

# Innhold:

## DEL 1 Introduksjon

<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Et nytt tema oppstår.....	5
1.2 Definisjon og problemstilling.....	6
1.3 Den moderne hjemmeundervisning kommer til Norge.....	8
1.4 Problemer ved forskning på hjemmeundervisning.....	9
1.5 Tidligere hjemmeundervisningsforskning.....	10
1.6 De enkelte kapitlene .....	13
<b>Kapittel 2 Forskningsmetodisk grunnlag</b> .....	<b>16</b> Error! Bookmark not defined.
2.1 Et feltarbeid .....	16
2.2 Metodologisk utgangspunkt .....	18
<b>Kapittel 3 Det juridiske grunnlaget for hjemmeundervisning</b> .....	<b>23</b>
3.1 Historisk hjemmeundervisning .....	23
3.2 Lovgrunnlaget .....	24
3.3 Hjemmeundervisningens juridiske dilemma .....	27
3.4 Hjemmeundervisning: Det likeverdige opplæringsalternativet.....	28
3.5 Vurdering av og kontroll med hjemmeundervisning .....	29
3.6 Mosviksaken.....	31
3.7 Konklusjon om gjeldende rett for hjemmeundervisning.....	33
<b>Kapittel 4 Hjemmeundervisning og utdanningspolitikk</b> .....	<b>37</b>
4.1 Nye samfunnsbetingelser .....	37
4.2 Humanitet og sosialitet.....	39
4.3 Hjemmeundervisning og den politiske prosess rundt opplæringsloven.....	43
4.4 Hjemmeundervisning og utdanningspolitisk kritikk .....	44
4.5 Hjemmeundervisning og det utdanningspolitiske triangel.....	48
4.6 Politisk særpreg ved norsk hjemmeundervisning.....	51
4.7 Konklusjon .....	52
<b>DEL 2 Empiri</b>	
<b>Kapittel 5 Telling av hjemmeunderviste elever i Norge</b> .....	<b>54</b>
5.1 Tema for en undersøkelse .....	54
5.2 Metode.....	55
5.2.1 Populasjonen av hjemmeunderviste elever og undersøkelsens begrepsvaliditet ....	55
5.2.2 Utvalget av undersøkelseskommuner – ytre validitet og innholdsvaliditet .....	57
5.3 Resultater.....	60
5.3.1 De moderate estimater.....	60
5.3.2 De radikale estimater.....	61
5.4 Konklusjon .....	63
5.5 Hjemmeundervisningens regionale fordeling .....	64
<b>Kapittel 6 Survey undersøkelsen: metodiske avklaringer</b> .....	<b>66</b>
6.1 Feltstudium og survey undersøkelse .....	66
6.2 Validitet .....	67
6.3 Reliabilitet .....	72
6.4 Spørreskjemaet og datagrunnlaget forøvrig .....	72
6.5 Framstilling av resultater fra survey undersøkelsen.....	74
6.5.1 Trinn 1 .....	74
6.5.2 Korrelasjonsanalyse 1 (trinn 2) .....	74
6.5.3 Korrelasjonsanalyse 2 (trinn 2) .....	76
6.5.4 Faktoranalyse (trinn 3) .....	76

<b>Kapittel 7 Resultater fra survey undersøkelsen (trinn 1)</b>	<b>81</b>
7.1 Hjemmeundervisernes sosiale bakgrunn .....	81
7.2 Hovedtendenser blant norske hjemmeundervisere .....	84
7.3 Faglige resultater med hjemmeundervisning .....	90
<b>Kapittel 8 Resultater fra survey undersøkelsen (trinn 2)</b> .....	<b>93</b>
8.1 korrelasjonsanalyse 1 .....	93
8.1.1 Bakgrunnsvariablene .....	93
8.1.2 Motiver for hjemmeundervisning.....	94
8.1.3 Pedagogiske rammer for hjemmeundervisning.....	95
8.1.4 Pedagogiske prosesser i hjemmeundervisningen .....	95
8.1.5 Hjemmeundervisernes forhold til kommunen.....	97
8.1.6 Resultater og vurderinger av egen hjemmeundervisning .....	97
8.2 Korrelasjonsanalyse 2 (trinn 2) .....	102
8.2.1 Bakgrunnsvariabler x motivvariabler.....	102
8.2.2 Bakgrunnsvariabler og motivvariabler x pedagogisk rammevariabler. ....	103
8.2.3 Bakgrunnsvariabler, motivvariabler og pedagogiske rammevariabler x pedagogisk prosessvariabler .....	104
8.2.4 Bakgrunnsvariabler, motivvariabler, pedagogiske rammevariabler og pedagogisk prosessvariabler x forholdet til kommunen variabler.....	105
8.2.5 Bakgrunnsvariabler, motivvariabler, pedagogiske rammevariabler, pedagogisk prosessvariabler og forholdet til kommunen variabler x resultats og vurdering av hjemmeundervisningen variabler .....	107
8.3 Analyse av fordeler og ulemper ved hjemmeundervisning.....	110
8.4 Konklusjon .....	113
<b>Kapittel 9 Resultater fra faktoranalysen (trinn 3)</b> .....	<b>115</b>
9.1 Innledning.....	115
9.2 Undergrupper av hjemmeundervisere på grunnlag av faktoranalyse.....	117
9.3 <u>Konklusjon</u> .....	<u>125</u>
<b><u>DEL 3 Drøfting</u></b>	
<b>Kapittel 10 Motiver for hjemmeundervisning</b> .....	<b>126</b>
10.1 Generelt .....	126
10.2 Motiver for hjemmeundervisning i ulike regioner .....	127
10.3 Internasjonale motivundersøkelser.....	129
10.4 Motiver for hjemmeundervisning og rasjonelle valg .....	131
10.5 Finnes det en internasjonal fellesnevner i hjemmeundervisningen?.....	134
10.6 Konklusjon .....	136
<b>Kapittel 11 Hjemmeundervisning og pedagogikk</b> .....	<b>137</b>
11.1 Innledning.....	137
11.2 To ulike pedagogiske tilnærminger til hjemmeundervisning.....	137
11.3 To pedagogiske nivåer av hjemmeundervisning .....	139
11.4 Pedagogiske koder i hjemmeundervisningen .....	141
11.5 Ulike pedagogiske grupperinger av norske hjemmeundervisere .....	144
11.6 Hjemmeundervisning og ikke-formell, situert læring .....	146
11.7 Hjemmeundervisning og informasjonsteknologi .....	147
11.8 Hjemmeundervisning - en kritikk av masseutdanningen .....	148
11.9 Pedagogisk kapital.....	150
11.10 Hjemmeundervisningspedagogikk og reproduksjon av sosial ulikhet .....	153
11.11 Konklusjon .....	155
<b>Kapittel 12 Sosialisering og samfunnsintegrasjon av hjemmeunderviste elever</b> .....	<b>157</b>
12.1 Forskning på sosialisering av hjemmeunderviste elever.....	157

12.2	Konfliktnivået i hjemmeundervisningssaker.....	158
12.3	Hjemmeundervisernes integrasjon i samfunnet – regionale variasjoner.....	160
12.4	Noen teoretiske perspektiver på sosialisering og samfunnsintegrasjon av hjemmeunderviste elever.....	162
12.5	Hjemmeundervisningsmoren .....	164
12.6	Hjemmeundervisning – primær- eller sekundærsosialisering? .....	166
12.7	Kulturelle koder og hjemmeundervisernes grad av segregering.....	167
12.8	Hjemmeundervisning og samfunnsfellesskap.....	173
12.9	Konklusjon .....	176
	<b>Kapittel 13 Avsluttende analyse og drøfting.....</b>	<b>178</b>
13.1	Dagens situasjon.....	178
13.2	Hjemmeundervisningens forskjellige navn.....	179
13.3	Utdanning og arbeidsliv. ....	180
13.4	Hjemmeundervisningens ulike funksjoner.....	181
13.5	Skolens latente samfunnsfunksjoner .....	183
13.6	Fra masseutdanning til personlig utdanning?.....	185

## Tabeller:

Tabell 5.1	Det relative antall hjemmeunderviste elever i ulike regioner	65
Tabell 6.1	Utvalget fordelt etter region	71
Tabell 7.1	Mors og fars yrke	81
Tabell 7.2	Mors og fars utdanningsnivå	82
Tabell 7.3	Sammenligning mellom utvalget og aktuelle befolkningsgrupper	83
Tabell 7.4	Kontakt med andre hjemmeundervisere	86
Tabell 7.5	Foreldre underviser selv	87
Tabell 7.6	Elevene arbeider med oppgaver	87
Tabell 7.7	Elevene arbeider med lærebøkene på egenhånd	88
Tabell 7.8	Motiver for hjemmeundervisning	89
Tabell 8.1	Bakgrunnsvariabler	93
Tabell 8.2	Motivvariabler	94
Tabell 8.3	Pedagogisk rammevariabler	95
Tabell 8.4	Pedagogisk prosessvariabler	96
Tabell 8.5	Forhold til kommunen variabler	97
Tabell 8.6	Resultats- og vurderingsvariabler	99
Tabell 8.7	De oftest nevnte fordeler med hjemmeundervisning	101
Tabell 8.8	De oftest nevnte ulemper med hjemmeundervisningen	101
Tabell 8.9	Bakgrunnsvariabler x motivvariabler	102
Tabell 8.10	Bakgrunnsvariabler x pedagogisk rammevariabler	103
Tabell 8.11	Motivvariabler x pedagogisk rammevariabler	103
Tabell 8.12	Bakgrunnsvariabler x pedagogisk prosessvariabler	104
Tabell 8.13	Motivvariabler x pedagogisk prosessvariabler	104
Tabell 8.14	Pedagogisk rammevariabler x pedagogisk prosessvariabler	105
Tabell 8.15	Bakgrunnsvariabler x forhold til kommunen variabler	106
Tabell 8.16	Motivvariabler x forhold til kommunen variabler	106
Tabell 8.17	Pedagogisk rammevariabler x forhold til kommunen variabler	106
Tabell 8.18	Pedagogisk prosessvariabler x forhold til kommunen variabler	106
Tabell 8.19	Bakgrunnsvariabler x resultats- og vurderingsvariabler	108
Tabell 8.20	Motivvariabler x resultats- og vurderingsvariabler	108
Tabell 8.21	Pedagogisk rammevariabler x resultats- og vurderingsvariabler	108

Tabell 8.22	Pedagogisk prosessvariabler x resultats- og vurderingsvariabler	109
Tabell 8.23	Forhold til kommunen variabler x resultats- og vurderingsvariabler	109
Tabell 9.1	Faktorenes bidrag til forklart varians i faktoranalysen	115
Tabell 9.2	Faktorladningene til de 29 inputvariablene på de 8 første faktorene i faktoranalysen	116
Tabell 10.1	Forskjeller mellom regionene i motiver for hjemmeundervisning	128
Tabell 12.1	Antall hjemmeunderviste elever i survey undersøkelsen relativt til antall telte hjemmeunderviste elever	161
Tabell 12.2	Politisk orientering, religion/livssynmotiver og kontakt med andre hjemmeundervisere	161

## Figurer:

Figur 4.1	Det utdanningspolitiske triangel	49
Figur 7.1	Antall år med hjemmeundervisning	85
Figur 7.2	Alder på hjemmeunderviste elever	85
Figur 7.3	Antall timer brukt pr dag på hjemmeundervisningen	89
Figur 11.1	Innholds- og barnesentrert pedagogikk	138
Figur 11.2	Ramme og klassifisering i skole og hjemmeundervisning	143
Figur 12.1	Group og grid avstanden mellom skolen og undergrupper av hjemmeundervisere	170

## Referanser:

Litteratur	188
Lover og andre offentlige dokumenter/publikasjoner	198
Brev i hjemmeundervisningssaker	200

## Vedlegg:

Vedlegg 1	Brev til hjemmeundervisere om spørreskjema	202
Vedlegg 2	Spørreskjema til hjemmeundervisere	203
Vedlegg 3	Variabelliste	206
Vedlegg 4	Deskriptiv statistikk på variablene i survey undersøkelsen	208
Vedlegg 5	Spørreskjema om hjemmeundervisning til kommuner/fylker	209
Vedlegg 6	Antall hjemmeunderviste elever i de 44 utvalgs kommunene i GSI og totalt fra alle fire kildene	211
Vedlegg 7	Errataliste	213

## **DEL 1: Introduksjon**

### **Kapittel 1 Innledning**

#### **1.1 Et nytt tema oppstår**

3. januar 1996 var toppsakene i Dagbladet og VG at to familier i Nord-Trøndelag hadde tatt barna sine ut av den offentlige skole for å gi dem hjemmeundervisning. Reaksjonene og debattene som fulgte var kraftige. Alle måtte jo gå på skole ble det sagt Dessuten hadde vi i Norge en god offentlig skole. De få som ikke ville gå der kunne gå på private skoler, men det å ikke sende barna på skolen, var det i det hele tatt lovlig? Flere skolesjefer uttalte momentant at det var skoleplikt i Norge.

Man begynte å bla i skoleloven, i den nasjonale læreplanen og man spurte departementet, hva skal vi gjøre med dette? En ting hadde hjemmeundervisere og skolesjefer til felles, de famlet alle for å finne pro eller contra holdepunkter vedrørende dette nye fenomenet. Både skoleforvaltningen og hjemmeunderviserne følte seg truet. Hjemmeundervisning ble godt mediestoff i flere år. Luntene var korte. I løpet av 1995-96 var det tre hjemmeundervisningsrettssaker. De gikk alle i hjemmeundervisernes disfavør. Etter hvert ble det bekreftet at det var opplæringsplikt og ikke skoleplikt som gjaldt. Hjemmeundervisning var en lovlig måte å gi grunnskoleopplæring på og hadde egentlig vært det helt fra den første skolelov. Men hva var betingelsene for å kunne gi hjemmeundervisning?

Den offentlige grunnskolen hadde fra 1739 møysommelig blitt bygd opp til en skole for alle. På 1980-tallet var norsk skole i verdenstoppen, man greide i større grad enn mange andre land å kombinere et høyt utdannings- og kompetansenivå i befolkning med et utdanningstilbud som var likt for alle. I et lite land hvor enhetsskoleprinsippet og skolens betydning for samfunnsfellesskapet regnes som fundamentalt, var det med vantro man ble vitne til dette nye fenomenet. Men hva var vi egentlig vitne til, en ny form for sivil ulydighet og kanskje kriminalitet, eller så vi rett og slett begynnelsen på en ny epoke i utdanningshistorien?

Prinsippet om likhet i utdanning har innebygd en motsetning. Likhet kan bety den samme undervisning for alle elever, men det kan også bety alles like rett til en opplæring som passer den enkelte. Allerede på 1970-tallet var prinsippet om individuelt tilpasset undervisning i

ulike former å finne i offentlige dokumenter (Grunnskolerådet 1979). Begrepet ble videreutviklet i forbindelse med de store skolereformene på 1990-tallet. Når skolens innhold, omfang og varighet øker, forsterker dette kravet til både fellesskapsoppgaver og til individuell oppgaver i skolen, og spenningen mellom disse forsterkes. Hjemmeundervisning kan sees som undervisning individualisert ut av skolen. Sterke spenninger i jordskorpen kan til slutt gi jordskjelv. Var det et skolejordskjelv Dagbladet og VG berettet om på nyåret 1996?

## **1.2 Definisjon og problemstilling**

Hjemmeundervisning har to momenter. For det første at eleven ikke er på skolen, for det andre at eleven får en alternativ opplæring gitt av foreldrene. Begge momentene må være med for at det skal være hjemmeundervisning. I opplæringsloven står det at privat opplæring i heimen (hjemmeundervisning) skal være tilsvarende den som gies i skolen (§ 2-1). I lovens forarbeid (Ot. prop. nr. 46 (1997-98)) understrekes det at hjemmeundervisning ikke kan være skolevirksomhet. Det er ikke lovregulert hvor hjemmeundervisningen skal foregå. Foreldrene har ansvaret for hjemmeundervisningen, men det er fremdeles kommunen som i følge opplæringsloven skal sørge for plikten til grunnskoleopplæring for alle elever (§ 13-1). Det er ikke noe i loven som hindrer foreldrene i å engasjere andre i undervisningen.

*Definisjon: Hjemmeundervisning er grunnskoleopplæring foreldrene tar ansvaret for, gitt utenfor skole og tilsvarende den som blir gitt i offentlige skoler (ytterligere juridisk avklaring se kapittel 3).*

Diskusjonen om hjemmeundervisning griper inn i kjernen av grunnleggende pedagogiske spørsmål. I hvilken grad er kunnskapstilegnelse et individuelt anliggende og i hvilken grad et samfunnsanliggende? Er det foreldrene eller staten som skal bestemme barnets opplæring? I hvilken grad trenger man formelle pedagogiske institusjoner som skolen og pedagogisk ekspertise for å gi god undervisning? Hjemmeunderviserne er aktører med sine individuelle motiver for hjemmeundervisning, samtidig har denne virksomheten sine samfunnsmessige betingelser og konsekvenser.

Man kan se på hjemmeundervisning som et sosialt felt, en avgrenset gruppe mennesker og institusjoner som kjemper om noe de har til felles (Bourdieu i Østerud 1995:89-90). Det felles anliggende her er om grunnskoleopplæring kan foregå utenfor skolen, som

hjemmeundervisning. Jeg vil undersøke hjemmeundervisningen i Norge empirisk og teoretisk. Det er mange konflikter i hjemmeundervisningen som slår langt inn i et helhetlig utdanningsfelt og inn i samfunnshelheten. Aktører som deltar direkte i hjemmeundervisningsfeltet er hjemmeunderviserne, skoleetatene i kommunene, de statlige utdanningsdirektørene i fylkene, utdanningsdepartementet, PP-tjenesten, barnevernet, enkelte pedagogiske forskere, enkelte advokater og andre personer. Noen ganger er også media, de politiske partiene, Stortinget og rettssystemet aktører.

**Den overordnede problemstilling er å beskrive, analysere og drøfte praktisert moderne hjemmeundervisning i Norge.**

Hensikten er gjennom en survey undersøkelse og en telleundersøkelse å få opplysninger om: Hvem er hjemmeunderviserne? Hvor mange er de? Hvor er de? Hvorfor gir de hjemmeundervisning? Hvordan er deres forhold til skolemyndighetene? Hvordan gjennomføres hjemmeundervisningen i praksis, hvilke resultater oppnår de og hvordan vurderer de sin egen hjemmeundervisning? Fra den overordnede problemstilling og de empiriske resultater er det så avledet fire spørsmål som blir drøftet:

1. Utgjør hjemmeunderviserne en samlet gruppe eller finnes det flere undergrupper av hjemmeundervisere med ulike motiver for hjemmeundervisning, ulik sosiale bakgrunn og ulik pedagogiske tilnærming i hjemmeundervisningen? (kapitlene 9, 10 og 11).
2. Er hjemmeunderviserne individuelle aktører som kan bane vei for en ny utvikling med mer valgfrihet og individualisert undervisning i og utenfor skolen? (kapitlene 4, 10, 11 og 13).
3. I hvilken grad blir hjemmeunderviste elever integrert inn i, eller segregert ut av samfunnet og i hvilken grad utfordrer hjemmeundervisning skole- og samfunnsfellesskapet? (kapittel 12).
4. Finnes det manifeste og latente funksjoner skolen har i relasjon til samfunnet som kan være truet av hjemmeundervisningen? (kapittel 13).

Primærdataene er fra en telleundersøkelse av norske hjemmeundervisere i 2002 og resultatene fra en survey undersøkelse (et spørreskjema), gitt til norske hjemmeundervisere samme år. Jeg vil supplere med data fra primærkilder i form av brev i hjemmeundervisningssaker (case).

### **1.3 Den moderne hjemmeundervisning kommer til Norge**

Vi har hatt hjemmeundervisning i tidligere perioder i norsk skolehistorie. På slutten av 1980-tallet og fram til 1990 kjenner man til noen enkeltsaker som en opptakt til *den moderne hjemmeundervisning i Norge*.

I 1988 ble to elever i 8. og 9. klasse i Siljan kommune tatt ut av skolen og gitt hjemmeundervisning. Begrunnelsen var kristendomsundervisningen og andre forhold i skolen som var uforenelig med familiens kristne overbevisning. Familien møtte sterk motstand fra skolesjefen og kommunen, men de fikk støtte fra skoledirektøren i fylket og fra utdanningsdepartementet (Siljan kommune 1988, Slaathaug 1991). Utdanningsdepartementet har i forbindelse med en annen hjemmeundervisningssak i Åsnes i Hedemark skrevet et brev til Skoledirektøren i Hedemark (utdanningsdepartementet 1990). Her blir det anvist en liberal praksis i hjemmeundervisningssaker. Brevet fikk stor betydning i forbindelse med oppsvinget i hjemmeundervisningen som skulle følge noen år etter.

På grunn av konflikt med Haugesund kommune flyttet en hjemmeundervisningsfamilie i 1993 til Åmli kommune. Vinteren 1994 begynte et annet foreldrepar i Skaun kommune i Sør-Trøndelag å hjemmeundervise. Det var mange likhetstrekk mellom Åmli-saken og Skaun-saken. Begge familiene var utflyttere fra bylignende strøk til bygde-Norge. Ingen av foreldrene i de to familiene hadde fullført videregående skole. Ingen av familiene var knyttet til kristne menigheter eller andre miljøer som kunne settes i forbindelse med valget av hjemmeundervisning. Åmli-familien hadde en kristen bakgrunn, men ingen av disse to familiene begynte å hjemmeundervise av religiøse grunner.

Det var forskjellige motiver for hjemmeundervisning i de to familiene. Moren i Åmli-familien uttrykker hvor vanskelig hun synes det var å sende gutten sin på skolen mot hans vilje (Jakobsen 1996a:119). Hun vektla skolens skadelige virkning på barns psykiske helse som grunn for å ta gutten ut av skolen og gi hjemmeundervisning (Jakobsen 1996b: 125-127). Faren i Skaun-familien mente skolen skadet barns dannelse, at den er politisk innrettet og at



den bedriver mental uniformering (Adresseavisa 22/3 1994). Åmli-saken og Skaun-saken ble fort toppsaker i riksmidia. Den moderne hjemmeundervisning var kommet til Norge. Hva skjedde i årene 1991 til 1995 som var nytt i forhold til tidligere hjemmeundervisning? Det nye kan oppsummeres i fem punkter:

- 1) Hjemmeundervisningen kommer i media og får offentlighetens lys.
- 2) Det utvikles en omfattende og synlig saksbehandling i hjemmeundervisningssaker i den offentlige skoleforvaltning
- 3) Den nye hjemmeundervisningen i USA blir trukket inn i bildet.
- 4) Begrepet hjemmeundervisning blir introdusert i det norske akademiske pedagogiske miljøet (Beck 1995, Mosevold 1995, Straume 1995, Vestre 1996).
- 5) I arbeidet med ny opplæringslov blir hjemmeundervisning behandlet eksplisitt under eget begrep: "privat opplæring i heimen" (NOU 1995).

#### ***1.4 Problemer ved forskning på hjemmeundervisning.***

Forskning på hjemmeundervisning gir en del problemer som jeg innledningsvis vil presentere mer prinsipielt enn metodeproblemer:

1. Det er vanskelig entydig å bestemme populasjonen av hjemmeundervisere. Det finnes ikke fullstendige arkiver over hjemmeunderviste elever. Når foreldre velger hjemmeundervisning er det ikke alle som melder fra om dette til myndighetene, selv om myndighetene ber om det eller krever det.

2. Mens skoleelever er samlet i skoler og dermed er tilstrekkelig registrerbare og kontrollerbare for forskning, er hjemmeunderviste elever spredt og i periferien av systematisk registrering og kontroll. Det er vanskelig å forske på en så uoversiktlig, ukontrollbar og utilgjengelig populasjon. Spesielt er det vanskelig å få tilstrekkelig kontroll med hjemmeunderviste elever for sammenlignende studier mellom hjemmeunderviste elever og skoleelever bygd på tilfeldige utvalg. Det er også vanskelig å nærme seg hjemmeundervisningsfamilier med kvalitative studier.

3. Det er ofte i samfunnsforskningen vanskelig å få tilgang til data (Hammersley og Atkinson 1996:83). Forskeren må for eksempel forhandle med skolemyndighetene om å få tilgang til

datainnsamling på skoler. Når det gjelder hjemmeundervisning kan en noen ganger forhandle med representanter for spesielle undergrupper av hjemmeundervisere. Som oftest må en forhandle med den enkelte familie. De mange ikke registrerte hjemmeundervisere vet forskerne ofte ikke om. En del hjemmeundervisere ønsker ikke kontakt med forskere.

4. Hjemmeundervisere er ofte skeptisk til forskning på hjemmeundervisning. De er redde for å bli misforstått og for å bli feilaktig framstilt (Archer 1999). Deres motstand kan skyldes at de forbinder forskning på sin hjemmeundervisning med utidig kontroll fra et offentlig forvaltningsapparat de på grunn av hjemmeundervisningen kan være i konflikt med. Hjemmeundervisningsforskere kan oppleve hjemmeundviserne som direkte negative til deres forskningstilnærmelser. Forskere kan av den grunn la være å forske på hjemmeundervisning (Archer 1999).

5. Mange hjemmeunderviser fordi de har andre oppfatninger av hva som er utdanningens verdier, innhold og metoder enn det de forbinder med den offentlige skole. Dette gjør at de er avvisende til hjemmeundervisningsforskning utført av utdanningsforskere, forskere de forbinder ideologisk med pro skole og anti hjemmeundervisning (Archer 1999). Slik motstand kan forsterkes ved at hjemmeundervisning til tider er et brennbart politisk tema.

Hjemmeundervisningsforskningen er ung. Den tidlige hjemmeundervisningsforskningen blir beskrevet som sporadiske, består i hovedsak av beskrivende undersøkelser, utført av forskere som forsvarer hjemmeundervisning (Cizek 1993). Det har i tillegg vært svært vanskelig å få økonomisk støtte til hjemmeundervisningsforskning (Archer 1999). Hjemmeundervisning er et følsomt tema. Det er viktig med varierte innfallsvinkler og oppfatninger av hjemmeundervisning i hjemmeundervisningsforskningen. Hjemmeundervisningsforskningens troverdighet er utsatt og krav til objektivitet er skjerpet. Det er viktig at data og analyser som fører fram til resultater og konklusjoner i hjemmeundervisningsforskningen er maksimalt tilgjengelig og etterprøvbare for andre.

### ***1.5 Tidligere hjemmeundervisningsforskning***

Til nå er hjemmeundervisningsforskning for det meste gjort av forskere fra USA på hjemmeundervisning i USA. Det er gjort noe hjemmeundervisningsforskning i Canada. I Europa finner en nesten all hjemmeundervisningsforskning i Storbritannia. Ellers i verden

finnes forskningsbidrag fra andre engelsktalende land som Australia, New Zealand og Sør-Afrika, og i Frankrike. Det norske datamaterialet dette arbeidet i vesentlig grad bygger på, er den første systematiske empiriske forskning på hjemmeundervisning i Norden. Det pågår forskning på svensk hjemmeundervisning (Vynnycky 2004). Utviklingen av forskningsfeltet har i korte trekk vært:

På 1980-tallet og oppover på 1990-tallet fikk man analyser av det juridiske grunnlaget for hjemmeundervisning, ofte med et internasjonalt fokus. I land hvor den moderne hjemmeundervisning etableres, er det i startfasen debatt og konflikt om hjemmeundervisningens lovlighet. Det er levert flere forskningsbidrag om slike temaer. En sentral person på forskning om lovgrunnlaget i europeisk hjemmeundervisning er Amanda Petrie (Petrie 1992, 1995, 2001). Vi finner fra denne perioden også et tidlig standardverk om hjemmeunderviste elevers sosialisering J. T. Wedey dokumenterer i en Ph.d. avhandling at hjemmeunderviste elever i USA har minst like høy selvfølelse som skoleelever (Wedey 1988).

Rundt 1990 kommer det forskningsbidrag i form av survey baserte presentasjoner av den moderne hjemmeundervisningen bygd på spørreskjemaer og intervjuer av hjemmeundervisere i USA og England. Hensikten i flere av disse studiene er forsøk på å beskrive fenomenet hjemmeundervisning og forsøk på gruppering av hjemmeundervisere etter ulike kriterier. Sentrale bidrag fra USA er her (Mayberry 1988, van Galen 1988) og fra England (Webb 1989, Thomas 1998). Senere på 1990-tallet får man flere forskningsbidrag på en bredere basis av hjemmeundervisningen. Det blir gjennomført to grundige telleundersøkelser av hjemmeunderviste elever i USA (Ray 1997, Lines 1998). Vi får etter hvert også forskning på faglige resultater hjemmeunderviste elever i USA oppnår på avsluttende tester (Ray 1997, Rudner 1999). En oversikt over slike studier er å finne hos (Blok 2004).

I den tidlige forskning på moderne hjemmeundervisning før 2000, er det mange veldokumenterte kvantitative studier. På mange måter kan en si at disse forskerne har tatt jobben med å beskrive og dokumentere det nye fenomenet hjemmeundervisning. På slutten av 1990-tallet har vi også fått viktig kritisk kommenterende forskning og metaundersøkelser om hjemmeundervisning. (Welner og Welner 1999) er en kritisk kommentar til Rudners undersøkelse året før og (Bauman 2002) er en metastudie spesielt over forskning på de resultater hjemmeunderviste elever oppnår på kunnskapstester.

Det har i tiltagende grad kommet forskning på gruppering av hjemmeundervisere, ikke bare etter motiver men også etter andre kriterier. Det har også kommet dokumentasjon av hjemmeunderviste elevers faglige nivå fra England, i hovedsak fra Paula Rothermal (Rothermal 2002, 2003, 2004).

Det gjennomføres etter hvert en rekke mindre studier av hjemmeunderviste elevers sosialisering i USA. En oversikt over slike studier er samlet i (Medin 2000, Blok 2004). En har i de senere årene også fått en begynnende forskning på multikulturelle forhold vedrørende hjemmeundervisning, for eksempel (Taylor 2005) og om spesialundervisning og hjemmeundervisning (Enzin 2000). I de siste årene har hjemmeundervisningsforskningen blitt mer mangesidig og en har fått undersøkelser av delaspekter ved hjemmeundervisningen på for eksempel ADHD-barn og hjemmeundervisning og på begavede barn og hjemmeundervisning, med mer.

Det har også kommet sosiologisk og sosialantropologisk forskningstilnærming til hjemmeundervisning. Eksempler på det kan være forskning på støttegrupper for hjemmeundervisere i England (Barson 2004) og en studie av hjemmeundervisningsmødre i USA (McDowell 2000), forskning av (Stevens 2001), i Canada av (Davies og Aurini 2003) og i Tyskland av (Spiegler 2004a, b). Det har også kommet sosiologiske analyser med politisk og ideologisk kritikk av hjemmeundervisningen (Apple 2000, Lubienski 2000).

Hjemmeundervisningsforskningen til nå kan kort oppsummeres til:

- a) Kartleggingsstudier av hjemmeundervisningens juridiske grunnlag, antall hjemmeunderviste elever og faglige resultater oppnådd med hjemmeundervisning.
- b) Studier av motiver for hjemmeundervisning og kategorisering av undergrupper av hjemmeundervisere på grunnlag av motiv.
- c) Forskning på hjemmeundervisning og sosialisering.
- d) Studier av deltemaer f eks når det gjelder spesialundervisning og hjemmeundervisning.
- e) En begynnende sosiologisk og sosialantropologisk forskning på hjemmeundervisning, ofte med et kritisk perspektiv.

Substansen i det meste av den forskning som her er nevnt vil jeg komme nærmere inn på når ulike temaer behandles i de øvrige kapitlene.

## **1.6 De enkelte kapitlene**

*Del 1: introduksjon:*

Kapitel 1 er dette innledningskapitlet

I Kapittel 2 blir det gjort rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske plattform og forskningsmetodiske ramme.

Kapittel 3 omhandler det juridiske grunnlaget for hjemmeundervisning. Det har siden 1993 av byråkrater, politikere, hjemmeunderviserne selv og av andre blitt gjort mange detaljerte, spissfindige, ofte spekulative redegjørelser, analyser og beskrivelse av lovverket rundt hjemmeundervisning. Mye av dette har enten vært galt eller overflødig. Jeg vil i dette kapitlet gi en kort historisk framstilling, for så å presentere den egentlige enkle essens i det juridiske grunnlaget for hjemmeundervisning, slik det er i Norge i dag.

I kapittel 4 presenteres samfunnsmessige forutsetninger for hjemmeundervisning. Det vil bli gjennomført en drøfting av viktige utdanningspolitiske temaer knyttet til hjemmeundervisningen og det blir fra idèhistorien presentert et begrepspar for en slik drøfting. Hjemmeundervisningen angir kritiske utdanningspolitisk perspektiv og er selv gjenstand for utdanningspolitisk kritikk. Det vil bli argumentert for sammenhengen mellom hjemmeundervisning og en økt generell valgfrihet i utdanning.

*Del 2: empiri:*

Kapittel 5 er framstilling og drøfting om metode og resultater i en undersøkelse med den hensikt å telle hjemmeunderviste elever i Norge.

Kapittel 6 gir en fortsettelse av presentasjonen av avhandlingens forskningsmetodiske grunnlag fra kapittel 2. Jeg vil gjøre rede for spørsmål av forskningsmetodisk art i tilknytning til survey undersøkelsen (spørreskjemaet) som er benyttet. Dataanalysen blir gjort i tre trinn.

I kapittel 7 blir resultatene fra trinn 1 av dataanalysen presentert i form av frekvensfordelinger av sentrale variabler. Norske hjemmeundervisere blir her også sammenlignet både med populasjonsdata for Norge og med hjemmeundervisere i USA.

Kapittel 8 gir framstilling av resultatene fra trinn 2 av dataanalysen. Dette er bivariate korrelasjonsanalyser av variablene. Det er lagt vekt på presentasjon av resultater direkte og konkret forankret i de operasjonaliseringer og målinger av variablene som er foretatt. Det vil bli lagt vekt på å få fram hovedlinjene, men også viktige detaljer og nyanser i datamaterialet.

I Kapittel 9 presenteres resultatet fra en faktoranalyse, trinn 3 i dataanalysen. Faktoranalysen er basert på et utvalg av variablene i survey undersøkelsen og kan betraktes som en konklusjon av resultatene fra kapittel 8. Analysen fører fram til en empirisk begrunnet gruppering av hjemmeunderviste elever i Norge

### *Del 3: drøfting:*

I kapitlene 10 – 12 blir de empiriske resultater trukket inn i teori og fortolkende analyser av teoretiske og prinsipielle temaer i norsk hjemmeundervisning. I disse kapitlene blir den empiriske gruppering av hjemmeunderviste elever fra kapittel 9, drøftet i forhold til motiver for hjemmeundervisningen, hjemmeundervisernes sosiale gruppe tilknytning og bruk av pedagogisk strategi.

I kapittel 10 analyseres og drøftes motivene for å velge hjemmeundervisning. Motivene uttrykker både individuelle preferanser, men også samfunnsmessige betingelser for slike valg. Ulike motiver blir brukt som prinsipp for gruppering av hjemmeunderviste elever.

I kapittel 11 analyseres og drøftes om det finnes en spesiell hjemmeundervisningspedagogikk. Jeg drøfter sammenhengen mellom pedagogikk og hjemmeundervisning fra flere innfallsvinkler og på forskjellige nivåer. Grupperinger av norske hjemmeundervisere diskuteres videre, i forhold til sosial klasse og Basil Bernsteins pedagogiske kodeteori.

I kapittel 12 analyseres og drøftes hjemmeunderviste elevers sosialisering og grad av integrasjon i samfunnet. Det vil bli lagt vekt på Mary Douglas` teori om kulturelle koder og grenser. De ulike grupper av norske hjemmeundervisere blir vurdert i forhold til i hvilken grad de er integrert i samfunnet. Spørsmål som her stilles er om hjemmeundervisning bare er en ny vei inn i ordinær samfunnsdeltagelse, om hjemmeunderviserne tilfører samfunnet noe nytt og verdifullt eller om hjemmeundervisningen medfører alvorlig negativ isolasjon og

samfunnssegregering, både av de hjemmeunderviste elevene og av hjemmeundervisningsfamiliene.

Kapittel 13. Med utgangspunkt i de analyser og drøftinger som er gjort og konklusjoner som er trukket, blir det avsluttende analysert og drøftet om mulige manifeste og latente funksjoner skolen har i forhold til samfunnet, blir truet av hjemmeundervisningen og hvilken betydning hjemmeundervisning har i pågående og framtidig utdannings- og skoleutvikling.

## **Kapittel 2 Forskningsmetodisk grunnlag**

### **2.1 Et feltarbeid**

Den valgte empiriske tilnærming har sitt grunnlag i deltagelse i hjemmeundervisningsmiljøet i Norge på en måte som delvis kan sies å være et feltarbeid. Et feltarbeid forutsetter et klart forskningsområde med klare grenser for populasjonen det skal forskes på (Pelto, P. J. og Pelto, G. H. 1996:177-179). Selv om hjemmeundervisning er et relativt veldefinert fenomen er populasjonsgrensene for hjemmeunderviserne diffuse. Hjemmeunderviserne er utover det juridiske ikke en veldefinert gruppe, men enkeltstående familier og flere løse eller tette nettverk av mennesker som driver det samme.

Feltarbeidets metode er i første rekke deltagende observasjon og forutsetter at forskeren bor i det aktuelle sosiale felt over lengre tid og deltar i informantenes hverdagsliv (Pelto, P. J. og Pelto, G. H. 1996:67-70). Jeg har ikke levd blant hjemmeundervisere, men har fulgt miljøet av norske hjemmeundervisere på nært hold i perioden 1994 – 2002 blant annet som motekspert i hjemmeundervisningssaker. Dette har dannet grunnlag for deltagelse og observasjon av hjemmeundervisningen og hjemmeunderviserne over tid.

Feltarbeid og deltagende observasjon har gitt en innledende erfaringsramme til den øvrige forskningsvirksomheten, empirisk og teoretisk. Det metodiske grunnlag for telleundersøkelsen og survey undersøkelsen er redegjort for i kapittel 5 og kapittel 6. I tillegg blir det brukt skrevne kilder som lover, offentlige publikasjoner, formelle brev i hjemmeundervisningssaker, litteratur om hjemmeundervisning og annen faglitteratur.

De formelle brevene er skrevet av kommuner, utdanningsdirektører og av utdanningsdepartementet i konkrete hjemmeundervisningssaker (case) og vil her bli brukt til å dokumentere viktige aktuelle og prinsipielle spørsmål i moderne hjemmeundervisning i Norge. Brevene er førstehåndskilder produsert av aktører i sakene. Brevene er meddelende kilder (Tveit 2002:176-221). Kildene har en intensjon om å meddele noe om hjemmeundervisning. Man kan skille mellom kildens subjekt og kildens objektivt meddelende innhold. Både hvem som har skrevet dem, hvem de er skrevet til og hva de omhandler, er av



betydning. Slike kilder er både faktiske og normative (Tveit 2002:176-221). De inneholder både faktiske opplysninger om hjemmeundervisningens regelverk, og fortolkninger og antagelse om det samme regelverket.

Framstillingen vil både være beskrivende, analytisk og diskursiv/drøftende. Jeg vil beskrive fakta om norsk hjemmeundervisning. Arbeidet er analytisk i den forstand at innsamlede data gjennom analysen blir gjenstand for samfunnsvitenskapelig forskning. Analysen kan sees som en bro mellom innsamlede data og samfunnsvitenskap (Lofland, J. og Lofland, L. H. 1995:1-2). Kvantifiserte fenomener og relasjoner mellom disse vil bli bestemt og deretter tolket som deler inn i den helheten som hjemmeundervisningen utgjør.

Arbeidet vil være drøftende/diskursivt i den forstand at beskrivelse, analyse og drøfting ikke bare gjelder enheter og relasjoner mellom disse, men også vil kunne danne grunnlaget for mulig avdekking av viktige strukturer og prosesser i hjemmeundervisningsfeltet, og for konstruksjon av nye begreper når det gjelder både hjemmeundervisning og utdanning mer generelt (Fairclough 2004:23-24).

Teoretiske perspektiver på fenomenet hjemmeundervisning har i dette arbeidet vært med i hele prosessen, i feltarbeidet, i konstruksjon av spørreskjema, i datainnsamlingen, i analyse og drøfting. Dette arbeidet verken begynner eller slutter med presentasjon og diskusjon av ulike samlende teorier om hjemmeundervisning. Det er to grunner til det.

For det første er hjemmeundervisning et så ungt forskningsfelt at slike teorier foreløpig ikke finnes. Det finnes fragmenter og tilløp til teoretisering av delaspekter ved hjemmeundervisning som motiver, akademiske resultater, sosialisering og delgruppering av hjemmeundervisere. Dette arbeidet har et eklektisk utgangspunkt. Jeg trekker inn ulike teorier om utdanning og samfunn av mer generell karakter og mer spesifikke teorifragmenter om hjemmeundervisning. For det andre er dette et empirisk arbeid i den forstand at hjemmeundervisning som faktisk virkelighet, er utgangspunktet. Framstillingen bygger på eget innsamlet datamateriale og annen dokumentasjon. Teori trekkes inn i forhold til de spørsmål empirien reiser.

## **2.2 Metodologisk utgangspunkt**

Forskningsmetode og vitenskapsteoretisk fundament i arbeidet er inspirert av kritisk realisme tradisjonen i sin mer modererte form, slik den kommer fram hos blant annet (Scott 2000, Nash 2005). Kritisk realisme tar som utgangspunkt at det finnes en objektiv eller reell verden. Det kan både dreie seg om den naturlige virkelighet og den sosiale virkelighet. Forskning og vitenskap dreier seg om studier av enheter, relasjoner mellom enheter og helheter av enheter som faktisk finnes (Bhaskar 1998a: 27-33).

Kritisk realisme har et ontologisk utgangspunkt for vitenskap. En er primært opptatt av sosiale og naturlige enheter som eksisterer. Bhaskar har som erkjennelsesmessig forutsetning for forskning at det eksisterer en virkelighet, som det blir forsket på. Hvis man ikke antar at en slik virkelighet finnes og kan forskes på, blir forskning umulig, hevder han. Substantivet forskning og verbet å forske er transitivt, det må forskes på noe. Virkeligheten det forskes på er der uavhengig av forskeren og er dermed intransitiv (Bhaskar 1998a:16-18).

Shadish, Cook og Campbell kan man si argumenterer til fordel får et moderat kritisk realistisk ståsted når de argumenter både mot epistemologisk relativisme og naiv realisme. Deres begrep svak epistemologisk realisme ligger tett opp til moderat kritisk realisme. Svak epistemologisk realisme innebærer en oppfatning av at både det ontologiske og det epistemologiske spiller en rolle ved konstruksjon av vitenskapelige teorier (Shadish, Cook og Campbell 2002: 31).

ShadishCook og Campbell oppfatter utifra sitt begrep om svak epistemologisk realisme spørsmål om sannheten i slutningene man trekker som det avgjørende for validiteten i forskning. Design, metode og andre forhold som påvirker validiteten vil vise sin kvalitet i forhold til validitet, ved hvor sanne slutninger forskningen kommer fram til, er (Shadish, Cook og Campbell 2002:34).

I motsetning til kritisk realisme finnes en fortolkende vitenskapstradisjon som starter ut i fra et epistemologisk utgangspunkt hvor man først stiller spørsmålet om hvordan skaffe til veie kunnskap på ulike måter, slik vi finner det bant annet hos (Denzin og Lincoln 2003: 4) i deres oversiktsbok om kvalitative metoder.

Med utgangspunkt i antagelsen om at forskning må være på noe i en faktisk verden, utvikles det i kritisk realisme en nyansert oppfating av hvordan det faktiske gjennom nettopp forskning bringes inn i en relativ, subjektiv, sosial og fortolket verden. Følgende avklaringer kan gjøres:

1. Det empiriske området er kjernen for konkret empirisk bevismateriale. Tingene i verden kan imidlertid ikke reduseres til kun spørsmål om det empirisk observerbare.
2. Det aktuelle gjelder spørsmålet om slutninger som transformerer empirisk materiale til hendelser. Begrepsliggjøring av og interaksjon med det empiriske materialet bringes inn i bildet.
3. Det reelles anliggende er mer inkluderende enn både det empiriske og det aktuelle. Hendelsene gjøres reelle ved at de plasseres inn i mekanismer, strukturer og prosesser av f eks profesjonell, faglig, politisk og økonomisk karakter.
4. Realitetene i verden er fordelt på en slik måte at selv om en mekanisme bygger på en annen, kan den ikke reduseres til sitt utspring (Bhaskar 1998b; Bruhn Jensen 2002: 578-586, Nash 2005).

Kritisk realisme har med sin forankring i en faktisk foreliggende verden en frontlinje mot kvalitativ og fortolkende forskning. Slik forskning kan ta ulike former, men den konstruksjonistiske varianten av kvalitativ forskning med en ensidig antagelse om at fenomenene konstrueres i sosiale prosesser for undersøkelsen av fenomenene, f eks i forskningen, må sies å være en motpol til kritisk realisme.

På den annen side har kritisk realisme også en frontlinje både mot positivisme og scientistisk realisme. Baskhar påpeker at naturlige og sosiale systemer er åpne og uten kausalitet og lovmessighet i positivistisk forstand. De åpner også for at realiteten er mer enn det som kan kvantifiseres. Dette forhindrer ikke at en gjennom kvantifisering og måling kan finne systematiske mønstre og sammenhenger, og dermed tillate empiriske forskningsdesign.

Kritisk realisme kan sies å skille seg fra scientistisk realisme med avstandstaken eller forsiktighet med bruk av statistiske modeller og forklaringer. Man mener slike analyser kan distansere forskningen både fra dens reelle utgangspunkt og påtvinge innsamlede datamateriale lukkethet i forklaringsforsøk, som noe mer enn det som er reelt.

Kritisk realisme angir en forskningstradisjon mellom sosial konstruktivisme og positivisme/scientisme. Spesielt blir denne posisjonen interessant når den nyorienterer seg i forhold til kvalitative metoder gjennom begrepene hermeneutikk og dialektikk og spesielt nærmer seg nyere kvalitativ forskning som diskursanalyse. Bhaskar bruker begrepet dobbel-dialektikk for å beskrive hvordan sosiale enheter for det første er relatert til hverandre og utgjør en helhet, og for det andre trenger fortolkning.

Andre som Scott følger opp slike tanker og er sympatisk og åpen mot visse postmoderne tendenser (Scott 2000:44). Scotts argumenterer f eks med at sammenheng målt mellom fattigdom og lavt utdanningsnivå ikke kan sies å være en kausalforbindelse. Fattigdom kan bety noe forskjellig for ulike mennesker. Man må lete etter mer konkrete (reelle) elementer i fattigdommen som kan være mulige forklaringer. Fattigdom er kun en tilnærming (proxy) til reelle variabler.

Uttrykket reelle variabler peker hos Scott tilbake til en grunnantagelse i kritisk realisme om at de enkelte sosiale enheter i sosialforskningen har en årsakskraft som ligger i selve enheten og ikke kan reduseres til noe utenfor enheten eller til en mental forestilling. Enhetenes årsakskraft er sjelden fullt ut observerbare og målbare. Derfor må en være åpen for påvirkning av faktorer som i et valgt datadesign på en ukontrollerbar måte, kan påvirke de faktiske observasjoner og tolkningene av disse.

Observerbare relasjoner og mønstre av sosiale enheter og sosiale systemer utgjør "klynger" av sosiale enheter som manifisterer seg i gitte prosesser og strukturer. Scott påpeker at kritisk realismes intensjon er å avdekke prosesser og handlingspraksiser som er viktige for både fattigdom og lav utdanning. Nash er varsom med å redusere avdekningen til bare å gjelde prosessene eller bare strukturene (Nash 2005:191). Han mener f eks at fattigdom som struktur kan ha en observerbar egen årsakskraft som påvirker folks utdanningsnivå. Dette vil således kunne supplere årsakskraften som ligger i fattigdommens konkrete elementer og genererende prosesser. Poenget i dette arbeidet er å avdekke prosesser, handlingsagenter og strukturer som fører fram til de observerbare mønstre av sosiale enheter, som har betydning for hjemmeundervisningen i Norge

Kritisk realisme forstått på en måte som inkluderer både prosesser og strukturer og endringene i disse på grunnlag av observerbare fakta, gir assosiasjoner til sosiologen A. Giddens` begrep

om strukturering (Giddens 1988:1-8). Han mener sosiologiens oppgave er å avdekke strukturerende prosesser og agenter for sosiale handlinger. En lignende forståelse finner vi også i den norske sosialantropologen Fredrik Barths generative prosessanalyse (Barth 1971:kap.2). Han ser transaksjonen som observasjonsmuligheter for studiet av grunnleggende prosesser i kulturell integrasjon. Sammenheng mellom kvantifiserte og målte sosiale enheter på den ene side og sosiale strukturer, prosesser og handlingspraksiser på den andre side åpner opp for refleksjon og fortolkning og dermed for diskurser og postmoderne metodiske tilnærminger.

Kritisk realisme kan oppfattes som en naturalistisk samfunnsforskning, hvor de sosiale enheter oppfattes som reelle og dermed naturlige. Naturalisme i samfunnsforskning oppfattes tradisjonelt som krefter som påvirker, men ligger utenfor de enkelte fenomen som blir forstått (Skirbekk 1971:kap12). Dette er naturalisme forståelse som da bryter med grunnprinsippet i kritisk realisme om at årsakskraften er observerbar i fenomenet selv.

En annen samfunnsvitenskapelig oppfatning av naturalisme finner vi som det motsatte av positivisme. Det gjelder studiet av naturlige sosiale miljøer slik de egentlig er (Hammersley og Atkinson 1996, Densin og Lincoln 2003:5). Hammersley og Atkinson påviser hvordan naturalistiske studier av sosiale systemer gir metodiske problemer. De sier

*"I det øyeblikk feltforskeren selv kan sies og bygge en sosial verden gjennom sine tolkninger av den, oppstår en konflikt med den naturalistiske realismen som ligger innebygget i den etnografiske metodologi."* (Hammersley og Atkinson 1996:41).

De advarer da mot uheldige sosialkonstruktivistiske innflytelse på observerte data. Dette sammenfaller med den kritiske realismes syn på sosial konstruktivism. Vi finner her et overlappende og felles anliggende i begrepet naturalisme, slik det er brukt i etnografisk metode og i kritisk realisme. Dette felles anliggende gir en kobling mellom et fortolkende kvalitativt perspektiv i etnografisk metode og et kvantitativt perspektiv i kritisk realisme.

Nash påpeker hvordan tabellanalyser, korrelasjoner og variansanalyser med mer i seg selv ikke må betraktes som forklarende. Statistiske modeller kan i seg selv på en kunstig måte forstørre sammenhenger mellom variabler eller rett og slett kunstig produsere slike sammenhenger. Statistikk må heller sees som kilder til å bringe fram og klargjøre den informasjon som ligger i innsamlede data, for så å kunne konstruere forklarende narrativer (Nash 2005: 200).

Man kan argumentere for at en empirisk undersøkelse har mange nok variabler innen varierte områder og nivåer i de sosiale systemer som undersøkes. Dette kan tilstrebes uten sterke antagelser på forhånd om variablenes sammenhenger (hypoteser). Empiriske undersøkelser kan gjøre bruk av statistiske verktøy som f eks signifikanstesting. Men man må være varsom mot og legge for mye tolkning inn i signifikante empirisk funn. Man må ha med et passe stort utvalg av undersøkte enheter for i det hele tatt å kunne operere med signifikante statistiske forhold og for å sjekke uavhengighet mellom variablene i bivariate analyser (Galtung 1970:59-64). Blir antall enheter for høyt, kan signifikans pådyttes materialet på en kunstig måte.

Moderat kritisk realisme slik det her er gjort rede for vil være et vitenskapsteoretisk utgangspunkt i dette arbeidet, både i empirisk tilnærming og bruk av teori.

## **Kapittel 3 Det juridiske grunnlaget for hjemmeundervisning**

### **3.1 Historisk hjemmeundervisning**

Kunnskapsoverføring mellom generasjonene og på annen måte har foregått så lenge det har vært mennesker til. Vi har i Norge hatt skole i bare 2-300 år. Hjemmeundervisning og annen uformell opplæring uten skole, er utdanningshistoriens langvarige utgangspunkt. Historisk har hjemmeundervisning både vært erstatning for og alternativ til skoleundervisningen. For almuen på bygdene kunne hjemmeundervisningen være en erstatning for en mangelfull utbygd offentlig skole. For bedrestilte i byene kunne ulike former for hjemmeundervisning være et positivt valgt alternativ til den offentlige skole. Utviklingen henimot moderne hjemmeundervisning er gradvis. I alle norske skolelover har det vært og er lovhjæmmel for hjemmeundervisning som et alternativ til skoleundervisning.

På 1700-tallet, fikk Danmark og Norge som da var under Danmark, skoler og en lovgivning for det vi i dag kaller grunnskoleopplæring. Den første dansk-norske skolelov kom i 1739. Selv om undervisningen fremdeles hadde forankring i hjemmet, tok skolen mer over. I Sverige og i Finland, som da var under Sverige, og på Island fortsatte opplæringen som hjemmeundervisning i lang tid framover. Sverige fikk sin første skolelov i 1842. For å lære å lese, ser hjemmeundervisningen ut til å ha vært effektiv. På 1700 tallet kunne langt flere lese i Sverige enn i Norge og Danmark (Tveit 1991).

Tidlig på 1700-tallet rett før den første skoleloven kom, var det mange i Norge som kunne lese. Jostein Fet har i et arbeid trukket den konklusjon at mange flere enn tidligere antatt av den norske bondealmue kunne lese tidlig på 1700-tallet. Han dokumenterer en sterk økning i bokmassen hos almugeshuslydar på Sunnmøre og at de samme menneskene i stor grad var lesekyndige fra omkring 1750 (Fet 1995:92-93, Tveit 1997). Dette skulle tilsi en betydelig hjemmeundervisning også før skole ble innført i landet.

Skolen ble gradvis innført i Norge (Dokka 1967). Det tok lang tid før alle skoleelever fikk en lik og fullverdig grunnskoleopplæring. Spesielt tok det lang tid før skolen ble særlig utbredt på landsbygda. De kjente grunnene til dette var i stor grad økonomiske. Skolen i Norge skulle

finansierers av frivillige gaver av ulike slag. Dette hemmet skoleutviklingen i Norge, særlig i Nord-Norge (Tveit 2004: 38).

Myndighetene var klar over at det foregikk mye hjemmeundervisning i Nord Norge opp gjennom 1700-tallet. Biskop Hagerup i Trondhjems stift, (som også omfattet Nord-Norge) var meget fornøyd med hjemmeundervisningen. Han hadde på sine bispevisitas ikke funnet noen som ikke lærte å lese i en bok og gikk i et brev fra 1741 langt i å antyde at hjemmeundervisning i Nord-Norge på de tider langt kunne være å foretrekke (Tveit, 2004:42). Biskop Bang gjorde i 1779 vurderinger av kunnskapsnivået i Nordland og Troms. Hovedinntrykket var at biskopen var fornøyd med nivået, og at deltagelse i skoleinstitusjon eller ikke, neppe hadde spilt noen nevneverdig rolle med hensyn til lesekyndighet og leseferdighet (Tveit 2004: 54-55).

De samfunnsmessige forutsetningene for den historiske hjemmeundervisning har vært kravene til konfirmasjonen, men også vilje til kunnskap og opplysning i befolkningen, ikke minst på landsbygda, i en tid med en ennå dårlig utviklet skole. I forbindelse både med Marcus Thranes arbeiderbevegelse og Hans Nilsen Hauges kristne folkebevegelse ble det gitt undervisning, utenom skolen, med den vekt på folkeopplysning og kunnskap, som religiøs og politisk mobilisering krevde (Sejersted 1978).

Det har vært ulike former for hjemmeundervisning på 1900-tallet. Asbjørn Tveiten har gjort et overslag på at 1,5 – 2 % av elevene ble undervist av guvernanter, huslærere eller av foreldrene i begynnelsene av 1920-årene. Det skulle tilsi 5.700 – 7.600 hjemmeunderviste elever (Tveiten 2001). På slutten av 1930-tallet er dette tallet sunket til ca 600 (Tveiten 2000:21-27). Den tidlige hjemmeundervisning ser ut til å ebbe ut videre oppover på 1930-tallet, før fenomenet dukker opp igjen i vår tid, som det jeg har kalt moderne hjemmeundervisning.

### **3.2 Lovgrunnlaget**

I alle moderne land er det på en eller annen måte et lovmessig grunnlag for å drive hjemmeundervisning. Hjemmeundervisningen har lang historisk hevd i nasjonale lovgivninger og har etter hvert blitt hjemlet i internasjonale menneskerettskonvensjoner. Lovgrunnlaget for norsk hjemmeundervisning ligger i første rekke i opplæringsloven og i internasjonale menneskerettskonvensjoner Norge har tilsluttet seg til. I opplæringslovens § 1-1



blir det slått fast at lovens virkeområde også gjelder privat opplæring i heimen (hjemmeundervisning) ”Lova gjeld private grunnskolar som ikkje mottek statstilskot etter friskolelova, og privat heimeopplæring i grunnskolen”.

Hovedlinjen i lovgrunnlaget er at hjemmeundervisningen gjennom begrepet tilsvarende undervisning innrømmes frirom i forhold til skolen, både i innhold og organisering.. Hjemmeundervisningen skal følge opplæringsloven i noen paragrafer, som gjelder for den offentlige skole, så sant dette ikke bryter med internasjonale konvensjoner Norge har sluttet seg til. En rekke slike konvensjoner er senere vedtatt inkorporert i norsk lovgivning (menneskerettslova 1999).

Aktuelle menneskerettskonvensjoner for hjemmeundervisning er (Midsem:2003)

FNs verdenserklæring om menneskerettigheter 1948; artikkel 18.

FNs internasjonale konvensjon 16. desember 1966 om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK) artikkel 13.

FNs internasjonale konvensjon av 16. desember 1966 om sivile og politiske rettigheter (SP) artikkel 18 og 26, med senere tilleggsprotokoller nr 1, 4, 6 og 7.

FNs barnekonvensjon, artiklene 14, 28 og 29.

UNESCO-konvensjonen om diskriminering i undervisningen, artikkel 5 (ikke inkorporert i den norske menneskerettsloven), med senere tilleggsprotokoller nr 1, 4, 6 og 7.

Den europeiske menneskerettskonvensjon av 4. november 1950, trådte i kraft i Norge i 1953 (EIK) artikkel 2, 8, 9 og 14.

På utdanningsområdet er ØSK den mest konkrete. Den hevder alles rett til utdanning. Både ØSK, SP og UNESCO-konvensjonen hevder prinsippet om foreldre retten (Vestre 2004:58).

I opplæringslovens § 2-1 blir det slått fast at grunnskoleplikten kan gjennomføres som tilsvarende undervisning, som privat opplæringen enten i private (frittstående) skoler eller i heimen: ”Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til eign offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarende opplæring.”

I opplæringsloven § 2-13 er det en henvisning til andre bestemmelser i samme lov som også skal gjelde for hjemmeundervisning:

a) Opplæringsloven § 1-3 om formålet med grunnskoleopplæringen. Formålsparagrafen i opplæringsloven skal også gjelde for hjemmeundervisning. Dette modifiseres av en setning i opplæringslovens § 2-13 om at norsk lov bare skal gjelde ”*så langt reglane ikkje kjem i strid med Noregs folkerettslege plikter*”. Det ligger også i loven muligheter for fortolkning av formålet med hjemmeundervisning gjennom fortolkning av begrepet tilsvarende undervisning (§ 2-1).

b) Opplæringslovens § 1-4 om forskriftshjemmel. Lovens bestemmelse om at ” *Kongen i statsråd kan gi forskrifter for å fylle ut dei overordna måla og prinsippa for opplæringa*”, gjelder også for hjemmeundervisning. I utgangspunktet skal forskriftene til de paragrafene i opplæringsloven som også omfatter hjemmeundervisning, gjelde for hjemmeundervisning. Det er til nå bare forskriften til § 2-3 angående innhold og vurdering av hjemmeundervisning, som direkte er aktualisert i konkrete saker.

c) Opplæringsloven § 2-3 om innholdet og vurdering i opplæringen. Utgangspunktet for hjemmeundervisningens innhold, er innholdet i den offentlige skole. Dette er presisert til: ” *Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her. den nasjonale læreplanen, som også har fått status som en egen forskrift til opplæringsloven*”. Denne lovparagrafen modifiseres av de samme forhold som § 1-3.

I forskrift til opplæringsloven (§ 3-1) blir de eksplisitt formulert at forskriftene for vurdering i grunnskolen gjelder elever i offentlige skoler og elever i privatskoler (friskoler) som følger privatskoleloven (Lov om frittstående skoler). Disse forskriftene gjelder da ikke for hjemmeunderviste elever.

d) Opplæringslovens § 2-4 om undervisning i kristendom, religion og livssyn. Denne skal gjelde for privat opplæring i heimen, men med de samme modifiseringer som for § 1-3.

e) Opplæringslovens § 14-2 om tilsyn med privat opplæring i heimen. Kommunen pliktet å føre tilsyn med hjemmeundervisningen. ”*Kommunen fører tilsyn med den pliktige opplæringa for barn og unge som ikkje går på skole, og kan òg kalle dei inn til særskilde prøve*.”. Det må være begrunnet at det er nødvendig med særskilte prøver og at det er behov for disse

(Utdanningsdirektoratet, 2004). Anledningen til å kalle inn eleven til særskilt prøve for å få dokumentert om hjemmeundervisningen er tilstrekkelig, blir sjelden benyttet.

Det står videre i paragraf § 14-2 at ”*Kommunen skal krevje at barnet eller den unge skal gå i skole dersom dei krava lova her med forskrifter stiller til heimeopplæringa ikkje er oppfylte*”. Dette leddet i loven blir svært sjeldent brukt. Hvis kommunen vil stoppe pågående hjemmeundervisning er det mer vanlig å knytte hjemmeundervisningen til en barnevernssak. Lovgrunnlaget for hjemmeundervisning er samlet sett kortfattet og enkelt, men lite konkret. Det finnes ytterligere føringer i lovforarbeid, i brev fra departementet og i rettsavgjørelser. Det er stort rom for utvisning av skjønn fra kommunen og andre offentlige myndigheter.

### **3.3 Hjemmeundervisningens juridiske dilemma**

Ulike land kan betegnes som liberale eller mer restriktive når det gjelder retten til å gi hjemmeundervisning. Norge er et eksempel på et liberalt land. Her er det opplæringsplikt og ikke skoleplikt. Opplæringslovens § 2-1 sikrer at grunnskoleopplæringen også kan gies som tilsvarende den undervisning i offentlige skoler, i friskoler eller som hjemmeundervisning. Man trenger ikke søke om å begynne med hjemmeundervisning, men man må underlegge seg et offentlig tilsyn.

Sverige er et mer restriktivt land, her er det skoleplikt (skolelagen 1995:§ 4 og 5). Det gis anledning til hjemmeundervisning, men man må søke om dette. Tillatelse gis av kommunen for ett år av gangen (Vynnycky 2004: 78). Også i Sverige føres det tilsyn med hjemmeundervisningen.

Forskjellen mellom Norge og Sverige for muligheten til å gi hjemmeundervisning, berører en prinsipiell hovedakse som både er historisk og dagsaktuell, ikke bare når det gjelder hjemmeundervisning, men også i forhold til skole og opplæring generelt. I hvilken grad er opplæringen av barn og ungdom i opplæringspliktig alder et ansvar foreldrene skal ivareta og i hvilken grad er den et samfunnsansvar, først og fremst ivaretatt av offentlige myndigheter? En balansegang mellom foreldre og samfunnet representert ved offentlige myndigheter er i utdannings spørsmål en nødvendighet. Hvis samfunnet overlater all undervisning til foreldrene er det ingen som kontrollerer at de faktisk gir den undervisningen som alle barn har rett til å

få. På den annen side hvis foreldreretten helt annulleres, vil vi få et statlig opplæringsssystem som setter til side grunnleggende menneskerettigheter i et demokratisk samfunn.

### **3.4 Hjemmeundervisning: Det likeverdige opplæringsalternativet**

Avveiningene mellom rett og plikt til opplæring er sentral i alle nasjonale opplæringslover. De samme avveiningene ligger også til grunn for ulike strategier fra myndighetene for å vurdere om hjemmeundervisningen som blir gitt er god nok. Enten pålegges foreldrene på en eller annen akseptert måte å dokumentere at hjemmeundervisningen er bra nok, eller så må dokumentasjonen pålegges offentlige myndigheter gjennom en eller annen form for tilsyn. Tilsynet er i Norge som i mange andre land regulert gjennom lov som en plikt offentlige myndigheter har, som foreldrene må rette seg etter.

I de første norske skolelovene og i andre skoledokumenter fra 1739 og senere på 1700 tallet blir det lagt stor vekt på at skolen er for alle (Skoleloven 1739, Dokka 1967:13). På 1800-tallet blir det klart slått fast at det er skoleplikt i Norge, men i skoleloven fra 1827 og i senere lover, ikke minst i skoleloven fra 1889, gis det mulighet for at foreldrene selv kan gi sine barn pliktige undervisning (skoleloven 1827, skoleloven 1889).

I forbindelse med arbeidet med lov om almogeskolen på landet av 1827, utarbeidet daværende statsråd Treschow et ukast i 1817, som klargjorde skillet mellom skoleplikt og undervisningsplikt. Han understekte at det skulle være anledning til å praktisere undervisningsplikt ved siden av skoleplikt. Det kom av at det etter hans oppfatning var en foreldreplikt å gi barna undervisning. Friheten til å velge mellom skoleplikt og undervisningsplikt, ble fastlagt i lov om almogeskolen på landet i 1827. I en historisk gjennomgang som ble gjort av folkeskolekomiteen av 1963 finner en:

*”Etter lovangaende Almueskolevæsenet på landet fra 1827 skulle borna være pliktige til å gå på skole fra 7-8 års alderen til konfirmasjonen, dersom dei ikkje fekk anna undervisning”.* (Folkeskolekomiteen 1963:167).

Det kommer her tydelig fram at foreldrene har en rett til å gi hjemmeundervisning som et alternativ til den obligatoriske skolegang. Man finner igjen den samme tankegangen om hjemmeundervisning som et likeverdig alternativ i et forarbeid til skoleloven av 1889:

*”Våre allmueskoler er altså for by og land bygget på en og den samme Grunntanke - at Undervisningsret og læreplikt skal paabydes og sikres av staten, men ved Foranstaltning av kommunerne i deres skoler, medens det selyfølgelig staar foreldrene frit for på anden maade selv eller ved andre besørge børnenes Undervisning saaledes at lovens Undervisningsformål Fyldegjøres”* (Ot. prp. no. 19 (stfh 1888: del 3a og b)).

Etter 1827-loven har det alltid vært et lovrunnlag for å kunne velge undervisningsplikt som et alternativ ved siden av skoleplikt (Helgheim 1981:134-135) Dette er starten på det eksplisitte lovgrunnlaget for hjemmeundervisning i norske skolelover. Skoleplikten bygget på foreldreretten. I følge Asbjørn Tveten (Tveiten 2000) hviler folkeskoleloven av 1889 på tre grunnprinsipper:

1. Barn har rett til oppdragelse og undervisning
2. Foreldrene har ansvaret for den
3. Skolen skal være samfunnets hjelp til foreldrene.

Den historiske betegnelsen skoleplikt er dermed ikke en skoletvang, men en opplæringsplikt, som også foreldrene selv kan sørge for. I dagens opplæringslov lyder det i § 2-1:

*”Barn og ungdom har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til offentlig grunnskoleopplæring, i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaes gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna tilsvarende undervisning”* (opplæringslova 1998).

Dette er hovedlinjen i den norske skoles historie fra 1739 fram til i dag. Opplæringsplikten kan også ivaretaes som *tilsvarende undervisning*. Hjemmeundervisning er en form for tilsvarende undervisning.

### **3.5 Vurdering av og kontroll med hjemmeundervisning**

Hvordan skal så myndighetene kunne avgjøre om barn ved hjemmeundervisning faktisk har fått en tilsvarende undervisning? Prinsippet som historisk har vært brukt er at skolestyret skal innhente dokumentasjon om hjemmeundervisningens kvalitet fra foreldrene. Vurderingen av om denne er god nok, skal være en realvurdering av faktisk dokumentert hjemmeundervisning. Dette er klart formulert klart i skoleloven av 1889:

*”For de børns vedkommende som ikke nyder undervisning i folkeskolen skal skolestyret innhente de fornødne opplysninger om beskafenheden af deres undervisning og forsaavidt*

*denne ikke finnes tilfredstillende, herom henvende seg til Børnenes foreldre eller Foresatte.”*  
(skoleloven 1889: § 57)

Hvis det fremdeles er tvil om undervisningsplikten er oppfylt, skal:

*”Born mellem 8 og 15 aar til en prøve. der afholdes af folkeskolens lærere eller, - naar foreldrene forlanger af den som besørger Børnenes Undervisning* (skoleloven, 1889).

Tilsyn er i dag lovens betegnelse om måten dokumentasjon om gjennomført hjemmeundervisning skal innhentes på. Oppmerksomheten er etter hvert dreid fra krav til foreldrenes dokumentasjon av faktisk gitt hjemmeundervisning, til kommunens plikt til å gjennomføre et tilsyn med hjemmeundervisningen. Vendingen i lovformuleringen fra 1889 om at dokumentasjon om hjemmeundervisningen er tilfredsstillende, til at skolemyndighetene skal føre tilsyn med hjemmeundervisningen, kommer i skoleloven av 1959 (utdanningsdepartementet 1999). Tilsynet med hjemmeundervisningen er i dagens opplæringslov tillagt kommunen. (§ 14-2).

Hjemmeundervisningen var opprinnelig knyttet til en erkjennelse om at skolen ikke var utbygd til en likeverdig mulighet for alle og hjemmeundervisning var nærmest nødvendighet fordi skolen var mangelfull og foreldrene selv var i stand til og eller selv ønsket å stå for undervisningen. Dette kan være en grunn til at lovgivningen rundt hjemmeundervisningen var relativt liberal. Dessuten hadde ikke skolemyndighetene kapasitet til å gå rundt i hjemmene og kontrollere undervisningen der.

I dag er situasjonen annerledes. Alle har rett til 13 års skolegang. 10 års grunnskoleopplæring er obligatorisk. De aller fleste elevene, 99,8 % (GSI 2005) går på skole, for det meste i offentlige skoler 98,1 % (Helland og Lauglo 2005). Hjemmeundervisning betraktes nå som et valg foreldrene tar hvis de ikke er fornøyd med de skoletilbud som foreligger innenfor den lovhjemlede rett til skolegang for alle (opplæringsloven § 2-1).

Dreiningen fra et historisk krav om realdokumentasjon fra foreldrene om hjemmeundervisningens kvalitet, til et kommunalt tilsynsregime bygd på kommunens tilsynsplikt, vitner om at hjemmeundervisningen i dag på en helt annen måte enn opprinnelig er underlagt en systematisert offentlig kontroll. Denne dreiningen er problematisk. Opplæringslovens formuleringer om tilsvarende undervisning er ikke entydige og uttømmende. Det er grunnlag for stor grad av skjønn. Utøvelse av dette skjønnet må også

gjøres gjennom tilsynet med hjemmeundervisning, noe som kan gjøre tilsynet problematisk og konfliktfylt. Det har siden 1994 vært mange konflikter i hjemmeundervisningssaker og konflikttemaene kan i utgangspunktet variere og være mange. Slike konflikter utvikler seg svært ofte til en strid om tilsynet med hjemmeundervisningen.

Loven sier klart at det er kommunen som skal føre tilsynet. Men regjeringspartiene, Krf, Sp og Venstre som fremmet den nye opplæringsloven i 1998, har i en merknad til opplæringsloven tilføyd at tilsynet skal ta høyde for hjemmeundervisningens grunnlag. Det skal for hjemmeundervisning som for private (frie) grunnskoler utøves respekt for livssynsgrunnlaget og det pedagogiske grunnlag for hjemmeundervisningen. En slik respekt gjelder også for tilsynet med hjemmeundervisningen (Innstilling til Odelstinget (1997-98): merknad 3.11). I den samme merknaden står det også at tilsynet skal skje i samråd med foreldrene.

Skal tilsynet sørge for at hjemmeundervisning får de best mulige vilkår og samtidig være en effektiv kontroll av faktisk gitt hjemmeundervisning, må det innenfor den kommunale plikt om tilsyn praktiseres et smidig samarbeid. Hvis ikke er erfaringen at tilsyn blir svært vanskelig eller bryter sammen (Straume 2004, s. 34-35). Tilsynsdilemmaet kommer tydelig fram i den viktigste rettsaken om hjemmeundervisning i moderne tid her i Norge, den såkalte mosviksaken.

### **3.6 Mosviksaken**

November 1998 falt det dom i Inderøya herredsrett i Nord-Trøndelag. Med to mot en stemmer ble to foreldrepar fra Mosvik kommune hver dømt til å betale en bot på kr 10.000 for ulovlig og ha holdt sine barn borte fra skolen. Foreldrene hadde startet med hjemmeundervisning for sine barn i opplæringspliktig alder. De ble anmeldt av Mosvik kommune for å motarbeide det kommunale tilsynet med hjemmeundervisningen (Inderøya herredsrett 1998a).

Saken ble av de involverte parter vurdert som to ulike saker. Staten, kommunen og aktor ville det skulle være en tilsynssak. Når kommunen ikke fikk ført tilsyn eller prøvd barna kunne de ikke avgjøre om hjemmeundervisningen var bra nok. De forlangte da barna tilbake til skolen. Når barna ikke møtte var det brudd på grunnskoleloven § 13. 10 (11) om ulovlig å holde barna borte fra skolen: ”*Er ein elev borte frå den pliktige undervisninga, kan foreldra eller dei*

*som er i staden, straffast med bøter dersom dei er skuld i fråværet. Offentleg påtale blir ikkje reist utan når kommunen gjer vedtak om det”* (grunnskoleloven 1969) (koblet til straffelovens § 27). Imidlertid hadde foreldrene på egen hånd sørget for privat tilsyn av en person som også hadde tilsyn for hjemmeunderviste barn i andre kommuner. Forsvarsadvokaten mente at når hjemmeundervisning er fullt lovlig og de kunne dokumentere at den var god nok, forelå det intet straffbart forhold. Herredsretten dømte ut i fra aktors påstand.

Aktor og departementet med referanse til Ot. prp. nr 46 (1997-98) argumenterte med at hjemmeundervisning var å betrakte som et unntak fra en skoleplikt. Forsvareren og andre argumenterte ut fra gjeldende skolelov og den nye opplæringsloven. (vedtatt av Stortinget i juni 1998 med i krafttredlse 1. august 1999) med at det var opplæringsplikt og at hjemmeundervisning var en måte å få grunnskoleopplæring på som var sidestilt med den offentlige grunnskole. Begge parter mente de hadde gjeldende rett på sin side (Inderøya herredsrett 1998b).

Familiene anket saken til lagmannsretten. Lagmannsretten i *Trondheim lagsogn* fulgte opp forsvarets argumenter fra herredsretten. Familiene ble enstemmig frifunnet 12. april 1999 (Trondheim lagsogn 1999)

Den offentlige påtalemyndigheten anket så saken inn for Høyesterett (Trondheim statsadvokatembeter 1999). Høyesterett delte seg i et flertall (3) og et mindretall (2). Høyesterett var enstemmig enig med Herredsretten i at saken dreide seg om tilsynet med hjemmeundervisningen. Uenigheten i Høyesterett var mest om foreldrene i de to familiene kunne forvente fullt ut å se de rettslige konsekvenser av at de motsatte seg kommunens tilsyn, og derfor skulle straffes med den ilagte boten, slik flertallet mente, eller ikke. Høyesteretts flertall konkluderte med at foreldrene i de to familiene ikke hadde etterkommet kommunens pålegg om tilsyn. Lagmannsrettens dom ble av den grunn opphevet (Norges Høyesterett 1999).

Foreldrene anket så igjen inn for ny behandling i lagmannsretten, men i februar 2000 ble saken overraskende henlagt av statsadvokaten, ”ut i fra bevisets stilling”. Det gjorde at foreldrene slapp å betale boten de var i lagt. Det ble hevdet at det sto igjen en prinsipiell dom som myndigheten kunne bruke for å få hjemmeundervisere inn i det tilsynsregime myndighetene ønsket. Andre hevdet at myndighetenes 3-2 seier var for knapp. Når i tillegg



saken ble henlagt og dermed ikke lengre materielt var en sak, var det vanskelig å betrakte dommen som en prinsippdom, hevdet de samme. Mosviksakens slutt fikk en ”tilbake til start” avslutning, i den forstand at det ikke ble noen rettslig tung avgjørelse som kunne ha avklart det legale grunnlaget for hjemmeundervisning i Norge (Straume 2004: 50-51). Svein Egil Vestre mener at hjemmeundervisningens form og tilsyn også i dag må underordnes hjemmeundervisningens materielle resultater (Vestre 2004: 65).

Da opplæringslovens formuleringer om hjemmeundervisning som tilsvarende undervisning og tilsyn med hjemmeundervisning ikke er entydige og uttømmende, og det er grunnlag for skjønn, kan en stille spørsmålet: Hvor langt kan egentlig hjemmeundervisningen avvike fra undervisningen i den offentlige skole og samtidig være tilsvarende? Når det i opplæringsloven § 2-13 står at privat opplæring i heimen skal følge formålparagrafen i den offentlige skole og i innhold være som i denne, så sant det ikke strider mot folkerettslige forpliktelser Norge har sluttet seg til, kommer spørsmålet: hvor skal grensen her gå? Mosviksaken kunne ha avklart denne grenseoppgangen noe, men det skjedde ikke.

### **3.7 Konklusjon om gjeldende rett for hjemmeundervisning**

Den engelske hjemmeundervisningsforskeren Daniel Monk understreker hvordan menneskerettigheter, når det gjelder utdanning, er delt mellom sivile og politiske rettigheter på den ene siden og sosiale og økonomiske rettigheter på den andre. Han legger til at denne dikotomien til en viss grad reflekterer ideologisk spenning mellom kravene for en minimal stat og individuell frihet og en intervenistisk stat som beskytter og støtter individer (Monk 2004:12).

Det har vært flere avgjørelser for ulike land i den Europeiske menneskerettsdomstol i Strasbourg som har belyst og avklart grensen mellom foreldreretten og nasjonalstatens forpliktelser når det gjelder utdanning, også spesielt for hjemmeundervisning. Det er vanskelig her å trekke noen entydig konklusjon. Men det virker klarlagt av denne domstolen at enhver nasjonal stat har rett til å kreve en minstestandard i innhold av tilsvarende undervisning (Aamodt 2001:43-45).

Menneskerettskonvensjoner, opplæringsloven, nasjonale læreplaner, forarbeider til loven, den historiske utvikling, rettslige avgjørelser, forvaltningsdokumenter, den skolepolitiske

diskusjon, den offentlige debatt, hjemmeundervisernes egne forventninger og annet er med på å bestemme det en kan kalle gjeldende rett i hjemmeundervisningsspørsmål.

Den enkle og kortfattede lovteksten i dagens opplæringslov, men også i tidligere lovgivning, innbyr til skjønnsmessige avgjørelser på ulike forvaltningsnivåer i hjemmeundervisningssaker. Fra startårene for den moderne hjemmeundervisning i Norge i 1991-94 fram til i dag har det skjedd en utvikling når det gjelder lovteksten og i praktiseringen av lovgrunnlaget for hjemmeundervisning. Denne utviklingen har stort sett vært en stabilisering av de liberale intensjonene i forhold til hjemmeundervisning, som har ligget i de norske skolelover helt siden 1739.

Følgende hovedpunkter foreligger i det man kan kalle gjeldene rett for hjemmeundervisning i dag:

1. *Melding om hjemmeundervisning.* Foreldrenes rett til å gi sine barn hjemmeundervisning følger av grunnleggende menneskerettigheter. Man søker ikke om tillatelse til å hjemmeundervise, man melder bare fra skriftlig til kommunen (Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag 2002).

2. *Innhold.* Den tilsvarende undervisning som loven krever av hjemmeundervisning, blir av myndighetene tolket som at hjemmeundervisning *"i hovedsak skal følge de samme læreplaner som den offentlige skole"* (Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag 2002: 1). Dette er blitt forstått som at *"det må være tilstrekkelig å henvise til at L-97 skal følges"* (Statens utdanningskontor i Oslo 1998:2).

Kravet om å følge den nasjonale læreplan blir modifisert i forarbeidet til gjeldende opplæringslov. I merknad 3.11 (Innstilling til Odelstinget nr. 70 (1997-98)) blir det sagt at *"Komiteen vil understreke at kommunens tilsyn med privat opplæring må anerkjenne foreldrenes rett til å tilpasse undervisningen ut fra formålet med hjemmeundervisningen i de tilfellene livssynsmessige eller pedagogiske forhold ligger til grunn for ønsket om privat opplæring. Komiteen mener dette er en parallell til privatskolelovens bestemmelser om godkjenning av fagplaner som avviker fra læreplanen i livssyn og alternativ pedagogikk."*

Konklusjonen må være at det er rom for skjønn i enkeltsaker, men gjeldende praksis har etter hvert blitt ganske lik rundt om i landet. Utgangspunktet er den nasjonale læreplanen, men det aksepteres avvik. Det er ulik praksis på hvordan kravene til innhold i hjemmeundervisningen blir fulgt opp og kontrollert.

3. *Foreldrenes kompetanse.* Det er ingen krav til foreldrenes kompetanse for å gi hjemmeundervisning (Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag 2002).

4. *Tilsyn.* Kommunens pliktige tilsyn med hjemmeundervisning bør skje i samråd med foreldrene. Dette er slått fast i merknad 3.11 (Innstilling til Odelstinget nr 70 (1997-98)) og i (Ot. Prp. nr 46 (1997-98): kap. 26.4). I praksis er dette blitt forstått dit hen at kommunen ikke kan bestemme suverent hvilken person som skal være tilsynslærer. Foreldrenes stemme skal høres. Vanlig tilsynspraksis ligner etter hvert det som blir kalt Sveio-modellen (Straume 2004: 30, Sveio kommune 1995). Denne modellen ble etablert i forbindelse med en hjemmeundervisningssak i Sveio kommune i Rogaland i 1995. Tilsynet skal dokumentere den gitte hjemmeundervisning på en rimelig måte. Tilsynet gjennomføres som regel to ganger i året. Det skrives en kortfattet tilsynsrapport, med kopi til foreldrene.

5. *Retten til fritt undervisningsmateriell.* I opplæringslovens § 2-15 står det: ”Kommunen kan ikke krevje at elevane eller foreldra dekkjer utgifter i samband med grunnskoleopplæringa, til dømes utgifter til undervisningsmateriell, transport i skoletida, leirskoleopphald, ekskursjonar eller andre turar som er ein del av grunnskoleopplæringa”.

Kommunene har ulik praksis på i hvilken grad de gir hjemmeunderviste elever gratis lærebøker og annet undervisningsmateriell. I noen kommuner får de ikke dette overhode, i andre kommuner får de tilgang til det materiellet nærmeste offentlige skole benytter. De mest liberale kommuner gir foreldrene et kontantbeløp til å kjøpe undervisningsmateriell for. Praksis i slike saker har i de senere år utviklet seg til hjemmeundervisernes fordel. Styrkingen har blant annet skjedd ved en merknad (Innstilling til Odelstinget nr 80 (2002-03)) i forbindelse med stortingsbehandlingen av friskoleloven.

Det har vært søkt av foreldre om ytterligere økonomisk kompensasjon for å drive med hjemmeundervisning. En slik søknad ble framsatt i 1996 (Jakobsen 1996). Dette ble avvist av utdanningsdepartementet (utdanningsdepartementet 1996a).

6. *Retten til spesialundervisning.* Alle elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinære opplæringstilbud, har rett til spesialundervisning (opplæringsloven:§ 5-1). Om denne retten inkluderer hjemmeunderviste elever, er uavklart. Kommunene praktiserer dette forskjellig.

Loven er tolket dit hen at retten til spesialundervisning skal gjelde også for hjemmeunderviste elever (Aamodt 2001: 116).

7. *Vurdering og vitnemål.* I et brev fra 1990 har det blitt slått fast at hjemmeunderviste elever har rett til vitnemål etter endt grunnskoleopplæring. Dette kan være et vitnemål med eller uten karakterer.(Forskrift til opplæringslova § 3). Utdanningsdepartementet har i et brev (Utdanningsdepartementet 1996,b) innrømmet hjemmeunderviste elevers rett til vitnemål, men ikke retten til et fullverdig vitnemål. Det praktiseres ulike framgangsmåter for vurdering og vitnemål for hjemmeunderviste elever. Betydningen av dette spørsmålet reduseres da alle elever som har avsluttet grunnskolen som hjemmeundervist, har rett til å komme inn på videregående skole.

## Kapittel 4 Hjemmeundervisning og utdanningspolitikk

### 4.1 Nye samfunnsbetingelser

Man kan få øye på en sammenheng mellom økonomiske og teknologiske drivkrefter i den postmoderne samfunnsutvikling (Giddens 1991, U. Beck 2001) og utviklingen av den moderne hjemmeundervisning. Personlige motiver hos foreldrene angir subjektive og viljesmessige årsaker for at man begynner med hjemmeundervisning, men dette må ha et objektivt grunnlag. Den generelle økonomiske vekst og den nye informasjons, medie- og kommunikasjonsteknologien har gitt nye samfunnsmessige betingelser for hjemmeundervisning:

1. Økonomisk vekst har skapt en overskuddssituasjon i de mest utviklede landene. Slik utvikling er et materielt grunnlag for økt valgfrihet i mange sektorer av samfunnet. Ikke minst gjelder dette i utdanning, blant annet muligheten for å gi hjemmeundervisning. I en omfattende rapport fra Uppsala universitet om utviklingen av svensk skole blir valgfrihet framhevet som et overordnet prinsipp det er enighet om i nesten alle politiske partier (Arnman m fl 2004).
2. Ny økonomisk vekst har gitt vekst i utdanningssystemet. Befolkningens utdanningsnivå er hevet og foreldrene behersker stort sett det viktigste av pensumet i grunnopplæringen.
3. Økonomisk vekst har gitt flere velferdsgoder og et mer fleksibelt arbeidsliv. Det er i større grad mulig å arbeide hjemme. Man kan ha fleksibel arbeidstid eller en kan jobbe deltid. Trygdemulighetene er blitt bedre, den økonomiske støtte til sosialt vanskeligstilte er bedret, og man kan kombinere ulike inntektskilder. Dette er viktige strukturelle betingelser for moderne hjemmeundervisning.
4. Internett og annen informasjonsteknologi gir nye muligheter for undervisning i hjemmet og andre steder, uavhengig av at man må være tilstede i en skoleinstitusjon. Ny informasjonsteknologi gir også muligheter til kommunikasjon og nettverksbygging mellom hjemmeundervisere. Dette skjer både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Hjemmeunderviserne etablerer globale fellesskap.

Den nye steds- og tidsrelativismen (Giddens 1991:14-21) har gitt moderne hjemmeundervisning vekstvilkår. Livet kan organiseres friere enn før i tid og rom og bedre tilpasset enkeltmenneskers og institusjoners gjøremål. Økt valgfrihet gjør at man oftere enn før kommer i dilemmaet mellom å velge trygghet eller å velge noe nytt og risikabelt. Begge mulighetene foreligger og valget er ens eget (U. Beck 1995). De tradisjonelle fellesskaps bastioner i samfunnet er under press og man kan i større grad enn før velge hvor mye man vil ofre for eller satse på familien, lokalsamfunnet eller nasjonen, i forhold til andre individuelle livsvalg. Nye muligheter til individuell valgfrihet utfordrer samfunnsfellesskapet. Fellesskapsinstitusjoner forvitrer og de fornyes, man må finne fram til en ny balanse mellom individualitet og kollektivitet under nye samfunnsbetingelser (Hoëm 1978: 51-52). Dette gjelder også utdanning. I forbindelse med de nye skolereformene på nittitallet ble det foretatt en ideologisk opprustning av enhetskolens betydning for samfunnsfellesskapet (Telhaug 1994:130-131). Telhaug understreker spesielt betydningen av utdanningens oppgaver når det gjelder likhet mellom grupper i samfunnet, skolen som sosial møteplass og enhetsskolens betydning for det kulturelle samfunnsfellesskap. Det siste momentet har fått en spesiell utfordring med ny innvandring og de flerkulturelle problemstillingene.

Samtidig gjør valgfriheten sin entrè i utdanningen. Enkeltmenneskets rettigheter og muligheter gjør seg gjeldende som krav om og behov for individuelt tilpasset opplæring, for frie skolevalg og for mer liberale muligheter til å drive frie, private skoler. Den moderne hjemmeundervisningen er dermed et nytt moment i valgfrihetsbølgen. Davies og Aurini påpeker at utviklingen av hjemmeundervisning i Canada må sees i sammenheng med en generell utvikling av utdanningspolitikken i landet i retning av økt valgfrihet og økt pedagogisk individualisme, og at en slik utvikling er påskyndet av hjemmeundervisningen (Davies og Aurini 2003: 63-73).

Den politiske spenningen rundt hjemmeundervisning ligger i forholdet mellom enkeltmenneskets rettigheter og plikter og fellesskapets krav og behov. Det pågikk realpolitiske prosesser av betydning rundt hjemmeundervisningen i perioden 1996 – 2000, spesielt i forbindelse med stortingsvedtaket om en ny opplæringslov i 1998. Grunnen til dette var nok at en stod overfor et fenomen som hadde vokst raskt i USA. Ville det samme skje i Norge? Trolig ønsket myndighetene å være forberedt på hva som kunne komme.

De politiske diskurser om hjemmeundervisning følger en velkjent høyre - venstre akse, men bryter også ut av dette mønsteret. Hjemmeundervisningens politiske diskurs har klare idèhistoriske røtter.

## **4.2 Humanitet og sosialitet**

Begrepet humanitet er bærende i Ove Korsgaards og Lasse Løvliens framstilling av dannelsens historiske forvandlinger opp til i dag. Det gjelder menneskeheten, den menneskelige verden, objektivitet og allmennhet, men også kulturelle og sosiale fellesskap mellom personer.

Framstillingen i dette avsnittet vil hovedsakelig bygge på Korsgaard og Løvliens framstilling (Korsgaard og Løvlie 2003: 9-36).

De sentrale dannelsesspørsmål er opplysning, selvbestemmelse og frihet. Filosofene Herder og Rousseau har begge humanitet som siktemål for en dannelse av enkeltmennesker som utgjør et folk i et samfunn.

Rousseau todeler oppgaven. Han skiller mellom naturen og kunsten som henholdsvis personlighetsdannelsens og samfunnsdannelsens utgangspunkt. Først det ene som grunnlaget for det myndige mennesket, og så det andre. Rousseau kan sies å ha formulert den grunnleggende liberale tanken om at pedagogikk og politikk skal baseres på det selvstyrende individs samtykke. Rousseau så samfunnspakten som en politisk arena for en samfunnskontrakt mellom enkeltmenneskene og staten. Man trengte forpliktelse og ansvarlighet fra individet overfor en forfatning og en grunnlov, som skulle sikre friheten og holde samfunnet sammen.

Herder på sin side viser til språket som oppdragelsens så vel som samfunnets grunnlag. Han ser samfunnet som et organisk produkt og ikke som Rousseau som et kunstig produkt. Herder mener Rousseaus kontraktbegrep er for mekanisk. Menneskene fødes inn i et samfunn gjennom sosiale enheter som familien, klanen og folket, en slags storfamilie. For Herder er folk og stat to forskjellige ting. Folket er organisk og staten er mekanisk. Herder framhever en enhet av kulturelle og sosiale strukturer og prosesser som binder menneskene sammen til en organisk relasjon til særegne nasjoner og folk. Rousseaus nasjonsbegrep leder fram til statsborgerskapet og demokratiet, mens Herders idèer leder fram mot nasjonsborgerskapet og folkenasjonen som en dyptgripende kulturformet realitet. Rousseaus og Herders to

utviklingsstier for humanitet kan følges videre opp i historien gjennom henholdsvis Kant og Hegel.

Kants forestilling om dannelse henger sammen med hans forestilling om en republikansk statsforvaltning. Forfatningen er hos han en ytre forfatning som sikrer individenes indre frihet. Forfatningen forener dermed selvet og samfunnet i frihet. Menneskets natur gjengitt som dets naturlige og medfødte rettigheter, blir opphøyet til et høyere vesen gjennom selve rettsordningen, som motsvarer forestillingen om en oversanselig verden, men er ikke annet enn ideen om et fellesskap av likesinnede. På den måten forenes da den ytre retts objektive krav med det tenkte og følte fellesskap med andre. Det hele bygger på enkeltmennesket med indre natur som kan dannes og opplyses i frihet til en fornuftige autonom person. Kants statsoppfatning bygger som hos Rousseau på den liberale oppfatning av staten som en kontrakt mellom autonome individer.

Også Hegel er liberal i den forstand at han ser jeget som frihetens mulighet, men denne frihet er hos han uløselig knyttet til en forbindelse mellom "jeg" og "vi". Mennesket kan kun bli seg selv ved å bli anerkjent av "den andre". Å bli sosialisert er å bli anerkjent. Selvet er allerede i utgangspunktet et anerkjent selv. Hos Hegel blir ikke dannelsen kun et indre moralsk prosjekt som hos Kant, men et ytre sosialt og arbeidsmessig produkt. Det sivile samfunns institusjoner virker på en fornuftig måte, ikke bare rettslig ved at loven sikrer den enes rettigheter i forhold til den andre, men også sosialt.

I det sivile samfunn skapes det et mangfold av partikulære moraliteter, men dette er i følge Hegel ikke nok. Det savnes en instans som kan samle disse mange moraliteter i en singularis, i en enhet. Det er derfor statens oppgave å sikre moralsk enhet i den splittede borgelige samfunnstotalitet. På den måten kan man sikre et sivilisert borgelig samfunn. Hos Hegel bygger dannelsen på en dialektikk i prosessen mellom det frie enkeltmennesket og staten. Staten bygger på et ideal om en åndelig objektiv stat, men den konkrete stat er uferdig, i utvikling og vil heller aldri finne sin endelige form. Prosessen er uferdig og åpen. Friheten finnes i statens ide, hvor det fornuftige dannes i den gjennomgående enhet mellom det allmenne og det enkelte. Dannelsens endelige mål er der hvor individet kjenner sin egen vilje i statens. Individet aksepterer da grunnloven fordi den kodifiserer at det som er best for alle er best for den enkelte.



Kants begrep om humanitet munner ut i rettsstaten og den enkeltes moralske ansvar. Jeg vil i dette arbeidet bruke begrepet humanitet i en slik mer rendyrket form. Humaniteten slik forstått fører fram til prinsippet om lik rett til utdanning, individets demokratiske rettigheter og plikter og foreldre retten. Hegels statsidè er det nærmeste vi kommer den konstitusjonelle velferdsstatsidè, som en kritisk sosialdemokratisk dannelse. Hegel er således en kommunitarist, sier Korsgaard og Løvlie.

Via Herder og Hegel banes det vei for et nytt og komplementært begrep til det rendyrkede humanitetsbegrep. Jeg vil kalle dette sosialitet. I sosialiteten gjelder dannelsen innføring til de menneskelige kulturelle og sosiale fellesskap som utgjør et samfunn. Sosialitetsbegrepet fører fram til sosialisering og samfunnsdanning som sosiale prosesser, til medborgerskap, og utdanning til demokrati og barnets rett til utdanning i et samfunn.

Skillet humanitet og sosialitet tilsvarer et skille mellom liberalisme og kommunitarisme (Vetlesen 1996: 18-21). Den liberale filosofen Hobbes anser med sin kontrakt teori at individet kommer først og samfunnet etterpå, som et kunstig tillegg. Hobbes mener et gyldig fellesskap uten tvang må være valgt av individene selv. En skole med en skoleplikt kan kritiseres for ikke å være et slikt fellesskap. Det kommunitaristiske motargument til Hobbes finner vi hos Emile Durkheim. Kontraktteorien til Hobbes griper ikke det essensielt moralske i forholdet mellom menneskene. Slike moralske fellesskap er en samfunnsmessig forutsetning for enkeltmenneskers liv. Kommunitarismen vil i følge Durkheim, motsatt av Hobbes, gi fellesskapet en ontologisk forrang i forhold til enkeltmennesket.

Humanitet og sosialitet slik jeg her har presentert begrepene, gir i forhold til begrepene liberalisme og kommunitarisme ikke bare sosiologisk, men også nødvendig idehistorisk og rettsfilosofisk grunnlag for aktuelle og ofte motstridende perspektiver i politiske analyser og diskurser om hjemmeundervisning:

### Humanitet:

Enkeltmennesket og familien  
Individuelle menneskeretter  
Foreldre retten  
Valgfrihet  
Opplæringsplikt  
Deltagerdemokrati og individuelle demokratiske rettigheter

### Sosialitet:

Samfunnsfellesskap  
Nasjonalstatens forpliktelser  
Barnets rett til utdanning i et samfunn  
Likhet  
Skoleplikt  
Det parlamentariske, nasjonale og lokale demokrati.

### **4.3 Hjemmeundervisning og den politiske prosess rundt opplæringsloven**

Den nye hjemmeundervisningen på midten av 1990-tallet ga nytt liv til politisk diskusjon om menneskerettigheter, foreldreretten og barns rett til utdanning. Mosviksaken fikk betydning for foreldrerettens stilling i den nye opplæringsloven (Straume 2004:44). Mye taler for at de samme strømningene slo avgjørende ut da Norge i 2003 fikk en ny friskolelov.

Norske myndigheter tok de nye hjemmeundervisningssakene alvorlig, også politisk. Dette så en blant annet ved at utøvende (departementet), dømmende (domstolene) og lovgivende (Stortinget) myndighet hadde mye kontakt i slike saker, særlig i mosviksaken. For eksempel bygde hele statsadvokatens grunnlag for å anke mosviksaken inn for Høyesterett på et brev fra utdanningsdepartementet, (utdanningsdepartementet 1999).

Parallelt med at mosviksaken gikk gjennom rettssystemet, foregikk det en politisk diskusjon i forbindelse med arbeidet med ny opplæringslov. Det er partipolitisk uenighet om det skal være undervisningsplikt eller skoleplikt i framtiden når det gjelder obligatorisk grunnskoleopplæring i Norge. På et humanitetsfundament framførte Frp, Høyre og enkeltrepresentanter fra Krf menneskeretts- og valgfrihetsargumenter for at vi skulle videreføre den historiske tradisjonen med undervisningsplikt og ikke innføre skoleplikt. Da ville valget fra foreldre om å sende barnet i en offentlig skole, på en privat skole eller gi det hjemmeundervisning, juridisk fremdeles være likestilt. På et sosialitetsfundament, med argumenter om samfunnsfellesskapets og enhetsskolens betydning, framførte Ap og Sv kravet om at det i loven skulle formuleres en skoleplikt for alle barn.

Det ble en kort og intens debatt i Stortinget forsommeren 1998 om retten til hjemmeundervisning. Ap og Sv ønsket at retten til hjemmeundervisning skulle være unntak fra skoleplikten, som man måtte søke om å få godkjenning for, slik som i Sverige. Høyre og Frp mente retten til hjemmeundervisning skulle bygge på undervisningsplikten, slik den var å finne i gjeldende grunnskolelov (grunnskoleloven 1969). De mente at hjemmeundervisning fortsatt skulle være en måte å gjennomføre undervisningsplikten på, likestilt med skolen. Begge alternativene forutsatte et akseptabelt tilsyn med hjemmeundervisningen. Spørsmålet skapte usikkerhet og delte oppfatninger i de regjerende sentrumspartiene Krf, Sp og Venstre. I sentrumsregjeringens forslag til ny § 2-1 sto det:

*”Barn og ungdom har rett og plikt til offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhørende forskrifter. Unntak frå plikt til offentleg grunnskole gjeld dersom dei på annan måte får tilsvarande opplæring”.* ( Ot. prp. nr. 46 (1997-98)).

Dette forslaget var identisk med det forslaget statsråd Sandal og Arbeiderpartiet hadde lagt fram året før (Ot. prp. nr 36 (1996-97)) og innebar et regimeskifte i retten til å gi hjemmeundervisning fra likestilling i samsvar med opplæringsplikten, til et unntak fra en skoleplikt etter innvilget søknad. Flere kommuner hadde allerede mer eller mindre innført et slikt nytt regime i sine håndteringer av hjemmeundervisningssaker (Statens utdanningskontor i Nord Trøndelag 1996).

I månedsskifte mai/juni 1998 foregikk intense diskusjoner i utdanningskomiteen på Stortinget og mange lobbygrupper rundt om i skole-Norge var involvert. Sentrumpartiene snudde og forslaget som til slutt fikk flertall på Stortinget lød:

*”Barn og ungdom har plikt til grunnskoleopplæring og rett til offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhørende forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentleg grunnskoleopplæring eller gjennom tilsvarande undervisning”* (opplæringslova 1998).

I praksis var denne formuleringen slik som den gamle loven fra 1969. Lovgrunnlaget med hjemmeundervisning som en tilsvarende undervisning og en måte å oppfylle den obligatoriske opplæringsplikten på. Linje med private og offentlige skoler, ble videreført.

#### **4.4 Hjemmeundervisning og utdanningspolitisk kritikk**

Hjemmeundervisningens utbredelse, dens motiver og konflikter med mer gir utdanningspolitiske argumenter for og mot hjemmeundervisning. Slike argumenter tydeliggjør og blir tydeliggjort av andre mer allmenne utdanningspolitiske forhold. Slik kan hjemmeundervisningen fungere som et utdanningspolitisk spill.

På 1980- og 1990-tallet fikk vi en økt statliggjøring av barndommen (Korsvold og Volckmar 2004:223-232). Hjemmeundervisningen innebærer en kritikk av tidens utdanningspolitikk med en økende satsing på skoler som del av statlig styring av barns oppvekst. Mest ytterliggående

blir dette formulert som motstand mot vår tids statisme (Gabb 2005). Man protesterer mot den intervenserende og sosialiserende stat. Spesielt er slik kritikk rettet mot den offentlige skole, som statismens viktigste institusjon. Den offentlige skole blir sett som en trussel mot enkeltmennesket, foreldreretten, familien og mot kvaliteten i utdanning. Kritikken om statliggjøring av barns oppvekst og spesielt av skolen viser til ulike perspektiver i en utdanningspolitisk kritikk som ligger i hjemmeundervisningen.

Motsatt finner vi også en utdanningspolitisk kritikk av hjemmeundervisningen. Denne er naturlig nok mest artikulert i USA hvor hjemmeundervisningen er blitt en sterk bevegelse, med politisk engasjement også utover hjemmeundervisningen. Hjemmeundervisningskritikerne ser hjemmeundervisningen som en trussel mot fellesskapet, både i skolen og ellers i samfunnet (Lubienski 2000, Apple 2000).

Lubienski mener vekst i hjemmeundervisningen tapper den offentlige skole (Lubienski 2000:223). Trekker man ressurser inn i hjemmeundervisningen, går dette utover både materielle og menneskelige ressurser i den offentlige skole. Han mener hjemmeundervisernes egen utdanningsdiskurs dreier seg mer om individuelle rettigheter og private gevinster, enn om hva som er godt for samfunnet. Videre hevder han at hjemmeunderviserne benekter at det er en overordnet fellesskapsinteresse når det gjelder utdanning. Lubienski mener at hjemmeundervisningen truer skolen som han anser for å være en basal fellesskapsinstitusjon. Hjemmeundervisningen underminerer offentlige utdanningsinteresser på to måter:

1. Den trekker tilbake, ikke bare eleven men også sosial kapital, fra den offentlige skolen. Dette er til skade for de elevene som forblir i skolen.
2. Med sin flukt fra skolen, underminerer hjemmeunderviserne den offentlige utdanningens evne til å bli bedre og bli smidigere som demokratisk institusjon (ibid:207).

Lubienskis kritikk referer til USA, det eneste landet hvor hjemmeundervisningen er blitt en massebevegelse, men vi kjenner igjen argumentene fra den norske debatt om friskoler.

Det prinsipielle spørsmål han reiser, er om den offentlige skole og samfunnsfellesskapet tåler en slik ressursmessig og demokratisk tapping, som hjemmeundervisningen representerer.

Han advarer mot å forstå utdanningsdemokratiet og samfunnsdemokratiet bare ut fra private og individuelle argumenter.

Hjemmeundervisningens virkning på samfunnsfellesskapet kan også sees fra en annen mer positiv synsvinkel. Hjemmeundervisning kan være et brytningsfenomen, henimot en ny epoke når det gjelder utdanningens organisering i samfunnet. Hjemmeundervisning kan også revitalisere lokalsamfunn og andre småskalafellesskap rundt familien og barns utdanning. Hjemmeunderviserne er individualister i den forstand at de på individuelt grunnlag tar avgjørelsen om ikke å sende barna på skolen for selv å gi hjemmeundervisningen individuelt i familien. På den annen side er familien deres grunnleggende sosiale fellesskap, som styrkes ved å drive hjemmeundervisning. Noen hjemmeundervisere utvikler sosiale nettverk og har sosial kontakt med rekkevidde langt ut over selve hjemmeundervisningen. Hjemmeunderviserne kan være eksempler på hva sosiologen Z. Bauman kaller tidens savnede fellesskap (Bauman 2001:198): kollektivitet og fellesskap i en individenes verden. Det savnede fellesskapet er de fellesskap som i dag er fraværende eller som er forvitret, men som er nødvendige for å håndtere de oppgaver som ikke kan løses individuelt. Fellesskap der omtanke og ansvar for alles jevnbyrdige rett til å være menneske og retten til å handle i samsvar med denne.

Michael Apple fører Lubienskis kritikk av hjemmeundervisningen videre, opp på et ideologisk samfunnsnivå. Han ser hjemmeunderviserne som sentrale i autoritær populistiske, neo-liberale og neo-konservative bevegelser som har fått stor innflytelse i dagens USA. Han oppfatter dette som grupper som ser på seg selv som statsløse på grunn av den sekulære humanismen som preger den offentlige skole. De er i en dyp verdikonflikt med den statlige skoleideologi. Apple vurderer neo-liberalismen og neokonservativismen i hjemmeundervisningen, og vektleggingen på individualisme, kristen fundamentalisme og frihet, som kulturelle forutsetninger for en globalisert kapitalisme. Opp mot dette setter Apple staten og den offentlige skole, som forkjempere for likhet og fellesskap (Apple 2000:256-271).

Det er en interessant og viktig forskjell mellom Apples kritikk av hjemmeundervisningen i USA og den rådende utdanningspolitiske kritikken i Norge og ellers i Skandinavia. I USA er det en større privat skolesektor med både privatskoler og hjemmeundervisning og med mer privat finansiering av utdanningen enn i Norge (Yun og Reardon 2005). De private og statlige utdanningsinteressene er politisk mer forskjellige og motstridende enn i Norge.

Gustav E. Karlsen oppfatter de samme neo-konservative og neo-liberale strømningene som Apple mener er fundamentet i hjemmeundervisningen i USA, som grunnleggende for tidens statlige skolepolitikk. Dette gir en utdanningspolitikk som er gunstig for privat sektor og for moderne kapitalisme (Karlsen 2003:218-230). Alfred Telhaug føyer til at det er en økende populistisk kritikk av dagens skole (Telhaug 2004: 409-410). Karlens synspunkt finner vi videre utviklet hos Hovdenak. Hun peker på hvordan den neo-konservative ideologi kommer til uttrykk gjennom sterk statlig styring med skolens læreplaner og innhold, mens den neolibérale ideologien, preget av for eksempel økt konkurranse, mer er utdanningens anker ut til en markedsorientert økonomisk politikk (Hovdenak 2003:124-126).

Mens Apple kritiserer hjemmeunderviserne for en skolepolitikk som avviser staten, ser Karlsen de samme idèfundamentene som grunnlaget for nettopp en gjennomtrengende statlig skolepolitikk. I USA er det et markant skille mellom en offentlig statlig skolepolitikk og frie private utdanningsinteresser som hjemmeundervisningen der representerer. Over tid har hjemmeundervisningen i USA i stor grad blitt en hvit kristen øvre middelklasse bevegelse. Selv om den senere utvikling har modifisert dette noe, er dette fremdeles hovedtendensen.

Den moderne hjemmeundervisningen er i de fleste land i sin opprinnelse en protest både mot skoleinstitusjonen, pedagogiske metoder og svekkelsen av hjemmets og familiens verdier, og det er en kamp for individuell og lokal frihet. Dette framhever de populistiske trekkene ved hjemmeundervisningen. Populistisk er da forstått som en folkelig og motkulturell bevegelse i moderne forstand, som både i Norge og i USA har interessante røtter tilbake til mer tradisjonelle motkulturelle bevegelser på landsbygda.

Populistiske bevegelser er som helhet vanskelig å plassere langs en politisk høyre – venstre akse (Lauglo 1995:287). En kan identifisere en populistisk utdanningsforståelse som vektlegger utdanningens betydning for praktiske oppgaver utenfor skolen, i hjemmet, på arbeidsplassen og i lokalsamfunnet. Populismen oppfatter at viktige kulturelle verdier ligger i hjemmet, i lokalsamfunnet, i sivile og kulturelle institusjoner og som noe folk identifiserer seg med. Populisme innebærer generelt en avvisning av teknokrati og profesjonell ekspertise som fundament for statlig sentralisme, også når det gjelder utdanning (ibid:288).

Fra begynnelsen av 1990-tallet har hjemmeundervisningen i USA tatt en markert anti stat og pro marked retning og er hovedsakelig neo-konservativ i sin ideologiske orientering (Apple

2000: 258-259). I Norge er det annerledes. For det første er hjemmeundervisningen her sammenlignet med USA, et småskala fenomen som fremdeles er i sin startfase. I tillegg er den utdanningspolitiske situasjonen i Norge en annen. Her blir skoleopposisjon nesten med nødvendighet en kritikk av både stat og marked, fordi disse sentrale institusjonene tettere er vevd sammen i en felles utdanningspolitikk, langt mer enn av hva som er tilfelle i USA.

#### ***4.5 Hjemmeundervisning og det utdanningspolitiske triangel***

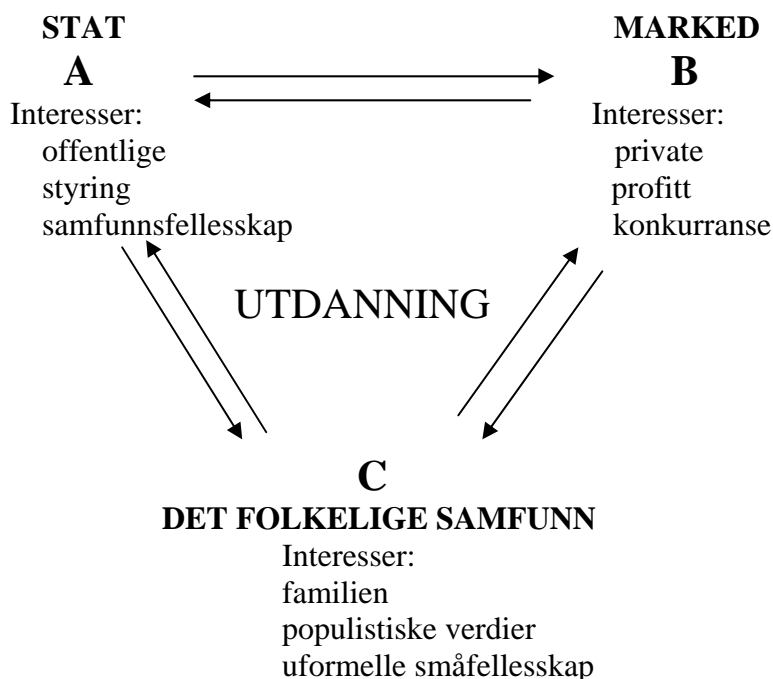
Det blir for unyansert å plassere hjemmeundervisningens utdanningspolitiske plattform som en entydig pro humanitets bevegelse og en anti sosialitets bevegelse. Man kan heller ikke si at hjemmeundervisningen er entydig pro marked og anti stats orientert. De fleste hjemmeunderviserne i Norge har lav inntekt og alle hjemmeundervisere har stor interesse av staten som beskytter av de menneskerettigheter hjemmeundervisningen er forankret i. For å få en bedre forståelse av sammenhengen mellom utdanningspolitikk og hjemmeundervisning, vil jeg utvide en utdanningspolitisk to-pol tenkning og konstruere et utdanningspolitisk triangel (figur 4.1).

Utdanningen ligger i midten av triangelet. Idealet er en utdanningspolitisk balanse mellom stats, markeds- og folkelige interesser. Får en av polene A, B eller C et hegemoni ender det med henholdsvis statisme, kapitalisme eller populisme.

Begrepet valgfrihet er knyttet til politisk og filosofisk diskusjon (Olssen m fl 2004, Langfeldt 2005). Flere sosialfilosofier har prøvd å finne fram til en kompromissforståelse av valgfrihet, som ivaretar både fellesskapsinteresser og individuelle interesser. Rawls trekker fram det grunnleggende rettferdighetsprinsipp for forholdet mellom likhet og frihet, ved at alle har lik rett til grunnleggende friheter (Rawls 1971). En slik forståelse bygger på en kontraktteoretisk forståelse med røtter til Rousseau, Kant og liberale filosofer som Hobbes.



**Figur 4.1 Det utdanningspolitiske triangel**



Det er prøvd å balansere en slik liberal forståelse med kommunitaristiske argumenter i retning av solidaritet og kommunikasjon, som bygger på sivilisasjonsnormer som forsvare den ikke undertrykkende sosiale natur i menneskene selv. Jeg forener da Rawls liberale argumenter med en forståelse av en ”tynn kommunitarisme”, som er uten en sentral enhet og uten absolutte grenser (Olssen m fl 2004:274). Utdanning er en tredje tilstand mellom det frie marked og en autokratisk hånd av regulering og styring (loc.cit.).

Valgfrihet i utdanning vil i A være de valg som er innen helheten av de offentlige utdanningstilbud. Valgfrihet i B vil være konkurransefrihet på et utdanningsmarked. Et lite privat utdanningsmarked ved siden av en dominerende offentlig utdanningssektor, ser ut til å kunne øke valgfrihet i utdanning. Det samme ser ut til å kunne være tilfelle når staten regulerer et eksisterende privat utdanningsmarked, ved å finansiere de private utdanningstilbud for alle utdanningssøkerne.

Utdanning i C vil generelt gjelde kunnskapstilegnelse ut over det offentlige og private aktører kan gi av undervisningstilbud gjennom staten og markedet. Kunnskapen i utdanningstilbudene

i C kan være den samme som blir gitt i A og B eller det kan være annen kunnskap, som enten er et alternativ til den som blir gitt i A og B eller er et tillegg til denne. Utdanningsmuligheter i C vil i alle tre tilfellene øke valgfriheten i utdanning. Hvis utdanningsmulighetene i A og B ikke er tilstrekkelig tilgjengelige for alle, kan utdanningen i C risikere å bli en dårligere erstatning, for utdanningen som gis i A og B.

Når det gjelder grunnskoleopplæring, vil utdanning i C dreie seg om hjemmeundervisning. Når tilbudene i offentlige og private skoler er tilgjengelige for alle, vil hjemmeundervisningen kunne representere et positivt mulig tredjevalg. Hvis slik tilgjengelighet ikke er tilfelle, vil hjemmeundervisningen oftere kunne risikere å bli en dårligere erstatning enn tilbudene i A og B.

Apples kritikk er at man i USA har fått en hegemonisk allianse mellom B og C markedet og det folkelige samfunn, når det gjelder hjemmeundervisning. Gabb og mange hjemmeunderviseres kritikk av skolen er at staten (A) har fått makten over utdanningen og skolen. Hjemmeundervisningen er en kritisk bevegelse mot statismen og mot det de en oppfatter som en statsautoritær skolepolitikk

Hjemmeundervisningen i Canada, i flere land i Europa og her i Norge ser ut til å ha en noe annen sosial og politisk karakter enn i USA. Dette kommer til uttrykk ved en annen sosial klasse rekruttering til hjemmeundervisningen. Hjemmeunderviserne i Norge har inntekt og utdanning under middels i befolkningen ellers. 51 % av hjemmeunderviserne i England har ikke utdanning på universitets eller høgskolenivå (Rothermal 2003: 75). Hjemmeunderviserne i Canada og England ser ut til å rekruttere først og fremst fra den nye profesjonelle, kulturelle middelklassen (Brabant m fl 2003, Rothermal 2003). I USA er hovedtyngden av hjemmeundervisere en velutdannet konservativ kristen hvit middelklasse, som har inntekt over middels (Bauman 2002: 6).

Vi ser forskjellene mellom USA på den ene siden og Canada og England på den andre også ideologisk. Mens hovedtyngden av hjemmeundervisningen i USA har en neo-konservativ karakter, er hjemmeundervisningen i Canada og England mer radikal og anti-establishment orientert (Rothermal 2003, Brabant m fl 2003). I Norge finner vi både neo-konservativ og mer radikal hjemmeundervisning. Når en norsk hjemmeunderviser henviser til en venstre radikal utdanningsideolog fra 1970-tallet som Paulo Freire og hans frigjørende pedagogikk, (Freire

1971) i forbindelse med et hjemmeundervisningsprosjekt om lokalhistorie (Beck 2000:38), er det et eksempel på det siste.

Deler av norsk hjemmeundervisning har en forankring i norsk lokalsamfunnstradisjon. Konkret kommer slike kommunitaristiske tendenser til uttrykk når flere lokalsamfunn bruker hjemmeundervisning i kamp for å beholde nedlagte grendeskoler. Både høyre populistiske og venstre populistiske partier som Frp og Sv ga politisk støtte til hjemmeundervisning som kampmiddel for å opprettholde det lokale grendeskoletilbudet i Osterøy kommune i 1998-99 (Beck 2000:86). Man finner neokonservativ og radikal ideologi tvunnet sammen i den tette indre integrasjon en finner i nye ofte kristne hjemmeundervisningssubkulturer, spesielt på Østlandet.

Utdanning i en globalisert verden blir presset henimot sterkere grad av formell institusjonalisering. Dette presset utøves på skolen av både markedet og staten. Et problem dette gir, ser ut til å være et underskudd i utdanningen både på individuell frihet og på folkelig forankring. Å snu et slikt underskudd til et overskudd, kan en kanskje formulere som hjemmeundervisningens utdanningspolitiske ideal.

#### **4.6 Politisk særpreg ved norsk hjemmeundervisning**

Det er to spesifikke norske motiver for hjemmeundervisning, hjemmeundervisning av 6-åringer og i forbindelse med nedlegging av grendeskoler. De to temaene belyser sammenhengen mellom valgfrihet generelt i utdanningssystemet og hjemmeundervisning.

##### *6-åringen*

Begrunnelsen for å senke skolestart fra syv til seks år var å kunne gi mer likhet i utdanning og gi seksåringen individuell tilpasning til skolen. Skolegang skulle være obligatorisk for alle 6-åringer, men seksåringen skulle få begynne på skolen individuelt når seksårsdagen kom og man tilpasset skolen til den enkelte 6-åring ved å ha små klasser og legge vekt på lek og styrking av samarbeidet med familien (utdanningsdepartementet 1994-95). Protestene var sterke og motstanden til skolestart for 6-åringer var å finne politiske både til venstre og høyre. Fra høsten 1997 valgte flere foreldre å ikke sende 6-åringen på skolen, de ga heller hjemmeundervisning Myndighetenes krav om utvidet skoledeltagelse førte til at foreldre individualiserte undervisningen av 6-åringen ut av skolen.

I survey undersøkelsen finner jeg at 28 % av de hjemmeunderviste elevene var 6-åringer. Hjemmeundervisning av 6-åringer er situasjonsbestemt begrunnet med humanitetsverdier. Foreldrene brukte den lovlige mulighet til å gi hjemmeundervisning og utvidet på den måten den reelle valgfriheten for startåret i grunnutdanningen ut i C (figur 4.1).

### *Grendeskoler*

Nedlegging av grendeskoler i bygde-Norge utfordrer fellesskapsideologien i norsk utdanningspolitikk. Grendeskolen er en viktig del av bygdefellesskapet. Nedleggingen begrunnes i dårlig kommuneøkonomi, og det framsettes effektiviseringsargumenter av økonomisk og pedagogisk art for nedlegging. Et mindre antall større grunnskoler i en kommune blir oppfattet som bedre og mer rasjonell skoledrift. Småskalafellesskapet som grendeskolen utgjør må vike for forventingen om rasjonell drift i et nasjonalt offentlig skolesystem. I slike saker splittes sosialitetsargumentene for skolen i to. Noen argumenter er A argumenter i favør av det nasjonale storsamfunnet og rasjonell skoledrift, mens andre argumenter er C argumenter til fordel for de små skolefellesskap og det lokalsamfunn grendeskolen ligger i.

Våren 1998 bestemte foreldrene i to bygder i Osterøy kommune seg for å sende inn en søknad om privat skole, som svar på nedlegging av stedenes offentlige skoler. I tiden mellom skolenedleggingen og privatskole etableringen ga de elevene hjemmeundervisning. Dette var en ny praksis som utfordret etablerte grenser i utdanningsforvaltningen. Det ble gitt hjemmeundervisning i de to Osterøy-bygdene høsten 1999. Høsten 2004 startet de to bygdene undervisning i hver sin frie montessoriskole godkjent etter friskoleloven. Man kunne nå velge mellom den sentrale offentlige skolen og den frie grendeskolen. På et nytt område var humanitetsargumenter og hjemmeundervisning benyttet for økt reell valgfrihet.

## **4.7 Konklusjon**

Den moderne hjemmeundervisningen har samfunnmessige forutsetninger i økonomisk vekst, ny teknologi og i høymodernitetens samfunnsstruktur. Hjemmeundervisning kan oppfattes som et element i en mer generell tendens til økt valgfrihet i samfunnet. Hjemmeundervisning innebærer et oppbrudd fra skoleinstitusjonen. Retten til hjemmeundervisning har sin politiske argumentasjon forankret i individuelle menneskerettigheter knyttet til det jeg her har kalt

humanitetsverdier og liberalistiske argumenter. Den politiske kritikken mot hjemmeundervisning har sin verdimeslige forankring i sosialitetsverdier formulert som fellesskapsargumenter og kommunitarisme.

Ideologisk bygger hjemmeundervisningens politiske argumenter hovedsakelig på humanitetsargumenter, men også til en viss grad på sosialitetsargumenter. Hjemmeundervisningen kan sees som en folkelig utdanningsbevegelse med klare populistiske trekk. Hjemmeundervisningen har politisk både en venstreside og en høyreside. Hvor det politiske tyngdepunkt ligger, ser ut til å variere i ulike land.

## **DEL 2: Empiri**

### **Kapittel 5 Telling av hjemmeunderviste elever i Norge**

#### **5.1 Tema for en undersøkelse**

Det vil her bli gjort rede for et forsøk på å telle hjemmeunderviste elever i Norge i 2002, resultatene og drøfting av disse. Da noen hippier på 60-tallet flyttet til USA's landsbygd og selv tok undervisningen av sine barn, regnes det som starten på den moderne hjemmeundervisning. Konservative kristne gjorde noen år etter det samme (Lichtreck 1994). Antall hjemmeunderviste elever økte raskt i USA, fra 1990/91 til 1995/96 med 20-25 % i året. Det offisielle antallet i USA i 1995/96 var ca 700-750.000 (Lines 1999). Forskning fra hjemmeundervisernes egne rekker viser et høyere tall, 1,2 millioner i 1996 (Ray 1997). Det har senere ikke vært gjort tilsvarende metodisk funderte tellinger av hjemmeunderviste elever i USA

Utenom USA er hjemmeundervisning mest utbredt i engelsktalende land som England, Canada, Australia og New Zealand, med ca 1 % hjemmeunderviste elever (Bunday 2002). I de fleste europeiske land utenom England er det under 1000 hjemmeunderviste elever.

I Norge starter den moderne hjemmeundervisning i 1991-94 med noen få hjemmeundervisningsfamilier. Også her i landet vokste hjemmeundervisningen raskt, men på et helt annet lavere nivå enn i USA. I 1997-98, det første året skolemyndighetene registrerer antall hjemmeunderviste elever, melder Utdanningsdepartementet at det er 301 slike elever i Norge. Året etter er antallet sunket til 86, og i undersøkelsesåret 2001-02 er tallet 110 (GSI 2005). I 1998 går Opplysningstjenesten for hjemmeundervisning (OTH 2005) ut med at det er ca 300 hjemmeunderviste elever i landet. Det er altså i Norge, som i USA, store sprik i opplysningene om antall hjemmeunderviste elever.

De mange konfliktene rundt hjemmeundervisningen og hjemmeundervisningspopulasjonens diffuse karakter gjør det vanskelig å telle disse elevene. Hvem skal egentlig regnes som

hjemmeundervist? Hjemmeunderviste elever har også vist seg å være lite tilgjengelige for telling (Acher 1999).

## **5.2 Metode**

Det er benyttet ulike metoder for å telle hjemmeunderviste elever. Det er gjort forsøk på å bestemme antallet slike elever i et land på grunnlag av utvalgsstatistikk, f eks i USA (Lines 1999). Man gjør et tilfeldig utvalg av barn i opplæringspliktig alder og teller opp hvor mange av disse som får hjemmeundervisning. Fra dette utvalget generaliserer man da til antall hjemmeunderviste elever i hele landet. Imidlertid gir bruk av utvalgsmetoder her for usikre resultater. Antallet hjemmeundervisere er så få, i USA 0,5 – 2 %, at det må svært store utvalg til for å få gode nok data. Dette problemet vil være enda større i Norge med en hjemmeundervisning på ca 0,5 – 1,5 promille.

De fleste undersøkelser av antall hjemmeunderviste elever, bygger på data i allerede etablerte dataregistre. Kildene for slike data er enten offentlige myndigheter på ulike administrasjonsnivåer, eller hjemmeunderviserne selv og deres organisasjoner. Forskere har prøvd å beregne antall hjemmeunderviste elever ved å diskutere slike tilgjengelige datasett om antall hjemmeunderviste elever opp mot hverandre.

### **5.2.1 Populasjonen av hjemmeunderviste elever og undersøkelsens begrepsvaliditet**

Etter opplæringslovens har alle en grunnleggende rett til hjemmeundervisning som tilsvarende undervisning (§ 2-1). Det er tilstrekkelig å melde fra om hjemmeundervisningen i et brev til kommunen, for å kunne begynne. Hjemmeunderviste elever kan således defineres som alle som har meldt fra i et brev til kommunen om at de gir hjemmeundervisning. Det finnes imidlertid elever som har hjemmeundervisning uten at det er gitt melding om det. Kommunen plikter å føre tilsyn med hjemmeundervisningen (§ 14-2), men det er ingen spesifiserte retningslinjer i loven for hvordan tilsynet skal gjøres. En definisjon av hjemmeunderviste elever som de som får tilsyn, er en smalere definisjon enn den som bygger bare på melding om hjemmeundervisning.

De fleste foreldre som i dag blir ansett for å drive hjemmeundervisning, har meldt om dette til kommunen. Det finnes imidlertid en del innvandrere særlig i Oslo-området, som uten å melde fra tar barna sine ut av skolen for lengre tidsrom. Ofte gjelder dette hjemreise til opprinnelseslandet, f.eks. Pakistan. Muslimer og andre livssynssamfunn har også i kortere eller lengre tid holdt barna sine ulovelig borte fra religionsundervisningen i skolen (Krl-faget), fordi det i norsk skole ikke har vært mulig med fullt fritak fra denne undervisningen.

Minoritetsgrupper, som reindriftssamer, sigøynere og tatere, har hatt en spesiell skolesituasjon ved at de store deler av sommerhalvåret er på reise eller på flyttefot. De har dermed ikke vært på skolen, uten at dette har blitt registrert som hjemmeundervisning. Flere elever på norske misjonsstasjoner har fått delvis hjemmeundervisning, uten at disse er registrert i sin hjemkommune som hjemmeunderviste. Det regnes ikke som hjemmeundervisning når en lærer gir en elev undervisning hjemme noen timer i uka under lengre sykdomsperioder. Når lærere som uformelt har en avtale med skolen egne barn går på, som de selv ofte jobber på, om å ta noe av undervisningen av egne barn selv hjemme, regnes heller ikke dette som hjemmeundervisning.

Grensen mellom skolegang og hjemmeundervisning er noe utydelig. I forarbeidet til opplæringsloven (Ot. prop nr 46 (1997-98)) står det i en merknad til § 2-12 noe om grenseoppgangen mellom hjemmeundervisning og skole. Det står blant annet at all organisert grunnskoleopplæring for andre enn egne barn, må regnes som skole etter loven og kan således ikke drives uten godkjenning. Godkjenning betyr godkjenning av læreplan. Utdanningsdepartementet har også i et brev til Statens utdanningskontor i Aust-Agder 1994 presisert grensen mellom privatskole og hjemmeundervisning (utdanningsdepartementet 1994). Hjemmeundervisning, som kollektive arrangementer for eksempel i forbindelse med nedlagte grendeskoler, vil her bli regnet som hjemmeundervisning, fordi slik undervisning ikke bygger på en godkjent læreplan.

Det er mange konflikter rundt tilsynet, særlig når det gjelder valg av tilsynslærer og det er flere elever som ikke har noen tilsynsordning selv om de driver hjemmeundervisning. Noen få hjemmeundervisere ønsker ikke tilsyn av prinsipielle grunner. Hjemmeunderviste elever, som ikke har fått tilsynsordning, blir sjelden registrert av kommunen som hjemmeunderviste. Dette er et viktig usikkerhetsmoment når en skal prøve å telle hjemmeunderviste elever. I undersøkelsen vil man regne for hjemmeunderviste de elever som det har blitt levert melding



om hjemmeundervisning på for skoleåret 2001/2002. De fleste av disse har et etablert tilsyn, men ikke alle.

Jeg har brukt tilgjengelige kilder over antall hjemmeunderviste elever i Norge. Dette er rådata produsert av myndighetene, fra hjemmeunderviserne selv og hjemmeundervisningsmiljøet i Norge. Jeg har på grunnlag av data fra disse kildene, fra et utvalg av norske kommuner, gjort flere ulike beregninger om antall hjemmeunderviste elever i hele landet. Dette har munnet ut i ulike estimat over antall hjemmeunderviste elever i Norge.

### **5.2.2 Utvalget av undersøkelseskommuner – ytre validitet og innholdsvaliditet.**

Beregningen av antall hjemmeunderviste elever for hele landet er gjort ved å telle hjemmeunderviste elever i et utvalg av kommuner og på dette grunnlag å beregne et estimat for antall hjemmeunderviste elever i hele landet. Tellingen gjelder skoleåret 2001/2002. Det blir beregnet fem alternative estimater.

Utvalget utgjør ca 10 % av landets 436 kommuner. Undersøkelsen gjaldt beregning av en enkel variabel, antall hjemmeunderviste elever i hele landet, på grunnlag av målinger av den samme variabelen i utvalget. Størrelsen på utvalget er da godt innenfor rammen av hva som er vanlig i slike undersøkelser (Galtung 1970:59-64, Kerlinger 1970:61-63). Utvalgsmåten er preget av å balansere flere hensyn. Jeg ville tilstrebe et mest mulig tilfeldig utvalg, at flest mulig kommunetyper i forhold til næringsgrunnlag, sentralitet og urbanitet var representert (Statistisk sentralbyrå 1994) og tok med de kommuner hvor man hadde den beste oversikten over antall hjemmeunderviste elever.

Fire kilder til bestemmelse av antall hjemmeunderviste elever ble brukt. For at en kommune skal bli med i det endelige utvalget må det være brukt minst to av disse fire kildene til bestemmelse av antall hjemmeunderviste elever i kommunen.

Den første kilden er grunnskolens informasjonssystem (GSI). Dette er et generelt og omfattende informasjonssystem for grunnskolen, som også inneholder antall hjemmeunderviste elever i kommunene. Informasjon i GSI om antall hjemmeunderviste elever ble samlet inn av kommunen, som plikter å føre dette opp på et tildelt skjema.

Skjemaet ble sendt videre til Statens utdanningskontor i fylket, som samler informasjonen fra alle kommunene i fylket, og legger dette inn i GSI-systemet. Utdanningsdepartementet og SSB i fellesskap, styrer GSI og er ansvarlige for systemet. Det er åpen tilgang til GSI for alle gjennom Internett.

Den andre kilden var kommunene. Det ble sendt ut en skriftlig forespørsel til skolesjefene i 20 til utvalgte kommuner i Norge, hvor jeg spurte om hvor mange hjemmeunderviste elever disse kommunene mener de har (vedlegg 5). Disse kommunene ble stratifisert slik at det var en i hvert fylke (to i et fylke). Kommunene ble valgt slik at de var representative for hele landet når det gjelder sentralitet, næringsgrunnlag og urbanitet. Utvalget kan betraktes som et stratifisert tilfeldig utvalg. Jeg fikk svar fra 17 av disse kommunene. Imidlertid var det bare fem av disse som med rimelig sikkerhet hadde brukt andre kilder enn GSI for å finne antall hjemmeunderviste elever i kommunen. I disse fem kommunene hadde skolesjefen spurt rektorene i de enkelte skolekretsene i kommunen. Disse fem kommunene ble med i det endelige utvalg.

Den tredje informasjonskilden var fylkene. Det ble sendt en tilsvarende skriftlig henvendelse til utdanningsdirektørene i alle de 19 fylkene (18, Oslo og Akershus er et kontor) (vedlegg 5). Jeg fikk svar fra 15 fylker. Fire av disse ga svar som rimelig sikkert bygger på egen innhenting av informasjon, og ikke bare var gjengivelse av GSI tall. Disse tallene hadde utdanningsdirektørene hentet fra de enkelte kommunene i fylket. Dette utgjorde til sammen 17 kommuner i de fire fylkene, som alle ble tatt med i det endelige utvalget. Fra de 20 tilfeldig valgte kommunene og med informasjonen fra fylkene, ble det valgt ut  $5 + 17 = 22$  kommuner til det endelige utvalg i undersøkelsen.

Den fjerde kilden var hjemmeunderviserne selv. Det er mulig å telle hjemmeunderviste elever med informasjon fra hjemmeunderviserne, deres nettverk og bekjentskapskrets. Opplysningstjenesten for hjemmeundervisning (OTH) har siden 1994 vært i kontakt med mange hjemmeundervisere i hele landet. Denne kilden utgjorde i hovedsak informasjon via OTH. Fra denne informasjonen valgte jeg ut de 22 kommunene hvor jeg mener OTH har best oversikt over antall hjemmeunderviste elever. Det ble her også tatt med kommuner hvor en gjennom OTH var temmelig sikker på at antall hjemmeunderviste elever er null.

Utvalgskommunene ble til sammen  $22 + 22 = 44$  kommuner, 5 via Kommunene + 17 via fylkene + 22 via OTH. Antall elever i de kommunale grunnskolene i utvalgskommunene er til sammen:  $N_{uk} = 74266$ . mot:  $N_l = 599537$  for hele landet. Det endelige utvalget var et sammensatt og balansert utvalg. Den ene halvparten av kommunene ble valgt ut mest mulig tilfeldig, som et stratifisert tilfeldig utvalg. men antall kommuner valgt på denne måten som kom med i det endelige utvalget ble bare fem, fordi de andre kommunene ikke ga god nok informasjon. De ga kun informasjon om antall hjemmeunderviste elever registrert i GSI.

Jeg har så prøvd å erstatte dette frafallet av kommuner med kommuner valgt ut fra fylkene. Av disse var det 17 som tilfredsstilte kravet om at antall hjemmeunderviste elever var telt fra minst to av datakildene. De 22 kommunene som ble valgt ut i tillegg til de 22 kommunene valgt tilfeldig eller fra fylkene, ble valgt ut fra OTH's oversikt over hjemmeunderviste elever i Norge. Alle disse siste 22 kommunene hadde erfaring med hjemmeundervisning.

Quinn Patton går igjennom 18 ulike typer av utvalg i samfunnsforskning (Quinn Patton 1990). I hans typologi over utvalg finnes kategorien tilfeldig formålsutvalg. Han plasserer slike utvalg mellom tilfeldige utvalg og formålsutvalg. Mitt utvalg på 44 kommuner faller innunder denne kategorien. Det er et stykke på vei tilstrebet å få med kommuner valgt tilfeldig, men i flertallet av utvalgskommunene er formålet helt eller delvis vært med i bestemmelsen om hvilke kommuner som er kommet med. Formålet med denne undersøkelsen var: best mulig måte å telle hjemmeunderviste elever i Norge.

I utvalgskommunene ble antall hjemmeunderviste elever telt på minst to måter, tall fra GSI og i tillegg tall fra minst en av kildene: skolesjefen i kommunen, utdanningsdirektøren i fylket eller fra hjemmeundervisningsmiljøet (OTH). I det endelige utvalget var alle fylkene unntagen Oslo, Akershus, og Oppland representert. Det er god spredning på kommunene når det gjelder næringsgrunnlag, sentralitet og urbanitet.

Gjennomsnittsstørrelsen på kommunene målt i antall elever i den offentlige kommunale grunnskole, er under landsgjennomsnittet for kommuner (GSI og SSB 2000). I utvalget er aritmetisk middel for elever i den offentlige kommunale grunnskole,  $M = 1876$ . Alle kommuner i landet, gruppert etter stigende kommunestørrelse, har i gjennomsnitt (median)  $M_d$  (hele landet) = 2930 elever i den offentlige kommunale grunnskolen. Oversikt over de 44

utvalgskommunene og antall hjemmeunderviste elever, som er registrert i de enkelte kommunene, i GSI-systemet og totalt fra alle de fire datakildene, er å finne i vedlegg 6.

### **5.3 Resultater**

I de 44 utvalgte kommunene er: Auk = 51 hjemmeunderviste elever (GSI 2001-2002). Det er i GSI totalt for hele landet registrert i alt 110 hjemmeunderviste elever i Norge dette året. Når en supplerer dette tallet med informasjon fra de andre tre datakildene: kommunene, fylkene og OTH, ble antall hjemmeunderviste elever: Atot = 91 i utvalgskommunene. Det er dermed totalt i utvalgskommunene telt 40 eller 78 % flere hjemmeunderviste elever enn det myndigheten opplyser om i GSI.

Det er flere måter å benytte de faktiske målingene i utvalgskommune for beregninger av antallet hjemmeunderviste elever i hele landet.

#### **5.3.1 De moderate estimater**

E11 og E12 er moderate estimater, da jeg forutsetter at antallet hjemmeunderviste elever er å finne kun i de kommunene hvor GSI-systemet har registrert hjemmeunderviste elever. Feilen på 40 hjemmeunderviste elever (78 %) funnet i utvalgskommunene, vil da ikke bli tatt med i betraktning for flertallet av kommunene, som ifølge GSI har 0 hjemmeunderviste elever. I kommuner med 0 hjemmeundervisere regner man også at feilprosenten i tellingen av slike elever er 0. Med dette utgangspunktet kan en beregne det første estimatet:  $E11 = \text{Atot}/\text{Auk} \times 110 = 91/51 \times 110 = 196$  hjemmeunderviste elever.

En annen måte å angi E11 på er det relative antall hjemmeunderviste elever i forhold til antall barn i den kommunale grunnskolen, altså tettheten av hjemmeunderviste elever. Man kan måle tettheten i promille. Vi finner:  $E11 = 1,2$  promille. Jeg prøvde å forbedre E11 på to ulike måter. Først ville jeg korrigere E11 for kommunestørrelse. 5 av kommune i utvalget (Alta, Stjørdal, Molde, Kongsberg og Borre/Horten) har i gjennomsnitt 2906 elever hver i kommunale grunnskoler. Dette er omtrent det samme som medianen for alle kommuner i landet (2930). Når man benytter tettheten av hjemmeunderviste elever i disse kommunene som estimat for tettheten for alle kommuner i landet, får man korrigert E11 for kommunestørrelse. Nå viste det seg at tettheten av hjemmeunderviste elever i disse fem

kommunene er  $E11 = 1,2$  promille, det samme som for utvalget som helhet. Jeg har dermed gitt empirisk grunnlag for foreløpig å fastholde  $E11 = 196$  hjemmeunderviste elever.

En annen korrigerende av  $E11$  er å gjøre et nytt utvalg av kommuner fra det totale utvalg på 44 kommuner. Jeg tar i det nye utvalget bare med kommuner med opplysninger fra tre, og ikke som i det opprinnelige utvalget to datakilder. Da endte jeg opp med kommuner fra de fire fylkene Finnmark, Nordland, Nord-Trøndelag og Østfold, til sammen 17 kommuner. Det totale antall telte hjemmeunderviste elever i disse 17 kommunene var 37. Tettheten av hjemmeunderviste elever i disse kommunene målt i promille av antall elever i den offentlige kommunale grunnskole, kan man bruke for å beregne det neste estimatet  $E12$  på antall hjemmeunderviste elever. Jeg får  $E12 = 37/20166 = 1,9$  promille. Bruker man dette anslaget for antall hjemmeunderviste elever i hele landet, får man  $E12 = 1.9/1.2 \times 196 = 305$ .

### **5.3.2 De radikale estimater**

$E11$  og  $E12$  estimatene bygger på forutsetningen om at alle kommuner som er registrert med 0 hjemmeunderviste elever, faktisk er uten hjemmeunderviste elever. Flertallet av kommunene var i GSI-systemet registrert med 0 hjemmeundervisere. I de fire fylkene hvor det ble registrert hjemmeunderviste elever fra minst tre datakilder, ble det registrert hjemmeunderviste elever i 7 av de 108 kommuner i disse fire fylkene, i GSI. Antall kommuner med hjemmeunderviste elever i disse fire fylkene økte til 17 kommuner når man summerte antall telte hjemmeunderviste elever fra minst tre datakilder. Intervallet 7 – 17 kommuner av de 108 kommuner i disse fire fylkene, med totalt 436 kommuner i landet vil det tilsvarende intervall for antall kommuner med hjemmeunderviste elever i hele landet da være: 28 – 68.

OTH har fra 1994 til 2002 registrert hjemmeunderviste elever i ca 150 kommuner. I GSI-systemet var det registrert 38 kommuner med hjemmeunderviste elever i 2001/2002. Hvor mange kommuner som i 2002 hadde hjemmeunderviste elever, er høyst usikkert. GSI-anslaget er her svært lavt. Man har ingen grunn til å anta at de utvalgte kommunene ikke er representative for alle kommunene. I hele utvalget var tettheten av det totale antall telte hjemmeunderviste elever 1,2 promille. Omregnet til hele landet, regnet etter antall elever i den kommunale grunnskole, får en da det tredje estimatet for hjemmeunderviste elever i hele landet:  $E21 = 91 \times NI/Nuk = 91 \times 599537/74266 = 734$ .

Hvis jeg istedenfor tettheten i hele utvalget bygger på tettheten = 1,9 promille hjemmeunderviste elever, som en har funnet i de 17 kommunene i de fire fylkene hvor jeg hadde informasjon fra minst tre av datakildene, får jeg et høyere estimat:  $E22 = 1,9/1,2 \times 734 = 1160$ .

Det kan være rimelig at det faktisk er flere hjemmeunderviste elever i kommuner hvor både fylkene ved utdanningsdirektørene og OTH har funnet hjemmeunderviste elever i tillegg til de som er registrert i GSI, enn i hele landet. På den annen side viser det seg at kommuner som har eller har hatt lengre erfaring med hjemmeundervisning er flinkere til å gi opplysninger om antall hjemmeunderviste elever til GSI, enn andre kommuner. En del kommuner registrerer imidlertid hjemmeunderviste elever bare ett år, selv om de samme barna blir hjemmeundervist flere år, men en "ny" hjemmeundervist elev vil antageligvis ha større sjanser for å bli registrert i en kommune som har erfaring med hjemmeundervisning, enn i en kommune uten slik erfaring.

Det finnes hjemmeunderviste elever som begynner sin hjemmeundervisning midt i skoleåret. Kanskje avslutter noen av disse hjemmeundervisningene før det samme skoleåret er over. Noen hjemmeunderviste elever blir ikke registrert fordi tilsynet ikke er på plass. Noen hjemmeundervisere praktiserer delt løsning, med litt hjemmeundervisning og litt skoleundervisning. Det er uklart om myndighetene regner elever med slik undervisning som hjemmeunderviste eller ikke. Det ser ut til å være et viktig kriterium for kommunenes telling av hjemmeunderviste elever at kommunen har kontroll med det enkelte hjemmeundervisningstilfellet. Det skjer først og fremst gjennom etablering av det lovbestemte tilsynet med hjemmeundervisningen.

Flere hjemmeunderviste elever er utelatt fra GSI i tidligere år. Det gjelder f.eks. hjemmeunderviste elever i forbindelse med grendeskolekonflikter i kommunene Osterøy og Ølen i Hordaland, i tidsrommet 1999 – 2001. I Osterøy var det høsten 1999 40 og i Ølen 17 hjemmeunderviste elever i skoleåret 2001/2002 som ikke ble registrert i GSI. Samme skoleår var de fleste av de hjemmeunderviste elevene i forbindelse med striden rundt etableringen av Oasen privatskole i Vest-Agder heller ikke registrert i GSI.

I noen få kommuner er det mulig overrapportering av hjemmeunderviste elever. I 2001/2002 kan det ha vært tilfelle for kommunene Austerheim, Skien og Alta (vedlegg 6). Underrapportering av hjemmeunderviste elever er et problem når en skal telle

hjemmeunderviste elever. Underrapportering gjelder fra myndighetene, men også fra hjemmeunderviserne selv. Erfaringene både fra OTH og fra arbeidet med undersøkelsen viser at underrapporteringen er større i kommuner som har liten eller ingen tidligere erfaring med hjemmeunderviste elever enn i kommuner med slik erfaring.

Jeg registrerte at GSI hadde 40 hjemmeunderviste elever færre enn de 91 en totalt kom fram til som antall hjemmeunderviste elever i utvalgskommunene. Hvis man antar at en feilprosent på 78 også er feilprosenten i kommuner med null registrerte hjemmeunderviste elever i GSI, kan man beregne et nytt estimat, E23, for antallet hjemmeunderviste elever i hele landet.  $E23 = 110 + 40 \times NI / Nuk$ . Jeg får da  $E23 = 110 + 40 \times 599537 / 74266 = 110 + 323 = 433$ .

## **5. 4 Konklusjon**

På grunnlag av faktisk telling fra fire forskjellige datakilder for antall hjemmeunderviste elever i Norge, i skoleåret 2001/2002, på et utvalg på 44 av landets 436 kommuner, ble det beregnet fem estimater for antall hjemmeunderviste elever i Norge i dette skoleåret: E11, E12, E21, E22 og E23. De to første er karakterisert som moderate estimater (196 og 305), og de tre siste (734, 1160 og 433), som radikale estimater.

Antallet hjemmeunderviste elever i Norge i 2001-2002 ble da estimert til intervallet 196 - 1160. Med så stor spredningen skal jeg være forsiktig med å spesifisere utover dette. Usikkerheten i konklusjonene om hva som er det korrekte antall hjemmeunderviste elever i Norge skoleåret 2001/02 kan i større grad skyldes variasjonen i estimeringsmåter enn mulige målefeil og samplingsfeil. Hovedkonklusjonen på tellingen er at det er stor usikkerhet om antallet hjemmeunderviste elever.

Gjennomsnittet av de fem estimatene er 566. Avstanden mellom det høyeste moderate estimat på 305 og det laveste radikale estimat på 433, er relativ liten. Det er fristende å konkludere med midtpunktet mellom disse to estimatene = 369, som det mest presise resultatet av tellingen. Dette er 0,62 promille av alle barn i opplæringspliktig alder (1. – 10. klasse, 2001-02).

Sammenlignet med tilsvarende tellinger, f eks av Lines i USA (Lines 1999), er det i denne norske tellingen mindre usikkerhet, fordi tellingene er foretatt under mindre og mer

oversiktelige forhold og fra flere kilder. På den annen side er usikkerheten større, fordi det er færre hjemmeunderviste elever i Norge enn i USA. En hjemmeundervist elev fra eller til, betyr mer for beregningen i Norge enn i USA.

Alle de fem estimatene på antall hjemmeunderviste elever i Norge 2001/2002 ligger langt over de 110 hjemmeunderviste elever som er registrert dette året i GSI-systemet. Gjennomsnittet av de to midterste estimatene, 369 hjemmeunderviste elever er over 3 ganger GSI antallet.

### **5.5 Hjemmeundervisningens regionale fordeling**

I utvalget er Oslo-området ikke representert. Oslo-området utgjør det mest moderne og urbane Norge. I GSI ble det registrerte fem hjemmeunderviste elever, eller 0,1 promille i Oslo i 2001/2002, mot 1,2 promille samme år i utvalgskommunene. Det er svært uvisst hvor mange hjemmeunderviste elever det er i Oslo og omegn. Det er uklart om grunnen til de få registrerte hjemmeunderviste elever i Oslo, var at det er få slike elever, eller det er fordi hjemmeunderviste elevene her vanskeligere lar seg registrere. I 2002 ble det funnet en differanse på 230 barn når en trakk antall elever på alle typer av grunnskoler fra alle elever i opplæringspliktig alder i Oslo (Oslospeilet 2002). Noen av disse kan være hjemmeunderviste elever.

Det er forskjellige grunner til at folk begynner med hjemmeundervisning. Man ser imidlertid at det at noen har begynt med hjemmeundervisning i ett område, er en viktig faktor for videre vekst i hjemmeundervisningen i samme område. Alta og Kristiansand kan være eksempler på kommuner hvor dette er tilfelle.

Hjemmeundervisningen i Norge 2001/2002 var i første rekke i distrikts-Norge (se kapittel 7). Sammenholding av data fra telleundersøkelsen med data fra survey undersøkelsen, gir muligheter for å estimere antallet hjemmeunderviste elever på regionsnivå (tabell 5.1).

Selv om det i hele landet i absolutte tall er få hjemmeunderviste elever er det store forskjeller mellom regionene. Det lave antall hjemmeunderviste elever man fant i Oslo er kommentert over. I tabell 5.1 finner man antall hjemmeunderviste elever målt i promille av alle grunnskoleelever i de ulike regionene utenom Oslo. Det ble funnet flest hjemmeunderviste elever i Nord-Norge og Sørlandet, og færrest på Vestlandet. Det var 4-5 ganger flere



hjemmeunderviste elever i Nord- Norge som på Vestlandet, og 3 ganger flere i Nord-Norge enn på Østlandet. Det er altså store regionale variasjoner. Temaet regionale forskjeller i norsk hjemmeundervisning vil bli behandlet videre i kapitlene 10 og 12.

**Tabell 5.1(1) Det relative antall hjemmeunderviste elever i ulike regioner**

<b>Region</b>	<b>Antall hjemmeunderviste elever, i promille av alle grunnskoleelever</b>
Østlandet	0.62
Sørlandet	1.90
Vestlandet	0,40
Trøndelag	1,02
Nord- Norge	1.96

(1) Bygger på dat fra den norske survey undersøkelsen og fra GSI

## Kapittel 6 Survey undersøkelsen: metodiske avklaringer

### 6.1 Feltstudium og survey undersøkelse

Jeg ville systematisk gjennom et spørreskjema skaffe data om hjemmeundervisningen i Norge. Hvem er hjemmeunderviserne? Hvor er de? Hvorfor har de begynt med dette? Hvordan er deres forhold til skolemyndighetene? Hvordan gjennomføres hjemmeundervisningen i praksis, hvilke resultater oppnår de og hvordan vurderer de sin egen hjemmeundervisning?

Undersøkelsen er et feltstudium med vekt på kvantitative målinger, hvor det kvalitative ligger i innsikten og forutsetningene for å lage spørreskjemaet, innhenting og analyse av data og i drøfting av resultatene. Et feltstudium skiller seg fra et felteksperiment ved at forskeren ikke manipulerer uavhengige variabler (Kerlinger 1970, Kleven 2002:173 og 234). Fenomenenes realitet, utbredelse og sammenhengen mellom dem, ligger der uavhengig av forskeren. Kerlinger definerer feltstudier som:

*”Studier som er ex post facto forskningsundersøkelser, med den hensikt å oppdage relasjoner og interaksjoner mellom sosiologiske, psykologiske og pedagogiske variabler i virkelige sosiale strukturer”*  
(Kerlinger 1971:387) (min oversettelse).

Survey undersøkelser er en retning innen sosialforskning hvor man undersøker utvalg representative for større populasjoner på relevante psykologiske og sosiologiske variabler, som gir begrensede muligheter til å etablere kausale forbindelser og hvor kravene til indre validitet er dårlig oppfylt (Kerlinger 1970:393). Den sentrale interessen er å gjøre så gode målinger av utvalgte representative variabler som mulig og lete fram signifikante relasjoner mellom to eller flere variabler i den undersøkte populasjon (Judd, Smith and Kidder 1991:101).

Den empiriske analysen er i tre trinn. På første trinnet presenteres frekvensfordelinger på enkeltvariabler. Trinn to er analyse av korrelasjoner mellom variabler. Avslutningsvis vil jeg i trinn tre på grunnlag av korrelasjonsanalysene gjøre en faktoranalyse av data.

Både størrelsen på korrelasjonen og hvor signifikant denne er, er viktig (Kleven 2002:117-118). Det hjelper ikke med høye korrelasjoner, hvis de ikke er signifikant, heller ikke med signifikante, men veldig små korrelasjoner. For utvalget med størrelse  $n = 128$  er det beregnet at korrelasjonen må være minst på 0.17 (0.23) for å være signifikant på et 5 % (1 %) signifikansnivå (Wight 1976:466).

Jeg har brukt pearson-r korrelasjon og det er brukt t-test av signifikans. Jeg benytter to-sidig t-test fordi jeg i denne eksplorerende tilnærmingen ikke har prediksjoner om forventet retning på mulig samvariasjon mellom variablene. Variablene er målt på måleskalaer som ligger i grenselandet mellom ordinal- og intervallskalanivå. Pearson-r korrelasjon forutsetter målinger minst på intervallskalanivå. Da dette kravet ikke fullt ut er oppfylt, har jeg sammenlignet med bruk av korrelasjonskoeffesienten kendalls tau, som forutsetter variabler på ordinalskala nivå. Det viste ingen vesentlige forskjeller.

## **6.2 Validitet**

I vurdering av undersøkelsens validitet vil jeg holde meg til Cook og Campbells valideringssystem (Cook og Campbell 1979). Dette systemet er også presentert og diskutert i (Lund 1996:16 – 37). Det blir her gjort rede for fire undertyper av validitet.

1. *Statistisk validitet* dreier seg om sammenhengen mellom uavhengige og avhengige variabler er signifikante. I et survey opereres det ikke med uavhengige og avhengige variabler på måten som her er forutsatt, det er ingen manipulering med uavhengige variabler og det er ingen avgjørende effektvariabler. Dataanalysen ender opp med et sett med signifikante korrelasjoner mellom aktuelle variabler. Disse resultatene er så brukt videre i faktoranalysen og i drøftinger i senere kapitler.

2. *Indre validitet* dreier seg om kausale sammenhenger mellom variabler. Da det er lagt vekt på samvariasjon og ikke på kausalitet, bortfaller dette punktet.

3. *Begrepsvaliditet* gjelder om de valgte variablene måler de relevante begrep de er ment å måle. Spørreskjemaet består av fakta-spørsmål og vurderingsspmålr vedrørende egen gjennomført hjemmeundervisning. Jeg vil undersøke fenomener som er forankret i objektive handlinger og som er målbare og etterprøvbare. Jeg har minimalisert spørsmål om subjektive

forhold. Jeg henter inn data om objektivt virkelighet, slik P. Berger og T. Luckman beskriver dette. (Berger & Luckmann 1975:13-14). Antall år et barn har fått hjemmeundervisning, hvor mye tid som brukes pr dag på hjemmeundervisning, hvem som hjemmeunderviser osv, er eksempler på faktisk objektivt sosialt liv som også er registrerbart.

Foreldre blir bedt om å gjøre subjektive etterhåndsvurderinger av sin objektivt gitte hjemmeundervisning. Dette kan være validitetsproblem i den forstand at svarene kan bli for subjektive. Men det samme er også validitetsfremmende i det deres subjektive oppfatning om egen hjemmeundervisning er viktig å få mest mulig objektivt registrert. I redegjørelsen både for hva hjemmeunderviserne mener er fordeler og ulemper med hjemmeundervisning og oppfatninger av hvor fornøyd de er med hjemmeundervisningen generelt og med læringsutbyttet i kjernefagene, gir de uttrykk for subjektive oppfatninger. I analysen bør man av validitetsgrunner vise forsiktighet i tolkninger av disse resultatene.

Selv om det er noe uklarhet rundt definisjonen av hjemmeundervisning, er synet på denne uklarheten relativt veldefinert og delt av de fleste.

Forskerens lange kontakt med hjemmeundervisningsmiljøet kan være en ulempe på den måten at kritiske synspunkter i forhold til hjemmeundervisningen og til forskningens hensikt, kan komme i bakgrunnen. Dette blir prøvd motvirket blant annet gjennom den distanse spørreskjemaetoden gir og gjennom mulighetene til å kunne svare på åpne spørsmål.

Forskernes forhold til hjemmeunderviserne er også validitetsstyrkende. God kjennskap til hjemmeundervisning generelt, og spesielt det norske hjemmeundervisningsmiljøet, styrket forkunnskapen ved konstruksjonen av spørreskjemaet. Oppfatninger og synspunkter som var viktige for hjemmeunderviserne og som har vært sentrale i forhold til skolemyndighetene, ble slik bedre tatt vare på. Her må jeg igjen nevne betydningen av de åpne spørsmålene og åpne svarkategorier som "annet" på spørsmål med lukkede svaralternativer.

4. *Ytre validitet* omhandler hvor representativt utvalget av hjemmeunderviste elever er for hele populasjonen av hjemmeunderviste elever.

Spørreskjemaet er sendt ut til alle hjemmeundervisningsfamilier forskeren har fått informasjon om, og som har hjemmeunderviste barn i skoleåret 2001/ 2002. Man har også her

benyttet forskerens langvarige kjennskap til hjemmeundervisningsmiljøet i Norge. I følgebrevet til spørreskjemaet har jeg bedt hjemmeundervisere å tipse om andre hjemmeundervisere. Det ble sendt ut 140 spørreskjemaer. Det har kommet inn 128 besvarte spørreskjemaer. Svarprosenten er høy, over 90 %. Frafallet kan hovedsakelig skyldes flytting, at familien har sluttet med hjemmeundervisning eller at de ikke ønsker å svare. Slike frafallsgrunner kan gi materialet skjevheter i ulike retninger. Da frafallet er lite, vil jeg forvente at frafallet ikke har stor betydning for resultatene.

Utvalget på 128 av en antatt populasjon av hjemmeunderviste elever på 369 i Norge (se kapittel 5) er stort (35 %). A. L. Stinchcombe snakker om at utvalget har den samme informasjon om temaet som er å finne i populasjonen (Stinchcombe 1968:168). Et slikt krav skulle her være oppfylt. Kerlinger understreker at under ellers like forhold er et stort utvalg å foretrekke, det gir tilfeldigheten større muligheten til "å arbeide" (Kerlinger 1970: 62). Ferguson påpeker at standardfeilen til samplingfordelingen minsker med ca 20 % når utvalget, som her utgjør 35 % av populasjonen, i motsetning til små utvalg (under 5 %) (Ferguson:1966).

Noen svar er på elever som hadde hjemmeundervisning minst ett av de to foregående skoleår, 1999/2000 og 2000/2001, men ikke i 2001/2002. Dette er under 5 % av hele utvalget. Med en så høy utvalgsprosent er det stor sannsynlighet for at utvalget er representativt. Man kan skille mellom intensive og ekstensive undersøkelser. Intensive undersøkelser har mange variabler og få enheter, mens ekstensive undersøkelser har få variabler og mange enheter (Hellevik 1980:74-76). Dette utvalget med ca 100 variabler, 128 enheter fra en liten populasjon kan oppfattes som en intensiv undersøkelse. Samtidig er 128 enheter tilstrekkelig stort for en ekstensiv undersøkelse.

Utvalget er ikke et sannsynlighetsutvalg på den måten at alle har lik sjans til å bli med i utvalget. Sjansen til å bli utvalgt er større for de som har vært i kontakt med OTH og nettverket rundt OTH, enn for andre. Man har et utvalg som i utgangspunktet er tilfeldig i den forstand at det ikke er utvalg for et bestemt formål (Quinn Patton 1990:169-182). Formålet med undersøkelsen ligger i valg av populasjonen, hjemmeunderviste elever og av hvilke forhold ved hjemmeundervisningen som jeg vil undersøke.

Populasjonen er hjemmeunderviste elever i Norge 2002. Utvalget må da i streng forstand vurderes i forholdet til denne og ikke til en mye større populasjon av alle grunnskoleelever i Norge samme år. Vi snakker om generaliseringer ”til” populasjonen hjemmeunderviste barn i Norge 2002, i streng empirisk forstand. Imidlertid vil det substansielt ligge muligheter for ”over”-generalisering, generalisering i bredden. (Lund 1996:17). Resultatene har gyldighet for hjemmeundervisning i en bredere betydning enn hjemmeundervisning i Norge i skoleåret 2001/2002. Resultatene kan også ha gyldighet for andre elever enn de som får hjemmeundervisning. Det kan f eks gjelde nye måter å drive undervisning på utviklet i hjemmeundervisningen, som har gyldighet også for skolen.

Galtung påpeker forskjeller i krav til utvalget for generaliserings-testing og substansiell testing av hypoteser. Det første gjelder alminnelige krav for å generalisere fra utvalg til populasjon. Det andre kravet gjelder antall celler i en bivariat analyse (krysstabeller) for at en analyse skal være valid. Ut i fra det siste kravet bør det minst være i gjennomsnitt ca 10 enheter i hver celle. I denne undersøkelsen har nesten alle variablene 2 – 4 mulige verdier. Krysstabeller mellom to variabler vil da nødvendiggjøre  $10 \times 3 \times 4 = 120$  enheter. Med 128 enheter er et slikt krav ivaretatt (Galtung 1970:59-64).

Ca 100 er en kritisk grense for utvalg for å kunne operere med statistisk signifikante forhold og for å sjekke uavhengighet mellom variabler i bivariate analyser. Man er i denne undersøkelsen over denne grensen (Galtung 1970:59-64). Samtidig er utvalget ikke større enn at mulighetene for å påføre sammenhenger mellom variabler kunstig statistisk signifikant sammenheng, skulle være under kontroll.

Mulige skjevheter i utvalget kan være at hjemmeundervisere som er kjent av OTH og nettverket rundt OTH, har større sannsynlighet for å være med i utvalget enn andre hjemmeundervisere. Dette er ofte hjemmeundervisere med spesielle problemer og interesser som tar kontakt med dette nettverket. Disse kan være overrepresentert i utvalget. Det blir noe oppveid av at det er stor spredning i de problemer og interesser nettverket kommer i kontakt med. Det kunne vært mulig at en overvekt av nystartede og usikre hjemmeundervisere hadde fått spørreskjemaet. Da i gjennomsnitt hjemmeunderviste elevene i utvalget har hatt hjemmeundervisning i ca 2,5 år, regner man med at en slik skjevhet i liten grad forekommer. Det finnes noen hjemmeunderviste elever som ikke møter på skolen, men heller ikke får hjemmeundervisning. Slik drop-out problematikk gjelder en del vanskelig sosialt stilte

familier. Dette kan også være asylsøker- og innvandringsproblematikk. Disse er ikke med i denne undersøkelsen. En del ressurssterke familier fra øvre middelklasse som reiser mye til utlandet, driver med hjemmeundervisning. Denne gruppen er mindre i kontakt med hjemmeundervisningsnettverket og kan derfor være underrepresentert i utvalget. I tabell 6.1 er en fordeling av utvalget etter geografisk distrikt (region).

**Tabell 6.1 Utvalget fordelt etter region**

<b>Region</b>	<b>Antall</b>
Oslo	3
Øvrige Østlandet	26
Sørlandet	20
Vestlandet	48
Trøndelag	12
Nord-Norge	18
(Sverige)	(1)

N = 128

Vi ser i tabell 6.1 at utvalget er noenlunde jevnt fordelt utover landet, med unntak av Oslo hvor det bare er svar på tre hjemmeunderviste elever. De to nevnte yttergruppene: reisende middelklasse og drop-outene, forventes i stor grad å være et storbyfenomen, i Norge først og fremst et Oslo-fenomen. Undersøkelsen preges av at det har vært vanskelig å komme i kontakt med mulige hjemmeundervisere fra Oslo. Andre kilder tyder på at antall hjemmeundervisere i Oslo er større enn utvalget her antyder (se kapittel 5).

### **6.3 Reliabilitet**

Reliabilitetsaspekter er utviklet i forhold til psykometrisk forskning, men er utviklet videre også henimot operasjonaliseringer av begreper i samfunnsforskning mer generelt (Kleven 1995:4-7). Vanlige delaspekter i reliabilitetsanalyser er konsistens, stabilitet og nøyaktighet (Kleven 2002:124-132).

#### *Konsistens*

De seks variabelgruppene representerer hvert sitt substansielle hovedområde. De valgte variablene er mål på fenomener som er delområder innen det aktuelle hovedområde. Variablene innen hvert hovedområde er ikke forventet å utgjøre et samlet mulig teoretisk univers, som det aktuelle hovedområde kan omfatte. Jeg har således ingen forventninger til indre konsistens mellom enkeltvariabler og sumskåre variabler for hvert hovedområde. Det er dermed ikke beregnet noe konsistensmål, for eksempel Cronbachs alpha for variablene i de ulike variabelgruppene.

#### *Nøyaktighet og stabilitet*

Spørsmålene og spørreskjema som helhet er diskutert med og prøvd ut på hjemmeundervisere, andre forskere i Norge og en engelsk hjemmeundervisningsforsker. Spørsmålene gjelder forhold som er viktige for svarerne. De fleste har gjennom lengre tid tenkt over det spørsmålene gjelder, og de har hatt god tid på å besvare spørreskjemat. Det er grunn til å tro at muligheten for misforståelse av spørsmålene og vilkårligheter og unøyaktigheter i svarene er små og få. Dette er faktorer som styrker reliabilitet med hensyn til nøyaktighet og stabilitet.

### **6.4 Spørreskjemaet og datagrunnlaget forøvrig**

Spørreskjemaet var ferdig laget 1. januar 2002 (vedlegg 2). Det ble bygd opp med seks hovedkategorier med spørsmål, som hver inneholder flere underspørsmål. Ved bearbeiding og koding for statistisk analyse ga dette 100 variabler (vedlegg 3, variabellisten). Skjemaet ble sendt i posten, fortløpende fra 1/1 2002, til hjemmeundervisningsfamilier, vedlagt et brev og en svarkonvolutt med betalt porto (vedlegg 1). Foreldrene ble bedt om å fylle ut et skjema for hvert av de hjemmeunderviste barna de hadde i skoleåret 2001/2002. Hovedtyngden av svar var inne før midten av april 2002. Den valgte prosedyren for å sende ut spørreskjemaet, var trolig med på å gjøre frafallsprosenten lav.



Spørreskjemaene er anonymisert etter vanlige regler, og påført fortløpende nummerering etter at de ble mottatt av forskeren. Det ble laget en kodebok og et kodeskjema. Forskeren kodet selv spørreskjemaene inn på kodeskjemaet. Dette var et bevisst forskningsvalg, da man på denne måten får en uvurderlig kjenneskap til dataene. En annen person utførte mot betaling kodingen fra kodeskjema inn i datamaskinen, i et SPSS-dataskjema. Statistisk analyse av dataene er gjort med dataprogrammet SPSS 10.

Svarene ga grunnlaget for konstruksjonen av variabler. Variablene ble før den statistiske analysen ordnet i de seks variabelgruppene: 1) bakgrunnsvariabler, 2) motivvariabler, 3) pedagogisk rammevariabler, 4) pedagogisk prosessvariabler, 5) variabler om forholdet til kommunen og 6) variabler vedrørende resultater med og vurdering av egen hjemmeundervisningen. Til de statistiske analysene ble to variabler droppet da ingen av respondentene hadde avgitt svar på disse. Jeg sto da med 98 variabler, som skulle analyseres. En oversikt over alle variablene er å finne i vedlegg 6. Svarene på de åpne spørsmål om kommentarer til forholdet til kommunen, fordeler og ulemper med hjemmeundervisning, mulige problemer med undervisningen i kjernefagene og andre kommentarer til hjemmeundervisningen, ble bearbeidet. Etter kodingen ble disse svarene systematisert til verdier på 40 variabler. 8 av disse variablene omhandler forholdet til kommunen, 14 er fordeler med hjemmeundervisningen og 18 er ulemper med hjemmeundervisningen.

Senere i analysen ble flere av disse variablene slått sammen, dels fordi det var svært få svar (under 5) på noen og fordi innholdet i svarene i stor grad var overlappende. Disse 40 variablene ble til slutt redusert til 17. Forholdet til kommunen (3), fordeler ved hjemmeundervisningen (8) og ulemper ved hjemmeundervisningen (6). Hver av disse variablene har verdiene: 0 = ikke nevnt, 1 = nevnt. Antall svaralternativer på de andre spørsmålene er mellom 2 og 4. På noen andre enn de åpne spørsmålene er det to eller færre som har svart. Disse er utelatt fra den videre analyse. Til den endelige dataanalysen gjenstår 61 variabler.

## **6.5 Framstilling av resultater fra survey undersøkelsen.**

### **6.5.1 Trinn 1**

Først presenteres frekvensfordelingen av sentrale variabler (kapittel 7). Det gir en første oversikt, et bilde, av de norske hjemmeunderviste elevene og deres familier. Jeg vil her også sammenligne norske hjemmeundervisere med tilsvarende grupper i den norske befolkning

### **6.5.2 Korrelasjonsanalyse 1 (trinn 2)**

Korrelasjonsanalyse er gjort av de 61 variablene jeg endte opp med (kapittel 8). At en sammenheng mellom to variabler er signifikant på 5 % innebærer at sannsynligheten for at denne signifikante korrelasjonen er tilfeldig, er 5 %. Jeg har prøvd å ta hensyn til dette i de forskjellige trinn i korrelasjonsanalysen på den måten at en foretar en kryssjekking eller en triangulering av signifikans. Dette er gjort ved at jeg der det er mulig vurderer et knippe av variabler med høy grad av korrelasjon med hverandre, samtidig. En slik triangulering øker kvaliteten i vurderingen av om korrelasjoner er mål på substansielle sammenhenger. Signifikante korrelasjoner som er fulgt opp i analysen kan etter at jeg har vurdert statistiske usikkerhet da med større rimelighet antas å uttrykke substansielle signifikante sammenhenger. Dette sier alene ikke noe om styrken i en slik sammenheng eller om sammenhengene har teoretisk interesse. De 61 variablene er:

#### *A) – Bakgrunnsforhold:*

Alder, kjønn, mors utdanning, fars utdanning, mors yrke, fars yrke, husholdets inntekt, bor i byen eller på landet, bor sammen med mor og bor sammen med far (10 variabler).

#### *B) – Motiver for å drive hjemmeundervisning:*

Religiøst eller annet livssyn, filosofisk og ideologisk overbevisning, konflikt med skolen, pedagogisk oppfatning, nedlegging av privat skole og problemer med privatskole oppstart, barnet ønske, protest med 6-årig skolestart og praktiske grunner (8 variabler)

C) - *Pedagogiske rammer for hjemmeundervisning:*

Antall år med hjemmeundervisning, antall søsken\*), alt er hjemmeundervisning, Tilsynsordning, tid brukt på hjemmeundervisning en vanlig dag, bruk av fritidsaktivitet som hjemmeundervisningsressurs og grad av kontakt med andre hjemmeundervisere (7 variabler).

\*)Variabelen antall søsken kunne også vært med blant variablene i bakgrunnsforhold. Tilsvarende kunne alder og kjønn også være pedagogiske rammevariabler. Skjønn har her avgjort plasseringen.

D) – *Pedagogisk prosesser i hjemmeundervisning:*

Hvem underviser i matematikk, hvem underviser i engelsk, hvem underviser i norsk, hvem underviser i praktiske fag, grad av praktisk arbeid som del av hjemmeundervisningen, nærmiljøprosjekter, skoleaktige fagorienterte prosjekter, foreldrene underviser selv, eleven jobber med lærestoffet på egen hånd, eleven arbeider med faglige arbeidsoppgaver, søsken samarbeider, praktiske oppgaver, bruk av PC og bruk av Internett (14 variabler).

E) – *Forholdet til kommunen hjemmeunderviserne bor i.*

Vurdering av kommunens tilsyn med hjemmeundervisningen, vurdering av det generelle forholdet til kommunen, økonomiske og materielle konflikter med kommunen, vurdering av om kommunen lager problemer og vurdering av om kommunen vet for lite om hjemmeundervisning (5 variabler).

F) – *hjemmeunderviserens vurdering av egen hjemmeundervisning:*

Hvor fornøyd de er generelt med hjemmeundervisningen, vurdering av kvaliteten på hjemmeundervisningen samlet for kjernefagene matematikk, engelsk og norsk. I tillegg vurdering av hvilken grad følgende fordeler og ulemper gjelder for eleven.

*Fordeler:* Lærer ansvar og selvstendighet, arbeider mer rasjonelt og effektivt, mer samarbeid og felleskap i familien, eleven får være mer hjemme, lite stress og mer ro og trygghet i undervisningen, får en større sosial kontaktflate, mer frihet og fleksibilitet og bedre muligheter for individuelt tilpasset undervisning.

*Ulemper:* For lite sosialt samvær med jevnaldrende, mangel på tilgang til forventede undervisningsressurser fra kommunen, økonomiske problemer pga hjemmeundervisningen, at oppfølging med elevens undervisning presser familielivet, at andre forventer at eleven går på skolen, i hvilken grad man synes det kan være tungt av og til og at foreldrene synes de har for lite kunnskap (17 variabler) (Se vedlegg 3, variabelliste).

### 6.5.3 Korrelasjonsanalyse 2 (trinn 2)

Ved utvelgelsen av et mindre antall variabler til korrelasjonsanalyse 2 har jeg ønsket å maksimere forklart varians. Jeg har valgt et antall variabler som er så lite at det gir tilstrekkelig oversikt og er håndterbart for en slik analyse, samtidig som det er stort nok til at de i tilstrekkelig grad representerer det substansielle innhold i de opprinnelige 61 variablene. Prinsippet for utvelgelse har vært:

- a) Substansielt skjønn.
- b) At variabelen har mange signifikante sammenhenger med andre variabler innen variabelgruppen på signifikansnivå  $\alpha = 5\%$  eller  $1\%$ . Også her er det tatt høyde for på samme måte som i korrelasjonsanalyse 1, at signifikante korrelasjoner kan være tilfeldige. Jeg har også her gjort triangulering av signifikante korrelasjoner mellom variabler.
- c) At variabelen i liten grad korrelerer med de andre variablene innen gruppen, men likevel vurderes som viktig i den helhetlige analyse.

Fra hver av de seks variabelgruppene er det valgt ut 29 variabler som blir brukt til å analysere sammenhenger mellom variabler mellom ulike variabelgruppene A – F.

Jeg vil først analysere sammenhengen mellom variablene i A og B (A x B). Variablene i A vil bli betraktet som uavhengige variabler og variablene i B som avhengige variabler.

Uavhengige og avhengige variabler er her ment som en valgt analysestruktur for å få orden og oversikt over korrelasjonene mellom variablene. Uavhengige variabler er her ikke å forstå som manipulerede årsaksvariabler, og avhengige effektvariabler. Jeg vil på tilsvarende måte analysere sammenhengen mellom variablene i A og B i forhold til variablene i C, (A, B) x C, (A, B, C) x D; (A, B, C, D) x E, og tilslutt sammenhengen (A, B, C, D, E) x F etter den samme logikken (kapittel 8).

### 6.5.4 Faktoranalyse (trinn 3)

Korrelasjonsanalyser kan videreutvikles og suppleres med multivariate statistiske tilnærminger. Jeg har vurdert å benytte multippel regresjonsanalyse. Multippel regresjon kan egne seg når en skal måle hvordan flere uavhengige variabler bidrar til å predikere verdiene på en valgt avhengig effektvariabel. Jeg har valgt å ikke benytte multippel regresjon da jeg i survey undersøkelse ikke har en variabel eller noen variabler, som en markert avhengig effekt variabel.

Jeg har vurdert ulike former for clusteranalyser. I clusteranalyse kan man plassere hjemmeunderviste elever i clustre (klynger), slik at det er høye korrelasjoner mellom variablene innen et cluster og lav korrelasjon mellom variablene i ulike clustre (Galtung 1970:305). I hierarkisk clusteranalyse splittes enhetene i stadig flere klynger etter tilagende antall variabler som bestemmende for hvilke enheter som inngår i ulike klynger. I ikke-hierarkisk clusteranalyse bestemmes verdiintervaller på utvalgte variabler for å lage clustre (Norusis 1986). Jeg har forsøkt å clusteranalysere materialet med ikke hierarkisk clusteranalyse (K-means) med 3, 4, 5 og 6 clustre. Dette ga dårlig empirisk resultat fordi inputdataene var for heterogene. Jeg fikk i hvert forsøk 2-3 clustre som var vanskelig gi substansiell mening, og hvor 40-70 av utvalgets 128 elever ikke kunne plasseres innen et av clustrene.

I stedet for clusteranalyse har jeg valgt faktoranalyse (kapittel 9). Jeg har gjort dette valget fordi faktoranalyse prøver å gi en forenklet framstilling av forholdene mellom et større antall variabler (Ferguson 1966:3). Hensikten er med et mindre antall faktorer å kunne forklare variansen i den opprinnelige korrelasjonsmatrisen for inngangsvariablene. Faktoranalysen forteller oss hvor mange faktorer som må til for å lage en rekonstruksjon av den opprinnelige korrelasjonsmatrisen som tiltrekkelig tar vare på de opprinnelige korrelasjonskoeffisienter matrisen består av (Kinnear og Gray 2000:347-368). Trinn 3 ender da opp med en analyse av faktorladningen (korrelasjonen) mellom faktor og variabel.

Man kan velge mellom å benytte en eksplorerende eller en konfirmerende tilnærming til faktoranalyse. I den første typen tar man utgangspunkt i alle eller et større antall variabler, og med faktoranalysen reduseres disse til et mindre antall variabler eller faktorer. En slik tilnærming tar godt vare på nyansene i den variasjon som ligger i variablene, men faktorene kan bli få og vanskelige å tolke substansielt. Eksplorerende faktoranalyse kan man betrakte som en hypotesedannende form for faktoranalyse. I en konfirmerende tilnærming tar man utgangspunkt i et bestemt antall forventede faktorer, og prøver statistisk ved prosedyrene man benytter i faktoranalyse, å tilpasse de målte variablene til de valgte faktorer på en mer hypotesetestende måte.

Konfirmerende faktoranalyse kan noen ganger, i mindre grad enn eksplorerende faktoranalyse, utnytte den informasjonen som empirisk er tilstede i dataene (Kinnear og Gray

2000:350-351). Jeg har derfor i den valgte faktoranalysen, funnet fram til en kompromissløsning. Jeg benytter i tråd med survey utgangspunktet en eksplorerende tilnærming. Men de opprinnelige 98 variablene er redusert til de samme 29 variablene som blir brukt i korrelasjonsanalyse 2. Dette er inngangsvariablene i den gjennomførte faktoranalysen. Man kan da dra nytte av resultatene og de substansielle avklaringer fra frekvensanalysene og fra korrelasjonsanalysene.

På grunnlag av de variabler som bestemmer den enkelte faktor i faktoranalysen, kan man lage nye sumskåre variabler, for deretter å analysere sammenhenger mellom de nye sumskåre variablene og andre variabler (Hellevik 2003). Det er prøvd å lage sumskåre variabler fra faktoranalyse av pedagogisk rammevariabler og pedagogiske prosessvariabler. Dette førte ikke fram, også her fordi heterogeniteten i resultatene viste seg å være for stor.

Jeg valgte å ta med variabler fra alle de seks variabelgruppene. Hensikten var å se om det gir mening å identifisere faktorene som undergrupper av hjemmeundervisere fra et bredt spekter av variabler. Jeg prøvde substansielt å tolke hvilke undergrupper faktorene kunne representere. De utvalgte variablene til faktoranalysen er:

Gruppe A (bakgrunn): Fars yrke, mors utdanning, husholdets inntekt, bor land/by, bor sammen med far (5). Gruppe B (motiv): Religion og livssyn, konflikt med kommunen og pedagogisk oppfatning (3). Gruppe C (Pedagogiske rammer): Antall år med hjemmeundervisning, om alt er hjemmeundervisning, tid brukt pr dag på hjemmeundervisningen. Grad av kontakt med andre hjemmeundervisere (4). Gruppe D (pedagogiske prosesser): Hvem underviser i matematikk, grad av praktisk arbeid, grad av fagorienterte skoleprosjekter, i hvilken grad foreldrene underviser selv, i hvilken grad elevene arbeider med lærestoffet på egenhånd, hvor mye man bruker Internett (6). Gruppe E (forholdet til kommunen) (1). Gruppe F (vurderinger av hjemmeundervisningen): Hvor fornøyd man er med hjemmeundervisningen, vurderingen av kvaliteten på undervisning i kjernefagene matematikk, engelsk og norsk, mer rasjonelt og effektivt arbeid (fordel 2), mer samarbeid og fellesskap i hjemmet (fordel 3), mer frihet og fleksibilitet (fordel 7), større muligheter til individuelt tilpasset undervisning (fordel 8), manglende tilgang på forventede undervisningsressurser fra kommunen (ulempe 4), at oppfølging av elevens undervisning presser familielivet (ulempe 6), at det kan være tungt av og til (ulempe 9), at foreldrene ikke synes de har nok kunnskap i hjemmeundervisningen (ulempe 17) (10). Sum = 29 variabler.

Antall enheter i utvalget for faktoranalysen må ikke være mindre enn 50. Hvis en faktorløsning innebærer noen få variabler med høy faktorladning, kan man akseptere utvalg under 80. I alminnelighet regnes 150 som en akseptabel utvalgsstørrelse ved faktoranalyse (Tabachnik og Fidell 1996:640). Et utvalg på 128 som i denne undersøkelsen, er lite, men akseptabelt. Antall tolkbare faktorer regnes vanligvis til å være antall variabler som inngår i faktoranalysen delt på 3-5). I den brukte faktoranalysen, med 29 variabler vil det si ca 5-10 faktorer (ibid: 672-674).

Den mest vanlige metode å bruke er "principal factor" analyse. Hver av de involverte variablene får en ladningsverdi i forhold til hver etablert faktor i analysen. Denne ladningsverdien er et tall mellom -1 og +1 og kan tilnærmet betraktes som variabelens korrelasjon med faktoren. Faktorene blir konstruert ut i fra numeriske prinsipper om gjentatte prøvinger. De blir utviklet en av gangen. Man kan perfektjonere faktoranalysen ved å gjøre en rotasjonsanalyse i tillegg. Det innebærer å maksimere relasjonen (faktorladningen) mellom variablene og noen av faktorene og tilsvarende minimere variablene i forhold til andre faktorer. Jeg vil her benytte den vanlige rotasjonsmetoden "varimax". I varimax opprettholdes ut i fra et fast nullpunkt uavhengighet mellom aksene (faktorene). Geometrisk betyr dette at aksene er ortogonale (står i en rett vinkel, 90 grader) på hverandre.

Hensikten er på en akseptabel statistisk måte å etablere kategorier, som utgjør en klassifisering, en dannelse av undergrupper av hjemmeundervisere på grunnlag av verdier enhetene har på de 29 utvalgte variablene. Faktorene som framkommer av faktoranalysen er i utgangspunktet statistiske realiteter og ikke substansielle faktorer med nødvendig relevans til studert virkelighet. En slik relevans kan godtgjøres på følgende måter:

- 1) Man må gi et fortolkningsmessige rimelig grunnlag for at de statistiske faktorene har substansielt gyldighet.
- 2) Man kan faktoranalysere med og uten rotasjon.
- 3) Man kan også variere faktoranalyseprinsipper og rotasjonsmetoder for å sjekke om en med ulike statistiske innfallsvinkler får de samme faktorene (Kinnear og Grey 2000).
- 4) Man kan også variere valg av variabler og antall variabler og se om en oppnådd faktorstruktur er resistent mot slik variasjon.

Alle disse fire måtene å maksimere substansielle gyldighet eller validiteten i de statistisk oppnådde faktorer, er benyttet i denne analysen. Jeg har gjennomført faktoranalyse med fra 24 til 29 variabler, med og uten rotasjon. Variasjon i type variabler og antall variabler som er med, er gjort.

- 1) Ulike kombinasjoner av bakgrunnsvariablene fars yrke, mors yrke, fars utdanning og mors utdanning som alle korrelerer signifikant med hverandre.
- 2) Tilsvarende er det brukt ulike kombinasjoner av motivvariablene.
- 3) Ulike kombinasjoner av de tre pedagogiske prosessvariablene: eleven arbeider selv med lærestoffet, eleven arbeider med oppgaver til lærestoffet og søsken samarbeider.
- 4) Ulike kombinasjoner av fordeler og ulemper ved egen hjemmeundervisning.

Den faktorstruktur jeg til slutt har valgt, har vist seg motstandsdyktig og vedvarende, i forhold til alle de variasjoner og metoder som her er nevnt. Det er den faktorstrukturen som således virker mest sannsynlig med best gyldig substans.

- 5) Den valgte faktoranalyse framkom uten rotasjon.



## Kapittel 7 Resultater fra survey undersøkelsen (trinn 1)

En oversikt over alle variablenes minimums- og maksimumsverdier, middelveidier og standardavvik er å finne i vedlegg 4. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av internasjonal forskning på faglige resultater hjemmeunderviste elever oppnår og en vurdering av norske hjemmeunderviste elevers faglige resultater. (Oversikt over sammenhengen mellom variabelnavn og forkortelsene brukt i tabellene i kapitlene 7, 8 og 9 er å finne i vedlegg 3).

### 7.1 Hjemmeundervisernes sosiale bakgrunn

Tabell 7.1 Mors og fars yrke

Yrke	Mor (%)	Far (%)
Trygd	0,8	3,9
Hjemmeværende	46,1	0,8
Ufaglært	10,9	5,5
Faglært/ Profesjonell	21,1	39,8
Selvstendig næringsdrivende	10,2	20,3
Høyere funksjonær	6,3	20,3
Ubesvart	4,7	9,4
Sum	100,1	100,0

n = 128

Nesten halvparten av hjemmeundervisningsmødrene er hjemmeværende. Bare en i utvalget oppgir at hun lever av trygd. Trygdet kan være en stigmatiserende kategori. Noen av de hjemmeværende og de som ikke har svart på spørsmålet om yrke, kan også være trygdemottagere. De selvstendige næringsdrivene mødrene har ofte sitt arbeid knyttet til drift av et gårdsbruk. Hovedtyngden av de ikke hjemmeværende mødrene er faglærte/profesjonelle. Det er svært få hjemmeundervisningsmødre som arbeider i høyere funksjonæryrker (tabell 7.1).

Bare en far oppgir at han er hjemmeværende. Antall trygdede fedre er ikke spesielt høyt. Hovedtyngden av fedrene er i faglært/profesjonelt arbeid. Det er også en vesentlig gruppe av selvstendige næringsdrivende hjemmeundervisningsfedre. Slike fedre har som mødrene ofte sin næringsvirksomhet knyttet til gårdsdrift, men næringen kan også være salgsvirksomhet av ulikt slag.

**Tabell 7.2 Mors og fars utdanningsnivå**

<b>Utdanningsnivå</b>	<b>Mor ( %)</b>	<b>Far(%)</b>
Fullført grunnskole eller mindre	15,6	10,9
Noe eller fullført videregående skole	45,3	46,1
Universitets eller høgskoleutdanning	30,5	28,1
Ubesvart	8,6	14,9
Sum	100,0	100,0

n = 128

Den store hovedgruppen av både hjemmeundervisningsmødre og fedre, har påbegynt eller fullført videregående skole. En betydelig gruppe, flere mødre enn fedre, har høgskole eller universitetsutdanning (tabell 7.2). 18, 8 % av hjemmeundervisningshusholdene tjener mindre enn kr 175.000 i året. 44,5 % tjener 175.- 350.000 og 23,4 % tjener over 350.000.

Sammenligning av utvalget av hjemmeundervisere med tilsvarende opplysninger om sammenlignbare grupper i den norske befolkning er å finne i (tabell 7.3). Foreldrene i survey undersøkelsen har noe lavere utdanningen enn en tilsvarende gruppe i befolkningen. Spesielt er å legge merke til at det er en relativ større gruppe hjemmeundervisningsmødre som bare har grunnskoleutdanning enn i befolkningen. Andelen med høgskole/universitetsutdanning er klart mindre blant hjemmeundervisningsmødrene enn for en sammenlignbar gruppe i befolkningen. Andelen av fedre med høgskole/universitets utdanning er mer lik den

sammenlignende gruppe i befolkningen. Hjemmeundervisningshusholdene tjener noe over halvparten av hva tilsvarende grupper i befolkningen gjør.

**Tabell 7.3 Sammenligning mellom utvalget og aktuelle befolkningsgrupper**

<b>Forhold</b>	<b>Utvalget</b>	<b>Befolkningen</b>
Husholdets inntekt i kr (1)	271.250	452.950
Antall hjemmевærende mødre (%) (2)	45,3	28
Bosatt i byer/tettsteder (%)	25,8	73,4
Bor sammen med mor og far (%)	88	77
Antall søsken	3,6	1,7
Mors utdanning 1 høyskole/univ. utd. (%) (3)	33,4	40,9
Mors utdanning 1 bare grunnskole (%) (3)	17,1	5,9
Fars utdanning 2 høyskole/univ. utd. (%) (3)	28,1	31,7
Fars utdanning 2 bare grunnskole (%) (3)	12,7	6,8

(1) Inntekt er i befolkningen nettoinntekt for hushold med barn (yngste barn 0-17 år i 2001) (Statistisk sentralbyrå, 2001a). Utvalgets inntekt er også nettoinntekt.

(2) For befolkningen: antall sysselsatte kvinner mellom 16 og 70 år (Statistisk sentralbyrå, 2001b)

(3) Utdanningstallene for befolkningen gjelder aldersgruppen 30 – 39 år i 2000 (Statistisk sentralbyrå 2004a).

Det er spredning i hjemmeundervisernes sosiale bakgrunn. Hovedtyngden av norske hjemmeundervisere er selvstendig næringsdrivende, arbeiderklasse og lavere middelklasse med middels og lav utdanning og inntekt. Ofte finner man kombinasjonen far faglært/profesjonell og mor hjemmевærende. Det er i tillegg to betydelig grupper hjemmeundervisere, den første hvor mor, far eller begge har høyskole/ universitetsutdanning, den andre en gruppe hvor foreldrene bare har grunnskoleutdanning og lav inntekt.

Et kraftig kjennetegn ved norske hjemmeundervisere, er at de holder til i distriktene, på bygdene. Noen hjemmeundervisere har flyttet fra byen ut på landet pga hjemmeundervisningen. Hjemmeundervisningsfamiliene er ofte barnerike. Hjemmeunderviste elever er ofte i en søskenflokk på i gjennomsnitt 3,6 søsken. Imidlertid er det her stor spredning. 40 % av hjemmeunderviste elever lever i familier med to eller færre barn. Hjemmeunderviste elever lever noe oftere med begge foreldrene enn i befolkningen som helhet.

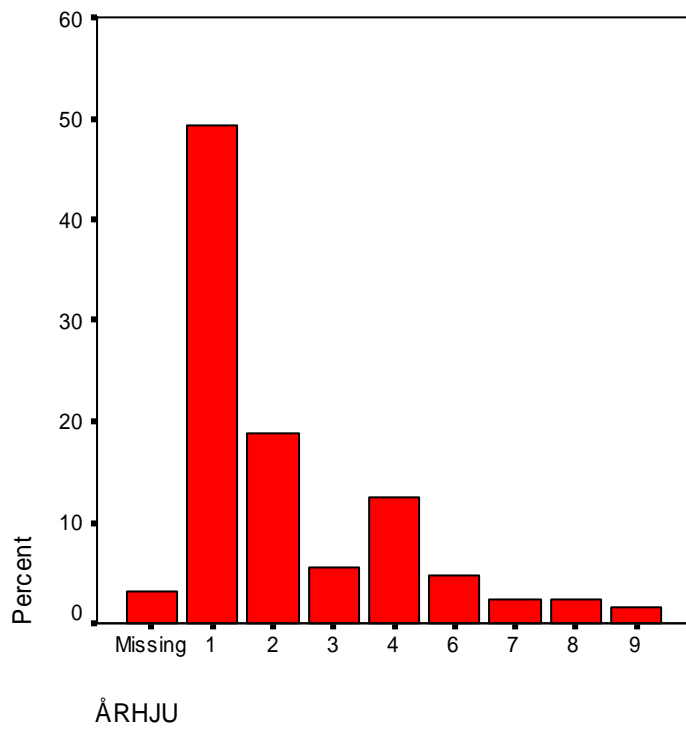
Det er laget en oversikt på grunnlag av tre store undersøkelser om hjemmeundervisningsfamilier i USA, hvor man har sammenlignet hjemmeundervisningsfamiliene med befolkningsdata i USA (Bauman 2002:6). Den største forskjellen mellom norske og amerikanske hjemmeundervisere er at amerikanske hjemmeundervisningsfamilier tjener noe over middels i den amerikanske befolkningen og at de også ligger noe høyere enn middels når det gjelder utdanning. Andelen enslige mødre er den samme som blant norske hjemmeundervisere, men de amerikanske enslige hjemmeundervisningsmødrene avviker sterkere enn de norske fra det nasjonale gjennomsnitt på sentrale variabler som inntekt og utdanning. Det er i USA flest hjemmeundervisere utenfor storbyene og i forsteder dominert av hvite. Det er minst i sentrale strøk i storbyer (ibid.:8).

## ***7.2 Hovedtendenser blant norske hjemmeundervisere***

En analyse av frekvensfordelingen på sentrale variabler i survey undersøkelsen, gir et bilde av de norske hjemmeunderviserne. Gjennomsnittelig har elevene hatt hjemmeundervisning i 2,4 år. Halvparten er nybegynnere og 90 % av elevene har blitt hjemmeundervist fire år eller mindre. Ut i fra materialet gies hjemmeundervisning bare i kortere del (25 %) av grunnskoleopplæringstiden. Det er uklart om dette skyldes at hjemmeundervisning er et ungt fenomen, slik at mange har undervist et lite antall år, fordi de ikke er kommet lengre i sitt hjemmeundervisningsløp, eller om det samme er et uttrykk for at hjemmeundervisningen er kortvarig. Hvis det siste stemmer, kan det være mange hjemmeunderviste elever som i løpet av grunnskoleopplæringen er noen år i hjemmeundervisning og noen år i skolen. Oftest vil slik veksling mellom hjemmeundervisning og skole gjelde elever på ungdomstrinnet (figur 7.1).

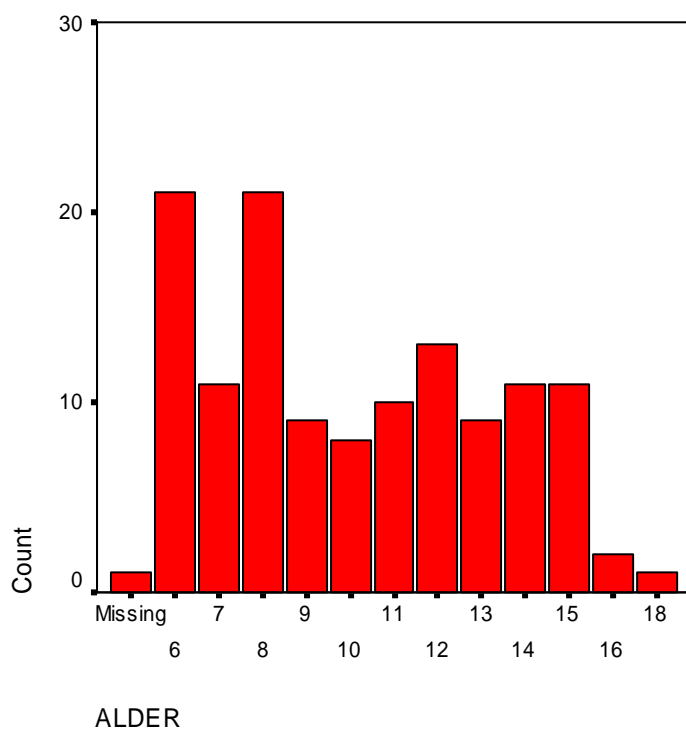
**Figur 7.1 Antall år med hjemmeundervisning**

(n = 128)



**Figur 7.2 Alder på hjemmeunderviste elever**

(n = 128)



Ca 60 % av elevene er ni år eller yngre og går da i fjerde klassetrinn eller lavere. Foreløpig er det en klar tendens at man oftest finner de hjemmeunderviste elevene på barnetrinnet. Når de fleste hjemmeunderviste elevene i undersøkelsen har blitt hjemmeunderviste fire år eller mindre, styrkes antagelsen om at hjemmeundervisningen er et barnetrinnsfenomen. Det er mulig at flere av elevene i undersøkelsen vil få hjemmeundervisning videre oppover i grunnskoleopplæringen, slik at aldersfordelingen vil være en annen om noen år (figur 7.2). 60 % av de hjemmeunderviste elevene er gutter og 40 % er jenter.

**Tabell 7.4 Kontakt med andre hjemmeundervisere**

Kontakt	Antall elever (%)
Nei	28,1
Av og til	27,3
Jevnlig	39,1
Ubesvart	5,5
Sum	100,0

n = 128

Det er store forskjeller mellom ulike hjemmeunderviste elever og deres familier i grad av kontakt med andre hjemmeundervisere. Når over 65 % av og til eller jevnlig har kontakt med andre hjemmeundervisere, er det et empirisk uttrykk for et nettverk av hjemmeundervisere i Norge (tabell 7.4). Hjemmeunderviserne i Norge har ulike typer av kontakt med hverandre. De har alminnelig sosial omgang, de støtter hverandre, de vet om hverandre, de utveksler undervisningsmateriell og erfaringer og de tipser hverandre. Hjemmeundervisningsnettverket er en viktig grunn til at hjemmeundervisere ofte er godt orientert om politiske og forvaltningsmessige spørsmål som har med hjemmeundervisning å gjøre.

De fleste foreldrene gjør hoveddelen av undervisningen selv. I liten grad overlater foreldrene noe eller all undervisningen til andre voksne (tabell 7.5). I den grad de ikke underviser selv, lar de som oftest elevene arbeide selvstendig med lærestoffet. Mange elever samarbeider med sine søsken.

**Tabell 7.5 Foreldrene underviser selv**

<b>Foreldrene underviser selv</b>	<b>Antall elever (%)</b>
Ikke	1,6
Litt	4,7
Noe	35,2
Mye	57,0
Ubesvart	1,6
Sum	100,1

n = 128

**Tabell 7.6 Elevene arbeider med oppgaver**

<b>Barnet arbeider med oppgaver</b>	<b>Antall elever (%)</b>
Ikke	3,1
Litt	14,1
Noe	38,3
Mye	37,5
Ubesvart	7,0
Sum	100,0

n = 128

At 75 % av elevene arbeider noe eller mye selv med oppgaver, understreker elevorientering og hvor mye hjemmeundervisning er selvstendig elevarbeid av ulik art (tabell 7.6). 77 % av de hjemmeunderviste elevene bruker pc litt eller mer og 69 % bruker Internett litt eller mer. De fleste hjemmeunderviste elever bruker pc og Internett, uten at en kan si at den gjennomsnittlige hjemmeunderviste elev er noen storbruker av Internett.

Ca 70 % av elevene arbeider noe eller mye med lærebøkene på egen hånd (tabell 7.7). Dette kan være som et supplement til undervisningen foreldrene gir, men en stor gruppe hjemmeunderviste elever får hoveddelen av den samlede hjemmeundervisning som

selvstendig elevarbeid. For noen foreldre er dette en bevisst pedagogisk strategi. For andre, som ikke kan være hjemme på formiddagen, har dette mer preg av å være nødløsning.

**Tabell 7.7 Elevene arbeider med lærebøkene på egenhånd**

<b>Barnet holder på selv med lærebøker</b>	<b>Antall elever (%)</b>
Ikke	6,3
Litt	18,0
Noe	37,5
Mye	32,8
Ubesvart	5,5
Sum	100,1

n = 128

De fleste, men langt fra alle hjemmeundervisningsfamiliene har fått en avtale med kommunen om tilsyn med hjemmeundervisningen. Ca 65 % er godt fornøyd med tilsynet. Bare ca halvparten (47 %) er godt fornøyd med forholdet til kommunen generelt.

For de fleste er all undervisning hjemmeundervisning. Det er likevel et betydelig antall som har en eller annen form for delt løsning, hvor man er noe på skolen, har noe hjemmeundervisning og er noe i arbeid. Det siste gjelder mest ungdomsskoleelever.

I gjennomsnitt gies det 3,2 timer hjemmeundervisning pr dag. Det er betydelige forskjeller i tidsbruken. Det er i resultatene noe uklart hva som er inkludert i denne tiden. For de fleste er dette tiden de oppgir på hjemmeundervisning, untatt den mer praktiske orienterte delen (figur 7.3).

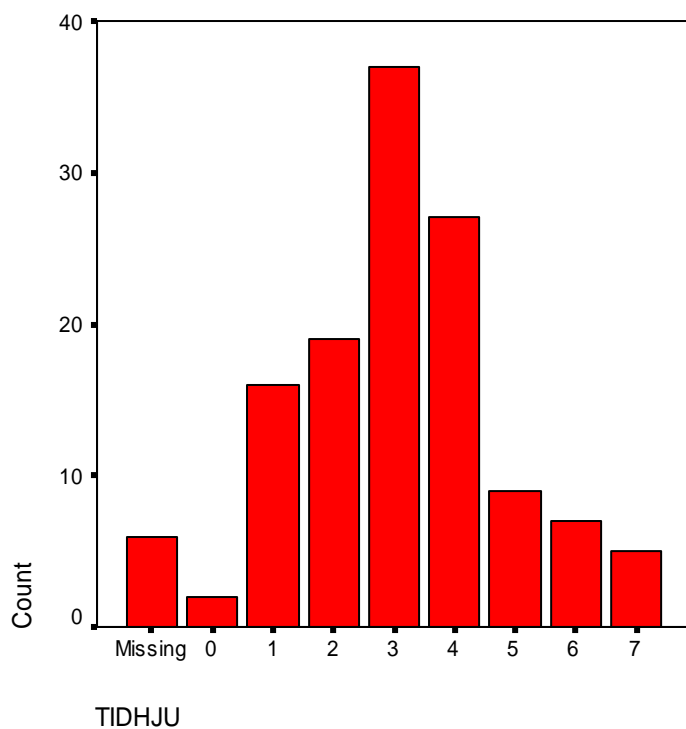
”Hjemmeundervisningslæreren” er i hovedsak mor. Det er hun som underviser i kjernefagene matematikk, norsk og engelsk. Far kan bidra av og til eller være hovedunderviseren i kjernefagene i noen få familier. Far underviser ofte i praktiske fag. Mange



hjemmeundervisningsforeldre gir elevene praktiske arbeidsoppgaver og praktisk prosjektarbeid i tillegg til undervisningen og arbeidet med kjernefagene.

**Figur 7.3 Antall timer brukt pr dag på hjemmeundervisningen**

(n = 128)



**Tabell 7.8 Motiver for hjemmeundervisning**

Motiv	Antall
Religion og livssyn	38
Filosofi og ideologi	35
Pedagogisk oppfatning	45
Konflikt med skolen	28
Nedlegging av grendeskole/Oppretting av friskole	27
Seksåringen	35
Andre grunner	10
Sum	218

(Sum = 218 overstiger n = 128, fordi mange oppgir mer enn et motiv.)

De mest vanlige motivene er: pedagogisk oppfatning, religion og livssyn, motstander av skolestart for 6-åringer, ideologisk eller filosofisk oppfatning, konflikter med skolen, og nedleggelse av privatskole eller problemer med igangsettelse av privatskole. I gjennomsnitt oppgir man 1,7 motiver. Her er det stor spredning, noen oppgir ikke noen motiv og andre oppgir flere. Tendensen ser ut til å være at hjemmeundervisere som starter hjemmeundervisningen på et mer situasjonsbestemt grunnlag etter hvert, hvis de fortsetter med hjemmeundervisningen over lengre tid, får et mer prinsipielt syn på egen hjemmeundervisning (tabell 7.8).

Resultatene viser også at mange driver hjemmeundervisning på et bredere verdigrunnlag enn det rent pedagogiske. 87 % av hjemmeunderviserne synes generelt det går bra med hjemmeundervisningen, 10 % synes det går middels bra og 2,5 % synes det går dårlig. 63 % av foreldrene mener i høy grad at eleven får bra nok kunnskaper i kjernefagene matematikk, engelsk og norsk, 35 % synes læringsutbyttet i slike fag er bra nok og 1,5 % synes dette i liten grad. I den grad noen strever med undervisningen ser det i første rekke ut til å være med engelskundervisningen.

Selv om disse resultatene er subjektive vurderinger som krever forsiktighet i tolkningene, finner en det rimelig å konkludere med at hjemmeunderviserne hovedsakelig er fornøyd med sin hjemmeundervisning. De er mer fornøyd med hjemmeundervisningen som helhet enn de er med det spesifikke læringsutbyttet i kjernefagene. En oversikt over resultatene på alle variablene i undersøkelsen, med middelerverdier og standardavvik, er å finne i vedlegg 4.

### **7.3 Faglige resultater med hjemmeundervisning**

Flere undersøkelser fra USA over flere år viser at hjemmeunderviste elever på tilsvarende grunnskolenivå i Norge, skårer bra på avgangsprøver (Ray 1997, Rudner 1999, Bauman 2002). Den gjennomsnittelige hjemmeunderviste elev skårer langt over den gjennomsnittelige skoleelev, men det er store forskjeller mellom hjemmeunderviste elever. Hjemmeundervisningsforeldrene i USA har i gjennomsnitt noe høyere utdanning og inntekt enn foreldrene til skoleelevene, og det er en større andel av hvit middelklasse og familier med begge foreldre i husholdet. Forskjellene i testresultater både mellom hjemmeunderviste elever og mellom hjemmeunderviste elever og skoleelever, kan et stykke på vei forklares av slike forskjeller i sosial bakgrunn (Rudner 1999).

Den nederlandske utdanningsforskeren Henk Blok har gjort en meta-undersøkelse av åtte studier av testresultater for hjemmeunderviste elever, syv fra USA og en fra Canada (Blok 2004). Testene målte skoleprestasjoner og ikke intelligens. Benyttede tester er anerkjente og respekterte. Hjemmeunderviserne blir sammenlignet med elever som ikke har fått hjemmeundervisning, som Blok kaller det statistiske gruppemønster. Undersøkelsen omfattet til sammen 46.000 hjemmeunderviste elever. Rudners undersøkelser er inkludert og utgjør 37.000 av elevene. Også Rays undersøkelse er inkludert.

En av undersøkelser viste at Hjemmeunderviste elever verken hadde ulemper eller fordeler av hjemmeundervisning. Tre undersøkelser viste liten/middels fordel for hjemmeunderviste elever (forskjell på 8 – 20 prosentpoeng). De tre siste viste store fordeler (over 20 prosentpoeng). To av de tre siste er Rudners og Rays undersøkelser.

Rudner har i detalj gjort rede for test- og undersøkelsesprosedyrer (Rudner 1999). Dette gjør det mulig å vurdere mulige feilkilder. De samme feilkilder er relevante også for de andre undersøkelsene. Følgende mulige feilkilder peker seg ut:

1. Testene blir gitt av byråer som tilbyr testtjenester til hjemmeundervisere mot betaling. Dette er tester foreldrene ønsker, for å få en uavhengig vurdering av elevens kunnskapsutvikling. Andre bruker resultatene for å tilfredsstille kravene til eksamener i sin delstat.
2. Prosedyren som følges er at foreldrene registrerer eleven og forteller hvilken klasse de går i. Byrået sender så testmaterialet. Foreldrene eksaminerer testen selv etter detaljerte instruksjoner. Skåring og poengberegning blir gjort sentralt, og etterpå blir resultatene meldt tilbake til foreldrene.
3. I utvalgene av hjemmeunderviste elever er inntekts- og utdanningsnivået til foreldrene høyere enn i populasjonen av skoleelever. Det er også mindre skilsmisse, flere mødre som jobber hjemme og flere som var medlem av en kirke, enn i skolepopulasjonen. Dette er kjente faktorer som påvirker skolerresultater i undersøkelser i USA (Blok 2004). De samme mulige feilkilder blir påpekt av (Welner og Welner 1999)

Blok konkluderer med at prosedyren ikke er 100 % juksesikker, men analysen av oppnådde data ville ha avslørt de store jukseforsøk, mener han. Selv med de nødvendige korreksjoner opprettholdes konklusjonen om at hjemmeunderviste elever gjør det godt på avgangsprøver og tester (Blok 2004) og (Welner og Welner 1999).

En nyere undersøkelse av testresultater etter endt skolegang med data fra 2001 viser fremdeles at hjemmeunderviste elever i USA skårer bedre enn skoleelever. Fremdeles er mors utdanningsnivå litt høyere for de hjemmeunderviste elevene, men inntekten til hjemmeundervisningsforeldrene er nå lavere enn hos skoleforeldrene (Belfield 2005).

Lignende konklusjoner, som fra USA, er også gjort om hjemmeundervisningselever i England (Rothermal. 2004). I en undersøkelse blir det påvist at læringsresultatene for hjemmeunderviste barn i småskolealder er bedre enn for skolebarn. De er imidlertid usikkert om dette skyldes hjemmeundervisningen som sådan eller andre forhold, som f eks at hjemmeundervisere i større grad begynner med undervisning tidligere enn andre. I den samme undersøkelsen ser barn fra lavere sosiale klasser ut til å profitere best på hjemmeundervisningen (Rothermal 2004: 24).

Det er vanskelig å få et objektivt forsvarlig svar på hvor godt norske hjemmeundervisere gjør det på avgangsprøver. Det er få norske hjemmeunderviste elever som har vitnemål fra tiende klasse med karakterer. Hjemmeunderviste elever har ingen soleklar lovhjemlet rett til avgangsvitnemål med karakterer når de avslutter grunnskoleopplæringen som hjemmeundervist. En slik rett er et stridsspørsmål i norsk hjemmeundervisning. Flere hjemmeundervisere ønsker ikke karakterer på vitnemålet. Retten til å komme inn på den videregående skole er ikke betinget av at vitnemålet fra grunnskoleopplæringen er med karakterer. Erfaringen med flere enkelttilfeller over flere år gir likevel inntrykk av at vi har den samme situasjonen som i USA, hjemmeunderviste elever får ofte gode karakterer på prøver, gode standpunkt-karakterer og gode eksamensresultater (Straume 2001).

## Kapittel 8 Resultater fra survey undersøkelsen (trinn 2)

### 8.1 korrelasjonsanalyse 1

Resultatene er framstilt som korrelasjoner mellom variablene innen hver av de seks variabelgruppene presentert i korrelasjonstabeller. Korrelasjoner signifikante på 5 % og 1 % signifikansnivå er merket med henholdsvis \* og \*\*, og blir ansett som empiriske funn.

#### 8.1.1 Bakgrunnsvariablene

Det er en klar sammenheng mellom bakgrunnsvariablene fars yrke, mors yrke, fars utdanning, mors utdanning og husholdets inntekt. Det er imidlertid ingen signifikant sammenheng mellom mors utdanning og mors yrke. Dette setter meg på sporet av en mulig undergruppe av hjemmeundervisere hvor mor er velutdannet, men prioriterer hjemmeundervisningen framfor egen yrkesutøvelse og derfor ofte er hjemmевærende. Et slikt inntrykk forsterkes av at det er signifikant sammenheng mellom husholdets inntekt og både mors og fars yrke, men ikke mellom inntekt og mors og fars utdanning. Hjemmeundervisningsforeldre kan i en viss utstrekning ha valgt et yrke som lar seg kombinere med det å gi hjemmeundervisning, og ikke fullt ut har det yrket utdanningen gir muligheter til.

**Tabell 8.1 Bakgrunnsvariabler:**

	alder	kjønn	bormor	borfar	yrkefar	yrkemor
kjønn	-16					
bormor	05	-11				
borfar	08	11	-03			
yrkefar	01	13	-06	06		
yrkemor	19*	17	12	03	34**	
utdfar	-04	06	04	13	60**	08
utdmor	-11	00	03	05	33**	07
inntekt	13	00	02	10	33**	37**
byland	-30**	06	07	12	15	-12

	utdfar	utdmor	inntekt
utdmor	53**		
inntekt	06	07	
byland	09	09	11

Det er ingen sammenheng mellom kjønn på de hjemmeunderviste elevene og andre bakgrunnsvariabler. Heller ikke de som bare bor med mor (enslig mor), viser noen spesielle trekk når det gjelder sosial bakgrunn. De yngste hjemmeunderviste elevene er oftere å finne på landet enn i byene.

### 8.1.2 Motiver for hjemmeundervisning

Det er svært få som sier de begynte med hjemmeundervisning av praktiske grunner (7) eller fordi barnet ønsker det (4). Det er positiv signifikant samvariasjon mellom motivene religion/livssyn, pedagogisk oppfatning og filosofi/ ideologi for å begynne med hjemmeundervisning. Dette vil jeg kalle de prinsipielle motivene for hjemmeundervisning.

De andre motivene vil jeg kalle situasjonelle utløst av andre mer kontekstuelle forhold enn de prinsipielle. De er ingen positive signifikante korrelasjoner mellom prinsipielle og situasjonelle motiver. De 35 som oppgir motstand til skolestart for 6-åringene som grunn til å starte opp med hjemmeundervisning for sin egen 6-åring, oppgir i liten grad andre motiver for å begynne. Det er negativ korrelasjon mellom motivet hjemmeundervisning til 6-åringen og hjemmeundervisning på grunn av konflikt med skolen. Disse 6-åringene blir jo ikke sendt på skolen før de blir tatt ut. Nedlegging av grendeskole eller konflikt vedrørende igangsettelse av privatskole, korrelerer negativt med konflikt med skolen, som motiv. Grendeskoleforkjemperne driver hjemmeundervisning av praktiske og situasjonsbestemte grunner.

**Tabell 8.2 Motivvariabler:**

	rellivsy	filideol	konfskol	pedoppf	nedlpriv	barnønsk
filideol	30**					
konfskol	07	07				
pedoppf	18*	38**	02			
nedlpriv	-25**	-32**	-28**	-34**		
barnønsk	08	-11	04	15	-08	
seksårin	-05	-08	-29**	12	-32**	
praktgr	-16	01	-13	05	13	

praktgr	
seksårin	09

### 8.1.3 Pedagogiske rammer for hjemmeundervisning

De som har holdt på med hjemmeundervisning lengst, er familier med mange barn. Disse har sjeldnere enn andre lekselesing som organisert fritid, og de har et relativt klart skille mellom hva som er undervisning og hva som er fritid. De samme hjemmeunderviserne er også de som oppgir at de bruker mest tid på hjemmeundervisningen.

De som har mye kontakt med andre hjemmeundervisere har oftere lekselesing som organisert fritid. Hjemmeundervisningsfamilier med mange søsken har mer kontakt med andre hjemmeundervisere enn den gjennomsnittelige hjemmeundervisningsfamilie.

Hjemmeundervisere som bare har hjemmeundervisning har oftere en ordnet tilsynsavtale med skolen enn de som har noe hjemmeundervisning og noe skole.

**Tabell 8.3 Pedagogisk rammevariabler:**

	århju	søsken	fritidsk	tidhju	tilsynor
søsken	41**				
fritidsk	-28**	-27**			
tidhju	29**	06	-06		
tilsynor	-02	02	-11	-09	
althju	08	09	15	03	-18*
littskol	-07	-08	-14	-03	18*
kontahju	12	19*	30**	-01	-09

	althju	littskol
littskol	-100	
kontahju	08	-08

### 8.1.4 Pedagogiske prosesser i hjemmeundervisningen

I familier hvor far deltar mer i undervisningen, arbeider elevene selv mer med lærestoffet og de holder oftere enn andre hjemmeunderviste barn selv på med arbeidsoppgaver. Det samme gjør seg noe mer moderat gjeldende når andre enn mor, far eller andre underviser i praktiske

fag. Elevene arbeider da oftere mer selvstendig med slike oppgaver. De elevene som kombinerer hjemmeundervisning med praktisk arbeid i familiens regi, driver også i større grad med det en har kalt nærmiljøprosjekter. Det siste blir ofte den pedagogiske begrunnelsen for det praktiske arbeidet.

De elevene som jobber med mer skolefaglige orienterte prosjekter, løser oftere arbeidsoppgaver på egenhånd og de bruker oftere pc, men ikke oftere Internett enn andre hjemmeunderviste elever. Når foreldrene i større grad selv direkte underviser elevene, får elevene oftere selv arbeide med arbeidsoppgaver til lærestoffet. Når foreldre underviser selv mer direkte, bruker hjemmeunderviste elever i mindre grad Internett.

**Tabell 8.4 Pedagogisk prosessvariabler:**

	undmat	undeng	undnor	undprafa	prakarb	pronærm	skolpro
undeng	80**						
undnor	84**	69**					
undprafa	15	08	11				
prakarb	-05	02	-03	16			
pronærm	-05	00	-10	06	38**		
skolpro	18	11	18	-07	-11	-04	
forelund	01	12	04	-12	-09	-08	-13
barnselv	16	20*	16	19*	14	08	14
barnoppg	28**	27**	21*	13	-09	-14	27**
samsøske	-01	11	06	10	17	-15	-11
praoppg	03	15	05	08	18	02	-02
pc	03	04	03	06	06	17	21*
internet	04	05	06	-01	06	12	16

	forelund	barnselv	barnoppg	samsøske	praoppg	pc
barnselv	-10					
barnoppg	22*	41**				
samsøske	04	32**	08			
praoppg	11	22*	18	45**		
pc	-16	25**	06	-01	13	
Internet	-27**	31**	07	-01	12	68**



Det er signifikant korrelasjon mellom at elevene arbeider selv med lærestoffet, at de arbeider selv med oppgaver, at de samarbeider med søsken og at de bruker pc og Internett i hjemmeundervisningen. De elevene som bruker pc benytter seg oftere enn andre elever av Internett.

### 8.1.5 Hjemmeundervisernes forhold til kommunen

**Tabell 8.5 Forhold til kommunen variabler:**

	komkom3	komkom4	komkom5	vurtils
komkom4	04			
komkom5	-07	26**		
vurtils	-07	-31**	-04	
forhokom	-03	-41**	-19*	42**

Hjemmeundervisere som mener kommunen lager problemer, mener også at kommunen vet for lite om hjemmeundervisning, og disse er lite fornøyde både med tilsynet og med kommunen generelt. De som generelt har et godt forhold til kommunen, er også fornøyd med tilsynet og de mener sjelden at kommunen kan for lite. Det ser ut til at når et tilsynsforhold først er etablert, så er det noe familien og kommunen har kunnet enes om, og som hjemmeunderviserne stort sett er fornøyd med.

Forholdet til kommunen går utover selve det etablerte tilsynsforholdet. Det omfatter også opptakten til hjemmeundervisning og etablering av et mulig tilsyn, og annet. De problemene med kommunen som oftest er nevnt er problemer av økonomisk og materiell art, men også at hjemmeunderviserne ikke får skolemateriell, lærebøker, spesialundervisningstimer og adgang til andre kommunale fasiliteter, som elever på skolen har. Andre problemer med kommunen som blir nevnt, er at kommunen lager problemer som egentlig er unødvendige og at kommunen kan for lite om lover med mer når det gjelder hjemmeundervisning.

### 8.1.6 Resultater og vurderinger av egen hjemmeundervisning

De hjemmeunderviserne som er generelt mest fornøyd med sin hjemmeundervisning, er de som er mest opptatt av at hjemmeundervisning gir mer samarbeid og fellesskap i familien. Disse er også mindre opptatt av at hjemmeundervisningen gir mindre stress og mer trygghet i

undervisningen enn andre hjemmeundervisere. De synes i mindre grad enn andre at hjemmeundervisningen gir eleven større sosial kontaktflate. De synes sjeldnere enn andre hjemmeundervisere å være bekymret for om hjemmeundervisningseleven får for lite sosial omgang med jevnaldrende.

De hjemmeunderviserne som er mest fornøyd med den pedagogiske kvaliteten i sin hjemmeundervisning er mer opptatt av om eleven lærer ansvar og selvstendighet gjennom hjemmeundervisningen enn andre hjemmeundervisere. Disse er mindre enn andre hjemmeundervisere opptatt av om de har for lite kunnskap for å drive med hjemmeundervisning.

Hjemmeunderviserne som mener hjemmeundervisningen gjør undervisningen og læringen mer rasjonell og effektiv, er de som også mener hjemmeundervisningen gir elevene en større sosial kontaktflate. De hjemmeundervisere som er mest opptatt av at hjemmeundervisningen gir mer samarbeid og felleskap i familien, er mindre opptatt av at eleven får individuelt tilpasset undervisning enn andre hjemmeundervisere. Disse er også mindre opptatt av de materielle og økonomiske problemer hjemmeundervisningen måtte gi og de er mindre bekymret for tilgangen på undervisningsmateriell.

Hjemmeunderviserne som er mest opptatt av at hjemmeundervisningen gir mindre stress og mer trygghet er også de som i tillegg er mindre opptatt av at hjemmeundervisningens muligheter for å gi individuelt tilpasset opplæring enn andre hjemmeundervisere.

**Tabell 8.6 Resultats- og vurderingsvariabler:**

	førnøyhju	kvalhju	fordel1	fordel2	fordel3	fordel4	fordel5
kvalhju	17						
fordel1	11	18*					
fordel2	04	04	-03				
fordel3	24**	-04	-05	14			
fordel4	12	07	02	12	11		
fordel5	05	12	05	16	-01	12	
fordel6	22**	-06	-09	32**	03	03	06
fordel7	-07	01	-16	15	07	00	04
fordel8	04	04	10	08	-22*	05	18*
ulempe1	-19*	-08	01	-01	02	-07	03
ulempe3	-03	-06	12	-02	-21*	-11	06
ulempe4	07	07	-06	-05	-18*	-08	01
ulempe6	05	-02	05	01	11	-01	06
ulempe11	03	07	-03	-02	10	-04	05
ulempe17	04	-26**	01	00	02	02	08
ulempe9	-12	-08	-06	-05	06	-08	01

	fordel6	fordel7	fordel8	ulempe1	ulempe3	ulempe4	ulempe6
fordel7	41**						
fordel8	-07	10					
ulempe1	-13	-18*	07				
ulempe3	13	16	06	-06			
ulempe4	-06	20*	13	-09	24**		
ulempe6	-15	05	11	-02	-08	-01	
ulempe11	-03	-06	-06	-04	-03	-02	-05
ulempe17	-08	-08	-06	03	-08	-06	-03
ulempe9	-06	-06	-14	02	-06	17	-01

	ulempe11	ulempe17
ulempe17	-02	
ulempe9	-02	08

Hjemmeunderviserne som er mest opptatt av at hjemmeundervisningen gir større sosial kontaktflate for eleven, er også de som er mest opptatt av friheten og fleksibiliteten i hjemmeundervisningen. De som er mest opptatt av friheten og fleksibiliteten i hjemmeundervisningen, er mindre enn andre hjemmeundervisere opptatt av om hjemmeundervisningen gir for lite sosial omgang med jevnaldrende. De er mer enn andre hjemmeundervisere opptatt av å ha tilstrekkelig tilgang på undervisningsmateriell. De hjemmeunderviserne som er mest opptatt av materielle og økonomiske problemer i forbindelse med hjemmeundervisning, er også mest bekymret for sin tilgang på undervisningsmateriell.

Hjemmeunderviserne i undersøkelsen er i overveiende grad fornøyde med hjemmeundervisningen de holder på med. De er imidlertid mer fornøyd med hjemmeundervisningen generelt enn de spesifikt er med framgangen i kjernefagene. Dette kan tolkes i flere retninger. Det kan være at de er fornøyd med hjemmeundervisningen selv om de strever litt med kjernefagene, fordi alternativet til hjemmeundervisning, skolen, er et alternativ de vil unngå. Det kan også være at de velger hjemmeundervisningen også av andre grunner enn effektiv kjernefagsundervisning. Det kan da i noen tilfelle være slik at ikke ”super” framgang, men ”bra nok” framgang i kjernefagene er det man tilstreber, fordi det er andre verdier knyttet til hjemmeundervisningen, som generelle hjemmeverdier, frihet og selvstendighet, som blir sett på som minst like viktige.

Hvilke positive og negative vurderinger de har av egen hjemmeundervisningen får vi et mer nyansert bilde av ved å studere nærmere de mest nevnte fordeler og ulemper med hjemmeundervisningen i undersøkelsen. I tabellene 8.7 og 8.8 er det en oversikt over hvor mange som har nevnt de forskjellige typer fordeler og ulemper, som i alt er kommet fram i undersøkelsen.

Fordeler og ulemper ved egen hjemmeundervisning er åpne kommentarer hjemmeunderviserne er invitert til å komme med. Man har kunnet ta med så mange ulemper, fordeler og andre kommentarer som en ønsker. Svarene er deretter systematisert i 14 ulike fordeler og 18 ulike ulemper. På de fordeler/ulemper som ikke er tatt med i tabellene 7.8 og 7.9, er det under tre som har svart på hver av disse. Disse utelatte svarene er omtrent likelig fordelt som fordeler og ulemper.

**Tabell 8.7 De oftest nevnte fordeler med hjemmeundervisningen:**

Fordel Nr:	Innhold:	Antall svar:
1	Lærer ansvar og selvstendighet	11
2	Arbeider mer effektivt og rasjonelt	25
3	Mer samarbeidet og fellesskap i familien	58
4	Eleven får vært mer hjemme	30
5	Lite stress og mye trygghet i undervisningen	27
6	Gir større sosial kontaktflate	10
7	Gir mer frihet og fleksibilitet	44
8	Gir individuelt tilpasset undervisning	40
	SUM	245

**Tabell 8.8 De oftest nevnte ulempene med hjemmeundervisningen:**

Ulempe Nr	Innhold	Antall svar:
1	For lite sosialomgang med jevnaldrende	21
3	Materielle og økonomiske problemer	10
4	Tilgang på undervisningsmateriell	5
6	Krever mye oppfølging	27
9	Kan være tungt av og til	5
17	Foreldrene synes de har for lite kunnskap	8
	SUM	76

Det er gitt 245 positive utsagn om hjemmeundervisningen. 76, eller under 1/3 i forhold til positive utsagn, er negative utsagn. Dette støtter oppunder totalinntrykket fra undersøkelsen at hjemmeunderviserne uttaler at de er mer positive enn negative til den hjemmeundervisningen de holder på med.

Fordelene 1, 2, 5 og 8 som gjelder mer spesifikke pedagogiske forhold ved hjemmeundervisningen, er nevnt 103 ganger til sammen. Fordelene 3, 5, 6 og 7 angår mer generelle livsforhold som hjemmeundervisningen knyttes til, og er nevnt til sammen 142 ganger.

Man ser også her de to ulike substansielle dimensjoner i hjemmeundervisningen, et bredere ideologisk livsanliggende og et mer spesifikt pedagogisk anliggende. Positive utsagn vedrørende den andre dimensjonen om mer generelle livsforhold er i flertall.

## 8.2 Korrelasjonsanalyse 2 (trinn 2)

Her vil jeg analysere korrelasjoner mellom variabler fra ulike variabelgrupper med de 29 variablene utvalgt til dette formålet.

### 8.2.1 Bakgrunnsvariabler x motivvariabler

**Tabell 8.9 Bakgrunnsvariabler x motivvariabler**

	rellivsy	konfskol	pedoppf
byland	01	-06	-06
yrkefar	-09	09	-11
utdmor	-27**	-05	13
inntekt	-22*	03	-22*
borfar	06	-01	-16

Foreldrene til de som har hjemmeundervisning på grunn av nedlagt grendeskole eller konflikt ved igangsettelse av privatskole, har høyere inntekt enn den gjennomsnittelige hjemmeunderviser (ikke med i tabell 8.9) Foreldrene til 6-åringene som får hjemmeundervisning er i større grad å finne i byene enn på landet. Disse har en inntekt under middels, mens far har utdanning noe over middels (ikke med i tabell 8.9).

Når vi ser på de prinsipielle grunnene for å gi hjemmeundervisning er resultatene følgende: For de som oppgir religion/livssyn som motiv har mor lav utdanning og for de som oppgir motivet filosofiske/ideologiske grunner har far i liten grad akademiske yrker og mor har lite utdanning (ikke med i tabell 8.9). Vi kan her i materialet se konturene av det jeg vil kalle en moderne motkultur, kanskje en bygde-intelligensia i Norge, hvor hjemmeundervisning er praktisert.

De som har pedagogisk oppfatning som motiv for hjemmeundervisning, skårer lavt på mors yrke. Dette gjelder mange hjemmевærende mødre. Disse hjemmeundervisningsfamiliene har signifikant lavere inntekt enn andre hjemmeundervisningsfamilier.

## 8.2.2 Bakgrunnsvariabler og motivvariabler x pedagogisk rammevariabler.

**Tabell 8.10 Bakgrunnsvariabler x pedagogisk rammevariabler**

	århju	althju	tidhju	kontahju
byland	-12	-17	-22**	-04
yrkefar	-15	-03	-10	-06
utdmor	-32**	-12	-17	-35**
inntekt	-11	-01	17	03
borfar	11	-07	04	-01

Hjemmeundervisere som har holdt på lenge med hjemmeundervisning er kjennetegnet ved at mor har lav utdanning og at motivet for hjemmeundervisningen er religion/livssyn. De som har all undervisning som hjemmeundervisning bor oftere på landet og har oftere enn andre religion og livssyn som motiv for hjemmeundervisningen.

Også de som bruker mest tid per dag på hjemmeundervisningen, er oftere bosatt på landet og de har oftere enn andre religion/livssyn som motiv. De hjemmeundervisere som har mest kontakt med andre hjemmeundervisere kommer fra familier hvor mor har lav utdanning og hvor motivet mindre enn hos andre er pedagogisk begrunnet.

**Tabell 8.11 Motivvariabler x pedagogisk rammevariabler**

	århju	althju	tidhju	kontahju
rellivsy	46**	21*	19*	15
konfskol	08	16	-04	-08
pedoppf	16	06	05	-31**

### 8.2.3 Bakgrunnsvariabler, motivvariabler og pedagogiske rammevariabler x pedagogisk prosessvariabler

**Tabell 8.12 Bakgrunnsvariabler x pedagogisk prosessvariabler**

	undmat	prakarb	skolpro	forelund	barnselv	internet
byland	-26**	-16	-14	06	-12	-07
yrkefar	-10	-21*	21*	-21*	-03	12
utdmor	-19*	-05	02	-21*	-08	20*
inntekt	-19	-16	13	-21*	09	05
borfar	12	02	-07	-06	02	10

Far deltar mer i undervisningen i kjernefag som matematikk når mor har lav utdanning, når husholdet har over middels inntekt og når familien bor i distrikts-Norge og bruker mye tid på hjemmeundervisningen. Dette funnet peker på familier som har eller er i ferd med å få en form for prinsipielt forhold til hjemmeundervisning, ofte er pedagogisk orientert. Praktisk arbeid for hjemmeundervisningselevne skjer oftere når far ikke har et akademisk yrke, når hjemmeundervisningen er pedagogisk begrunnet og når elevene har blitt hjemmeundervist i flere år. Motsatt, blir elevene satt til mer tradisjonelle skoleprosjekter når far har et akademisk yrke eller et annet høystatus-yrke. Foreldrene driver selv direkte hjemmeundervisningen i høyere grad når mor har lav utdanning, far har et manuelt yrke, husholdet har lav inntekt og når hjemmeundervisningen er begrunnet med religion/livssyn.

**Tabell 8.13 Motivvariabler x pedagogisk prosessvariabler**

	undmat	prakarb	skolpro	forelund	barnselv	internet
rellivsy	13	07	07	25**	13	09
konfskol	-04	04	07	-02	09	16
pedoppf	-02	27**	07	08	21*	13



**Tabell 8.14 Pedagogisk rammevariabler x pedagogisk prosessvariabler**

	århju	althju	tindhju	kontahju
undmat	16	12	49*	-14
prakarb	19*	10	09	15
skolpro	09	04	08	-11
foreund	08	-12	-04	-05
barnselv	11	25**	18*	07
internet	16	09	25**	-22*

Elevene arbeider selv oftere mye med lærestoffet når hjemmeundervisningen er pedagogisk motivert, når alt er hjemmeundervisning og når det brukes mye tid på hjemmeundervisningen. Slike hjemmeundervisnings elever samarbeider også oftere med søsken hvis de har noen, og de bruker mer pc og Internett, når hjemmeundervisningen er pedagogisk begrunnet (ikke med i tabellene 8.12, 8.13 og 8.14). Begrunnelsen for slik elevorientert hjemmeundervisning er dels pedagogisk og dels en praktisk løsning når en eller begge foreldre er i arbeid utenfor hjemmet.

Hjemmeundervisnings elever som bruker Internett mye har oftere mor med høy utdanning enn andre, de bruker mer tid på hjemmeundervisningen og de har i mindre grad kontakt med andre hjemmeundervisere enn gjennomsnittet. Når foreldrene har høy utdanning, når det brukes mye tid på hjemmeundervisningen, når foreldrene i mindre grad selv direkte underviser, når familien har lite kontakt med andre hjemmeundervisere og når barna selv jobber mye med lærestoffet; blir Internett brukt oftere enn ellers.

#### **8.2.4 Bakgrunnsvariabler, motivvariabler, pedagogiske rammevariabler og pedagogisk prosessvariabler x forholdet til kommunen variabler**

Hjemmeundervisere med høy inntekt er mer fornøyd med tilsynet med hjemmeundervisningen som kommunen fører, enn andre. De som har begynt med hjemmeundervisning på grunn av en eller annen konflikt med skolen, har en mer negativ vurdering av tilsynet enn andre. Elever med mødre som har lav utdanning har et godt forhold til kommunen. De som har startet hjemmeundervisningen på grunn av en konflikt med skolen, har generelt et dårligere forhold til kommunen enn andre hjemmeundervisere. Forholdet til kommunen ser ut til å bedre seg over tid. De som har holdt på med hjemmeundervisning noen år har generelt et bedre forhold til kommunen enn andre hjemmeundervisere.

**Tabell 8.15 Bakgrunnsvariabler x forhold til kommunen variabler**

	forhokom
byland	15
yrkefar	-12
utdmor	-22*
inntekt	01
borfar	09

**Tabell 8.16 Motivvariabel x forholdet til kommunen variabler**

	forhokom
rellivsy	12
konflskol	-19*
pedoppf	-06

**Tabell 8.17 Pedagogisk rammevariabler x forhold til kommunen variabler**

	forhokom
århju	28**
althju	06
tidhju	03
kontahju	05

**Tabell 8.18 Pedagogisk prosessvariabler x forhold til kommunen variabler**

	Forhokom
undmat	09
prakarb	-06
skolpro	-20*
forelund	-03
barnselv	-02
internet	-12

De som har begynt med hjemmeundervisning på grunn av religion/livssyn og som har lav inntekt, har kommentaren at kommunen lager problemer, oftere enn andre. Hjemmeundervisere i byer og tettsteder nevner oftere enn hjemmeundervisere på landet at

kommunen kan for lite om hjemmeundervisning både når det gjelder lover og vanlig praksis i slike saker.

Hjemmeundervisere med høy inntekter har oftere enn andre kommentaren om problemer med kommunen når det gjelder økonomiske og materielle forhold, som rett til gratis lærebøker, gratis skolemateriell, rett til spesialundervisning og adgang til andre kommunale fellesgoder som skoleelever nyter godt av. Spørsmålet hjemmeunderviserne her reiser er om ikke loven på disse punktene gir de samme rettigheter til hjemmeunderviste elever som til skoleelever.

### **8.2.5 Bakgrunnsvariabler, motivvariabler, pedagogiske rammevariabler, pedagogisk prosessvariabler og forholdet til kommunen variabler x resultats og vurdering av hjemmeundervisningen variabler**

De hjemmeunderviserne som bruker mest tid på hjemmeundervisningen, de som direkte selv står for det meste av undervisningen og de som legger vekt på samarbeid og fellesskap i hjemmet (fordel 3) er de som generelt er mest fornøyd med hjemmeundervisningen de holder på med. Selv om de som er fornøyd med hjemmeundervisningen stort sett også er fornøyd med kvaliteten i kjernefagsundervisningen i matematikk, engelsk og norsk, er det ingen signifikant korrelasjon mellom hvor fornøyd man er med hjemmeundervisningen generelt og vurderingen av kvaliteten på undervisningen i disse kjernefagene. Grunnen til dette er at flertallet skårer på de to høyeste av tre kategorier på begge variabler.

**Tabell 8.19 Bakgrunnsvariabler x resultats- og vurderingsvariabler**

	byland	yrkefar	utdmor	inntekt	borfar
fornøyhju	13	12	08	13	05
kvalhju	-02	04	-02	19*	00
fordel2	-10	-03	15	00	05
fordel3	12	-09	04	10	12
fordel7	-13	02	08	-14	-06
fordel8	-05	04	19*	-03	-09
ulempe4	07	03	07	-08	-06
ulempe6	09	10	15	09	12
ulempe9	-03	12	-04	-11	-32**
ulempe17	-16	-14	-06	12	-08

**Tabell 8.20 Motivvariabler x resultat- og vurderingsvariabler**

	rellivsy	konfskol	pedoppf
fornøyhju	07	01	-05
kvalhju	09	13	00
fordel2	00	18*	09
fordel3	10	-11	-05
fordel7	-22*	-06	26**
fordel8	-07	06	07
ulempe4	-04	-01	11
ulempe6	08	05	-10
ulempe9	-04	-11	-15
ulempe17	06	00	-03

**Tabell 8.21 Pedagogisk rammevariabler x resultats- og vurderingsvariabler**

	århju	althju	tidhju	kontahju
fornøyhju	03	14	27**	00
kvalhju	-13	00	23*	-01
fordel2	-03	07	07	03
fordel3	-03	-04	-03	31**
fordel7	-05	-18*	-12	-20*
fordel8	08	-02	-08	-20*
ulempe4	-04	-03	23*	-23*
ulempe6	-04	04	-02	08
ulempe9	-12	-03	-03	02
ulempe17	04	03	12	-01

**Tabell 8.22 Pedagogisk prosessvariabler x resultats- og vurderingsvariabler**

	undmat	prakarb	skolpro	forelund	barnselv	internet
fornøyhju	17	-13	17	-01	23*	09
kvalhju	05	-15	10	05	09	03
fordel2	-07	05	-06	-08	09	06
fordel3	00	14	-05	05	-02	-21*
fordel7	-17	21*	-13	-08	-10	02
fordel8	-04	-03	28**	12	04	00
ulempe4	07	-01	-03	-09	03	11
ulempe6	-15	11	-05	04	-03	10
ulempe9	-11	-01	-03	09	-01	00
ulempe17	13	12	-03	-08	23**	11

**Tabell 8.23 Forhold til kommunen variabler x resultats- og vurderingsvariabler**

	forhokom
fornøyhju	-04
kvalhju	-02
fordel2	-04
fordel3	-06
fordel7	-03
fordel8	-25**
ulempe4	-06
ulempe6	-21*
ulempe9	-26**
ulempe17	-14

Mest fornøyd med kvaliteten i undervisningen i kjernefagene er hjemmeundervisere hvor husholdet har en relativt høy inntekt og hjemmeunderviserne som bruker mye tid på hjemmeundervisningen. Dette er familier som mindre enn andre oppfatter hjemmeundervisningen som tungt av og til (ulempe 9). Man merker seg at tid brukt på hjemmeundervisningen positivt korrelerer med både hvor fornøyd hjemmeunderviserne er med hjemmeundervisningen generelt og med vurdering av kvaliteten på undervisningen i kjernefagene.

### **8.3 Analyse av fordeler og ulemper ved hjemmeundervisning**

#### FORDELER:

##### *Fordel 1 Lærer ansvar og selvstendighet.*

Fordel 1 er angitt både for å karakterisere et trekk ved den gitte hjemmeundervisning og som noe som er oppnådd som en læringseffekt av hjemmeundervisningen. I begge tilfeller er dette ment som et pedagogisk trekk ved hjemmeundervisningen. Denne fordelene ved hjemmeundervisning er mest nevnt når eleven har far med et akademisk eller annet høy-status yrke, av de som har den mest positive vurdering av kvaliteten på egen hjemmeundervisning og når begrunnelsen for hjemmeundervisningen er religion/livssyn og/eller konflikt med skolen.

##### *Fordel 2 Arbeider mer effektivt og rasjonelt.*

Fordel 2 angir også pedagogiske argumenter for hjemmeundervisningen. Arbeidet med særlig kjernefagene foregår effektivt og målrettet. Hjemmeunderviserne bruker ofte mindre tid på å lære det samme som elever i skolen vanligvis gjør. Denne fordelene nevnes oftere enn hos andre, av de som har startet med hjemmeundervisning på grunn av konflikt med skolen.

##### *Fordel 3 Mer samarbeid og fellesskap i familien.*

Denne fordelene er nevnt oftest i undersøkelsen. Dette må sies å være et selvstendig og avgjørende motiv av ikke pedagogisk art for å drive hjemmeundervisning, spesielt når foreldrene synes at selve undervisningsdelen av hjemmeundervisning er tilstrekkelig ivaretatt. Denne fordelene er nevnt oftest av de som har mye kontakt med andre hjemmeundervisere, av de som ikke bruker Internett mye og av de hjemmeunderviserne som generelt er fornøyd med hjemmeundervisningen. Denne fordelene nevnes sjeldnere enn av andre, av de som mener at fordelene med hjemmeundervisning er mer frihet og fleksibilitet (fordel 7) og av de som nevner at fordelene med hjemmeundervisning er mer individuelt tilpasset undervisning (fordel 8).

##### *Fordel 4 Eleven får være mer hjemme*

Fordel 4 skiller seg fra fordel 3, ved at fokus her er eleven som person. Det er betydningen for eleven av å være hjemme, generelt som en livsverdi, utover det pedagogiske, som er i fokus. Det er ingen signifikant sammenheng mellom denne fordelene og andre variabler i

undersøkelsen. Dette er rett og slett et generelt trekk, en generell verdi, som alle hjemmeundervisere mer eller mindre deler.

#### *Fordel 5 Lite stress og mye trygghet i undervisningen.*

Jeg vurderer fordel 5 som en pedagogisk fordel ved hjemmeundervisningen. Vektlegging på denne fordelen samvarierer negativt med fordelen mer individuelt tilpasset undervisning (fordel 8). Denne fordelen vurderes som en bredere pedagogisk kategori enn bare å være en vurdering av at lite stress og mye trygghet er nødvendig for effektiv innlæring av undervisningsstoff.

#### *Fordel 6 Gir større sosial kontaktflate.*

Fordel 6 er en positiv vurdering av det sosiale livet rundt egen hjemmeundervisning som går i motsatt retning av antagelsen om at hjemmeunderviste elever har sosialiseringproblemer og for liten sosial kontakt utover hjemmet og familie, for eksempel med jevnaldrende (ulempe 1). Det er en svak men ikke signifikant sammenheng mellom denne fordelen og ulempe 1 om for lite sosial omgang med jevnaldrende. Et slikt funn svekker en hypotese om at hjemmeundervisningselever har sosialiseringproblemer. De som legger vekt på fordel 6 er generelt mindre fornøyd med hjemmeundervisningen. Disse hjemmeunderviserne gir elevene oftere praktisk arbeid og de har oftere begynt hjemmeundervisningen på grunn av konflikt med skolen.

#### *Fordel 7 Gir mer frihet og fleksibilitet.*

Fordel 7 er en kommentar til egen hjemmeundervisning som kan være av pedagogisk art, men som også viser til livsverdier langt utover det pedagogiske. Hjemmeundervisningen blir valgt ut i fra et ønske om et friere liv og med alt hva det fører med seg. De som nevner denne fordelen er i liten grad de som velger hjemmeundervisning pga religion/livssyn, men i stor grad de som velger hjemmeundervisning pga pedagogisk oppfatning. Det viser at generelle livsverdier og mer spesielle pedagogiske begrunnelser for hjemmeundervisningen kan kombineres. Dette er hjemmeundervisere som i liten grad har kontakt med andre hjemmeundervisere, som i stor grad gir elevene praktisk arbeid og som oftere enn andre synes det er problematisk med tilgang på undervisningsmateriell for hjemmeundervisningen.

#### *Fordel 8 Gir individuell tilpasset opplæring.*

Individuelt tilpasset undervisning er et pedagogisk begrep som for tiden er svært aktuelt i skolen. Dette gjelder også hjemmeundervisningsforeldrene. Det er i hjemmeundervisningen få elever pr lærer. De ligger i hjemmeundervisningens grunnlag at den blir mer tilpasset den enkelte elev. De som nevner denne fordelten spesielt er hjemmeundervisere som har lite kontakt med andre hjemmeundervisere. De setter ofte elevene til å arbeide med skolefaglige relaterte prosjekter. Dette er hjemmeundervisere som ofte har et negativt forhold til kommunen, som i mindre grad er opptatt av fordelten av samarbeid og fellesskap i familien (fordel 3). Dette er en spesifikk pedagogisk vurdering av hjemmeundervisningen.

#### ULEMPER:

##### *Ulempe 1 For lite sosial omgang med jevnaldrende*

Dette er et av de mest vanlige argumentene mot hjemmeundervisning, i sin alminnelighet, men spesielt fra skolehold. Noen hjemmeundervisere i undersøkelsen nevner dette som et mulig problem, generelt sett. Noen ser det også i mer eller mindre grad som et reelt problem i egen hjemmeundervisning. Den eneste signifikante korrelasjon denne variabelen har med andre variabler i undersøkelsen er at den negativt korrelerer med hvor fornøyd familien er med hjemmeundervisningen.

##### *Ulempe 3 Materielle og økonomiske problemer*

Ulempe 3 dreier seg om at man generelt oppfatter hjemmeundervisning som et materielt og økonomisk problem for familien. Det kan f eks være at foreldrene til sammen ikke kan ta så mye lønnsarbeid som forventet, slik at husholdets inntekt med hjemmeundervisningen blir lavere enn de skulle ha ønsket seg. De som begynner hjemmeundervisningen pga konflikt med skolen er mer opptatt av de materielle og økonomiske problemene ved egen hjemmeundervisning, enn andre hjemmeundervisere i undersøkelsen.

##### *Ulempe 4 Tilgang på undervisningsmateriell.*

Denne kommentaren dreier seg i første rekke om at hjemmeunderviserne ikke synes kommunen gir dem tilgang på lærebøker og annet undervisningsmateriell, som de mener å ha krav på etter opplæringsloven. De som bruker mye tid på hjemmeundervisningen og de som er opptatt av at hjemmeundervisning gir frihet og fleksibilitet (fordel 7), nevner denne ulempen oftere enn andre. Hjemmeunderviserne som har mye kontakt med andre



hjemmeundervisere og oftere enn andre svarer at hjemmeundervisningen gir mer samarbeid og fellesskap i familien (fordel 3), nevner sjeldnere denne ulempen.

#### *Ulempe 6 Krever mye oppfølging*

De som nevner dette som en ulempe eller omkostning ved hjemmeundervisning, er jevnt fordelt på andre variabler i undersøkelsen. Den eneste signifikante sammenhengen mellom denne variabelen og andre variabler er at dette oftere er nevnt blant hjemmeunderviserer som har et dårlig forhold til kommunen. Dette kan for noen hjemmeundervisere tolkes dit hen at det er et dårlig forhold til kommunen som gjør at det blir nødvendig å gi mer oppfølging. Men det kan også være at de faktisk synes det blir mye arbeid med hjemmeundervisningen uavhengig av om forholdet til kommunen er godt eller dårlig.

#### *Ulempe 9 Kan være tungt av og til*

Ulempe 9 er en sammenslått kategori hvor jeg samler ulike vurderinger som har til felles at de alle er kommentarer om forhold som til tider gjør det tungt å drive med hjemmeundervisning. Fortyngende forhold som nevnes er arbeidsmengde, forholdet til kommunen, isolasjon og usikkerhet på egen kunnskap, med mer. Denne ulempen er oftere nevnt av hjemmeundervisere som har et dårligere forhold til kommunen enn andre og av enslige mødre som gir hjemmeundervisning.

#### *Ulempe 17 Foreldrene synes de har for lite kunnskap.*

Denne kommentaren dreier seg om noen hjemmeunderviseres redsel for å ikke ha nok kunnskap for å gi en tilstrekkelig god hjemmeundervisning. Dette gjelder usikkerhet om kunnskap både i undervisningsfag, da særlig engelsk, men også om pedagogiske kunnskap. De foreldrene i undersøkelsen som synes de har for lite kunnskaper når de driver hjemmeundervisning er få (8). Dette gjelder oftest de hjemmeundervisere som i stor grad underviser barna sine direkte selv.

## **8.4 Konklusjon**

Frekvensanalysen i kapittel 7 og korrelasjonsanalysen i dette kapitlet gir inntrykk av at hjemmeunderviserne i liten grad er en helhetlig gruppe. Noen hovedtendenser er:

1. Man kan tredele hjemmeunderviserne ut i fra sosial bakgrunn:

a) høy utdannet profesjonell middelklasse.

b) en stor gruppe i midten.

c) en betydelig gruppe med lav utdanning og lav inntekt for det meste å finne i bygde-Norge.

2. Hjemmeundervisere med høy sosial bakgrunn underviser ofte med pedagogiske motiver og gir effektiv hjemmeundervisning med fokus på faglige resultater. De med lav sosialbakgrunn hjemmeunderviser ofte med religion og livssyn som motiv og har et bredere fokus for sin virksomhet. Disse har ofte hjemmeundervist lenge, de bruker mye tid på hjemmeundervisningen, foreldrene underviser for det meste selv og de har ofte kontakt med andre hjemmeundervisere. Midtgruppen er svært sammensatt, har varierte motiver og har ofte holdt på med hjemmeundervisning under ett år. De to sosiale yttergruppene gir hjemmeundervisning på et prinsipielt grunnlag, midtgruppen gir situasjonsbestemt hjemmeundervisning.

Resultatene fra faktoranalysen i kapittel 9 kan betraktes som en konkluderende sluttdel av korrelasjonsanalysene, ved at faktorene som bygger på korrelasjonsanalysene, beskriver ulike undergrupper av hjemmeundervisere.

.

## Kapittel 9 Resultater fra faktoranalysen (trinn 3)

### 9.1 Innledning

Den valgte faktoranalyse ga 11 akser eller faktorer. De 11 faktorene som ble konstruert, forklarer 71,5 % av variansen i den opprinnelige korrelasjonsmatrise for de 29 variablene. De 11 faktorene ble rangert etter bidrag til forklart varians. Den neste i rekken er hele tiden den faktoren som har mest tilleggsvarians til allerede forklart varians av de faktorene som allerede er regnet med. De første faktorene var de tydeligste, og bidro til å forklare mest varians i materialet.

Jeg valgte å bruke de første åtte faktorene, som til sammen forklarte ca 59 % av all varians i den opprinnelige korrelasjonsmatrisen (tabell 9.1). De tre siste ga lite substansielt innhold. De første åtte faktorene ble så diskutert videre med henblikk på å beskrive disse som åtte undergrupper av hjemmeundervisere, funnet i datamaterialet. Gruppe 7 og 8 er lite tydelige statistisk. Gruppe 3, 5, 7 og 8 er substansielt utydelige. Det er da tvilsomt å gå videre med substansiell analyse av faktorene 3 og 5 og særlig av 7 og 8. For å ivareta verdifull informasjon ble dette likevel gjort, men med forsiktighet og forbehold.

**Tabell 9.1 Faktorenes bidrag til forklart varians i faktoranalysen**

Factor	fak1	fak2	fak3	fak4	fak 5	fak6	fak7	fak8
Tillegg i forklart varians i %	11,1	9,4	7,8	7,4	7,1	5,9	5,2	5,0

Faktorladningene for hver enkeltvariabel blir beskrevet og tolket hver for seg og i sammenheng, som en helhet. Faktorladningene for alle variablene på en faktor utgjør til sammen en profil som kan sies å utgjøre en gruppering av hjemmeundervisere i forhold til de utvalgte variablene (tabell 9.2). Jeg har prøvd å gi de anvendte profiler (faktorer) betegnelser, forstått som ulike grupper av norske hjemmeundervisere. Grupperingenes substans og forskjellene mellom dem, blir beskrevet gjennom analyse og tolkning av faktorladningene til de ulike faktorene. En lignende måte å bruke resultatene fra faktoranalyse på, er gjort i intervjuprosjektet Norsk Monitor om verdipreferanser i den norske befolkning (Hellevik 2003: 320-326).

**Tabell 9.2 Faktorladningene til de 29 input variablene på de 8 første faktorene i faktoranalysen**

Variabel Nr	Faktor navn	fak	fak	fak	fak	fak	fak	fak	
		fak	fak	fak	fak	fak	fak	fak	
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	byland	-26	00	13	-20	13	-52	23	59
2	yrkefar	-62	19	16	00	22	00	00	00
3	utdmor	-67	26	16	35	-11	00	00	-16
4	inntekt	-34	24	57	-27	00	-25	00	00
5	bofar	12	34	15	51	00	-44	00	16
6	rellivsy	55	25	-27	00	27	00	13	26
7	konfskol	00	23	13	14	33	26	38	-10
8	pedoppf	00	30	-15	47	-37	-13	00	18
9	århju	63	14	24	10	-14	00	30	-16
10	althju	36	23	33	00	23	00	00	00
11	tidhju	32	49	-26	-30	-21	21	-31	00
12	konahju	49	-41	34	00	40	20	00	00
13	undmat	28	49	-11	-24	-24	-12	-26	-11
14	prakarb	49	-18	00	38	-23	19	00	00
15	skopro	00	54	-20	00	32	00	-23	-30
16	forelund	27	00	-60	19	37	-32	00	00
17	barnselv	30	42	29	-12	-17	00	31	25
8	internet	-11	46	00	-31	-34	27	32	00
19	forhoko	30	-26	13	-28	-22	-47	-17	00
20	fornøyhju	13	56	22	00	00	00	-27	30
21	kvalhju	-19	25	-16	-12	42	35	-42	20
22	fordel2	00	00	29	32	-15	42	00	17
23	fordel3	33	00	33	42	11	22	-29	25
24	fordel7	-25	-20	-10	58	-44	00	00	16
25	fordel8	-19	33	-32	27	21	-16	34	-38
26	ulempe4	-21	19	-44	-10	-27	00	11	44
27	ulempe6	00	15	16	00	40	22	44	17
28	ulempe9	-22	-29	-42	-34	00	36	18	35
29	ulempe17	26	16	28	-20	-41	10	24	-12

Jeg laget et grovt estimat på antallet av de 128 hjemmeunderviste elevene i undersøkelsen som kunne sies å være med i hver av de 8 undergruppene. Estimaten for hver undergruppe ble gjort på følgende måte:

For et eller flere par av de 29 variablene som ble brukt i faktoranalysen, som har høyest (positiv eller negativ) faktorladning for den aktuelle undergruppe (faktor), ble det for hvert par sett på krysstabellen for de to involverte variablene på antallet hjemmeunderviste elever på det settet av verdier på variabelparet som korresponderte med faktorladningen. Gjennomsnittet av det antall enheter som framkom med å gjøre slike krysstabellanalyser for flere (som oftest to) variabel par for hver undergruppe, ble estimaten for antallet hjemmeunderviste barn i hver undergruppe. Man må regne en usikkerhet på disse estimatene på 3-10, størst for de største estimatene.

Estimert antall er 85 elever i de statistisk og substansielt mest tydelige gruppene (gruppe 1, 2 og 6). Hele 45 av utvalgets 128 elever er estimert til å være i de to gruppene som er både statistisk og substansielt mest utydelige (gruppe 7 og 8) og 30 elever i de substansielt utydelige gruppene 3 og 5. Disse antallene korresponderer med antall elever som ble utelatt i de framkomne clustrene i forsøkene på clusteranalyse (kapittel 6) og understreker igjen hjemmeundervisningens hetrogene karakter.

## **9.2 Undergrupper av hjemmeundervisere på grunnlag av faktoranalyse**

De åtte faktorene (undergruppene) bygger på variablene fra faktoranalysen med faktorladninger med tallverdi større enn 40 (positive og negative). Enkelte variabler kunne inngå som variabelgrunnlaget for flere faktorer. Jeg har på grunnlag av vurdering av begrepsvaliditet, fordelt variablene slik at ingen variabel er med i grunnlaget for mer enn en faktor. En variabel kan likevel være med i grunnlaget for to faktorer, når begge faktorene har faktorladning over 40 på samme variabel, men med forskjellig fortegn.

### **GRUPPE 1 (faktor 1) *Kristne småkårsfolk på landet***

Faktor 1 bygger på følgende variabler: Positive verdier: variabel 6 (rellivsy, religions- og livsyn som motiv), variabel 9 (århju, antall år med hjemmeundervisning), variabel 12 (kontakthju, grad av kontakt med andre hjemmeundervisere) og variabel 14 (prakarb, mengde

av praktisk arbeid knyttet til hjemmeundervisningen). Negative verdier: variabel 2 (yrkefar, fars yrke) og variabel 3 (utdmor, mors utdanning).

Disse hjemmeunderviserne bor som regel på landet. Foreldrene er i manuelle yrker, har lav utdanning og lav inntekt. De velger svært ofte å hjemmeundervise ut i fra sitt kristne livssyn. De har holdt på med hjemmeundervisning i flere år. De bruker mye tid hver dag på å drive med hjemmeundervisningen og all undervisning blir gitt som hjemmeundervisning.

De har mye kontakt med andre hjemmeundervisere. Elevene deltar ofte i praktisk arbeid. Hjemmeundervisningen er godt integrert i et familieliv og ofte i en næringsvirksomhet drevet av familien, f eks et gårdsbruk. De bruker Internett i liten grad. De har et relativt godt og avslappet forhold til skolemyndighetene i kommunen. Har de vært i strid med kommunen, er denne ofte tilbakelagt. Forholdet til kommunen har bedret seg over tid. De er generelt relativt fornøyd med egen hjemmeundervisningen, men er ikke så opptatt av at kvaliteten på undervisningen i kjernefagene alltid må være det viktigste. De vektlegger i høy grad generelle hjemmeverdier i sitt valg med å gi sine barn hjemmeundervisning. De kan noen ganger være litt usikre på egen kunnskap for å drive hjemmeundervisning. Antall hjemmeunderviste elever i denne undergruppen er estimert til 30.\*

\*Antall hjemmeunderviste elever i denne undergruppen er beregnet på grunnlag av krysstabellanalyse av variabel parene: Religion og livssyn (motiv) x mors utdanning (bakgrunn) og kvaliteten på hjemmeundervisningen (vurdering) x i hvilken grad foreldrene underviser selv (ped. prosess).

## GRUPPE 2 (faktor 2) *Den reflekterte middelklasse*

Faktor 2 bygger på følgende variabler: Positive verdier: variabel 11 (tidhju, antall timer brukt på hjemmeundervisningen pr dag), variabel 13 (undmat, i hvilken grad andre enn mor underviser i matematikk), variabel 15 skolpro, (i hvilken grad elevene arbeider med skolefaglige prosjekter), variabel 17 (barnselv, i hvilken grad elevene arbeider selv med lærestoffet), variabel 18 (intenet, hvor mye eleven bruker Internett) og variabel 20 (fornøyhj, hvor fornøyd de generelt er med hjemmeundervisningen).

I disse hjemmeundervisningsfamiliene har både mor og far høy utdanning. De har høy inntekt og har ofte akademiske eller tjenesteytende yrker. De bor både på landet og i byer og tettsteder. De varierer når det gjelder motiv for å drive med hjemmeundervisning. Ofte opplyser de om mer enn ett motiv. De bruker mye tid på hjemmeundervisningen og har lite

kontakt med andre hjemmeundervisere. Far tar mer del i hjemmeundervisningen enn det som er vanlig blant hjemmeundervisere ellers. De lar eleven ofte arbeide selvstendig med opplæringen og sysselsetter ofte eleven med skolefagrelaterte undervisningsprosjekter. De bruker Internett mye. De har ofte et litt anstreng forhold til skolemyndighetene i kommunen. De er meget fornøyd med hjemmeundervisningen, både generelt og når det gjelder kvaliteten på undervisningen i kjernefagene. De er ofte opptatt av den muligheten hjemmeundervisning gir til individuelt tilpasset undervisning. Antall elever er her estimert til 20 elever.\*

\*Antallet hjemmeunderviste barn i undergruppe 2 er anslått på grunnlag av krysstabellanalyse av variabelparene: Hvem underviser i matte (ped prosess) x Eleven arbeider selv med lærestoffet (ped prosess) og Kontakt med andre hjemmeundervisere (ped ramme) x bruk av Internett (ped prosess).

### GRUPPE 3 (faktor 3) *Skolekjemperne*

Faktor 3 bygger på følgende variabler: Positive verdier: variabel 4 (inntekt, husholdets nettoinntekt siste år). Negative verdier: variabel 16 (forelund, i hvilken grad foreldrene underviser selv), variabel 26 (ulempe 4, manglende tilgang på undervisningsmateriell) og variabel 28 (ulempe 9, hjemmeundervisning kan være tungt av og til).

Disse hjemmeunderviserne har relativt høy inntekt. Far er oftere håndverker enn akademiker. Begge foreldrene er ofte i arbeid. De har som regel en eller annen konflikt med skolen som begrunnelse for å starte med hjemmeundervisning. Denne konflikten gjelder enten kampen for å opprettholde en grendeskole eller problemer med igangsettelse av en privat skole.

Når disse først velger hjemmeundervisning, gis all undervisning som hjemmeundervisning. De har relativt mye kontakt med andre hjemmeundervisere innen det aktuelle skolemiljøet. Samlet sett bruker disse foreldrene liten tid direkte på egen hjemmeundervisningen, fordi hjemmeundervisningen ofte er knyttet til kollektive arrangementer som fritidsklubb eller privat skolefritidsordning, hvor lekser og annet undervisningsarbeid blir gjort under pedagogisk ledelse av andre voksne enn foreldrene. De er lite opptatt av tilgangen på undervisningsmateriell og synes sjelden at hjemmeundervisning er tungt av og til.

Hjemmeundervisningen i denne gruppen er ofte tidsavgrenset til et år eller mindre, den tiden skolekampen pågår. Hjemmeundervisningen foregår mer kollektivt. Det er ellers ingen spesielle kjennetegn når det gjelder måten hjemmeundervisningen foregår på. De bruker liten tid på det totale arbeidet med hjemmeundervisningen. De har som regel et nøytralt forhold til

skolemyndigheten i kommunen når det gjelder selve hjemmeundervisningen. De er generelt ganske fornøyd med hjemmeundervisningen, men er mindre fornøyd med kvaliteten på undervisningen de gir i kjernefagene matematikk, engelsk og norsk. De poengterer både generelle hjemmeverdier og pedagogisk effektivitet som positive verdier ved hjemmeundervisningen.

Valg av hjemmeundervisning er situasjonsbestemt. De skjærer egen hjemmeundervisning ned til det nødvendige minimum, slik de selv oppfatter dette. Noen av de 27 som har begynt med hjemmeundervisning på grunn av skolenedleggingsstrid eller privatskole etablering, har også andre motiver for hjemmeundervisningen eller de avviker fra "idealtypen" av skolekjempere presentert i denne gruppen. Disse er med i en av de andre undergrupper av hjemmeundervisere. Antall elever i denne gruppen er estimert til 10.\*

\*Antallet hjemmeundervisere i denne undergruppen er beregnet ut fra krysstabellanalyse av variabel-parene: Inntekt (bakgrunn) x Foreldrene underviser selv (ped prosess) og alt er hjemmeundervisning (ped ramme) x fordel3 (vurdering). Flere av de 27 som har begynt med hjemmeundervisning på grunn av skolenedlegging eller privatskole etablering er fordelt på en av de andre gruppene.

#### GRUPPE 4 (faktor 4) *De pedagogisk reflekterte.*

Faktor 4 bygger på følgende variabler: Positive verdier: variabel 5 (borfar, bor både med far og mor), variabel 8 (pedoppf, pedagogisk oppfatning som motiv) og variabel 23 (fordel 4, eleven får være mer hjemme).

Denne undergruppen av hjemmeundervisere er kjennetegnet ved at husholdet har relativ lav inntekt. Både mor og far har ofte høy utdanning, men yrket de arbeider i krever ikke den utdanningsbakgrunnen de har. Vi finner noen flere av disse hjemmeunderviserne på landet enn i byer og tettsteder. Dette er som oftest svært stabile kjernefamilier. De har et klart pedagogisk motiv for å starte med hjemmeundervisning for barnet sitt. Det dreier seg her ofte om en helhetlig ideologi som motiv, hvor generelle hjemmeverdier er framtrepende. Det kan være pedagogisk ideologi direkte rettet inn på hjemmeundervisning som unschooling (avskoling) og natural learning (kapittel 11) eller annen pedagogisk orientering, som også ender opp som mer generell livsorientering.

Noen av disse hjemmeunderviserne har såkalt delt løsning, hovedsakelig hjemmeundervisning, men i tillegg noe skoleundervisning. For elever på ungdomstrinnet kan



det her være snakk om å ha praktisk arbeid, minst en dag i uka på et verksted, en butikk eller lignende. Disse hjemmeunderviserne er ingen nybegynnere, men heller ikke av de som har holdt på med hjemmeundervisning i mange år. De har forholdsvis lite kontakt med andre hjemmeundervisere. Foreldrene til disse elevene tar i mindre grad enn andre hjemmeundervisere selv direkte hånd om hjemmeundervisningen. Den direkte hjemmeundervisning som gis, er av mor. Ofte har begge foreldrene hel eller deltids jobb utenfor hjemmet. Disse elevene benytter i liten grad Internett. De har et relativt dårlig forhold til skolesjefen og kommunene for øvrig. De er mellomfornøyde med hjemmeundervisningen generelt sett og forholdsvis lite fornøyd med kvaliteten i undervisningen.

De driver hjemmeundervisning på et høyt refleksjonsnivå og på et pedagogisk prinsipielt grunnlag. Det er de som har skrevet flest kommentarer på spørreskjemaet vedrørende egen hjemmeundervisning. De nevner da mange fordeler ved hjemmeundervisningen og sjelden noen ulemper. Disse hjemmeunderviserne legger stor vekt på den gjennomgående frihet som følger med å drive med hjemmeundervisning. Dette er på mange måter hjemmeundervisningens ideologiske fortrøpp. De har til en viss grad valgt bosted og arbeid som passer sammen med det å drive med hjemmeundervisning. Antall elever i denne gruppen er estimert til 15.\*

\*Antallet hjemmeunderviste barn i denne gruppen er beregnet ut fra krysstabellanalyse av: variablene: Pedagogisk oppfatning (motiv) x kontakt med andre hjemmeundervisere (ped ramme) og kvaliteten på undervisningen (vurdering) x grad av praktisk arbeid (ped prosess).

#### GRUPPE 5 (faktor 5) *De hjemmeunderviste 6-åringene.*

Denne faktoren bygger på følgende variabler: positive verdier: variabel 21 (kvalhju, vurdering av kvaliteten på hjemmeundervisning i kjernefagene). Negative verdier; variabel 24 (fordel 7, hjemmeundervisningen gir mer frihet og fleksibilitet) og variabel 29 (ulempe 17, foreldrene synes de har for lite kunnskap).

I disse hjemmeundervisningsfamiliene har far relativ god utdanning og yrke i samsvar med utdanningen. Mor har noe lavere utdanning og ikke sjelden hjemmевærende. Noen begynner med hjemmeundervisningen både av religion/livssynsmotiver og fordi de er i konflikt med skolen i tillegg til gir hjemmeundervisning fordi de mener det er for tidlig for 6-åringer å begynne på skolen.

I den grad det gies undervisning er det direkte foreldre gitt (mors) undervisning. De bruker Internett lite. Disse hjemmeunderviserne har ofte et dårlig forhold til skolesjefen og kommunen. De er lite opptatt av den frihet og fleksibilitet hjemmeundervisningen kan gi.

Disse hjemmeunderviserne er i liten grad opptatt av resultatene i hjemmeundervisningen. Hensikten er jo ofte å ikke gi spesifikk undervisning. De er generelt godt fornøyd med kvaliteten i hjemmeundervisningen. De er lite opptatt av om de har god nok kunnskap selv for å hjemmeundervise, men synes det kan bli mye oppfølging noen ganger. De er litt opptatt av de mulighetene hjemmeundervisning gir for individuelt tilpasset undervisning. Imidlertid varierer 6-åringene som blir hjemmeundervist mye på en del andre variabler.

Mange av de 35 hjemmeunderviste 6-åringene i denne undersøkelsen er da også fordelt på andre grupper. Det er også noen andre som ikke har 6-åringen som motiv for hjemmeundervisningen som er kommet med i denne gruppen. Antall elever i denne gruppen er estimert til 20.\*

\*Antallet hjemmeundervisere i denne undergruppen er beregnet fra krysstabellanalyse av variablene. Pedagogisk oppfatning (motiv) x konflikt med skolen (motiv) og foreldrene underviser selv (ped prosess) x hvem underviser i matematikk (ped prosess).

#### GRUPPE 6 (faktor 6) *Enslige mødre*

Faktor 6 bygger på følgende variabler: Positive verdier: variabel 22 (fordel 2, arbeider mer rasjonelt og effektivt). Negative verdier: variabel 1 (byland, bor i by), variabel 5 (borfar, i hvilken grad man bor med begge foreldre) og variabel 19 (forkomo, hvor godt forholdet til kommunen er).

Her er det mor som dominerer, hun bor her alene med sin hjemmeunderviste elev. Vi snakker om de enslige mødrene som gir sine barn hjemmeundervisning. De har lav inntekt og de fleste enten deltids- eller heltidsjobb. Utdanningsnivået kan variere. De er som oftest å finne på landet og sjeldnere i byer og tettsteder.

Ofte starter de med hjemmeundervisning på grunn av konflikt med skolen. Det dreier seg ofte om alvorlige, noen ganger om dramatiske konflikter. Enslige mødre og deres barn er av skolen og ekspertapparatet sett på som typiske eksempler på tilfeller som skal nyte godt av deres hjelpetiltak. Ofte erfarer disse enslige mødrene og deres skolebarn det motsatte. Når

disse tar sitt barn ut av skolen og gir det hjemmeundervisning, blir en vanskelig konflikt ofte ytterligere opptrappet.

Til tross for at de er i arbeid bruker de en del tid på hjemmeundervisningen og har i noen grad kontakt med andre hjemmeundervisere. De er opptatt av at hjemmeundervisningen gir gode muligheter til å arbeide effektivt og rasjonelt med opplæringen. Noen av disse elevene på ungdomstrinnet får arbeid en til to ganger i uka utenfor hjemmet. Mor tar lite av undervisningen direkte selv. Disse elevene arbeider en del med arbeidsoppgaver med lesestoffet og gjør praktiske rettede arbeidsoppgaver. De bruker Internett ganske mye.

Disse har ofte et dårlig forhold til kommunen. De er generelt mellomfornøyd med hjemmeundervisningen, men er som oftest meget fornøyd med kvaliteten på undervisningen i kjernefagene. De er opptatt av generelle hjemmeverdier i hjemmeundervisningen. De nevner også ofte at det noen ganger kan være tungt å drive hjemmeundervisning. Grunnen til dette er ofte det vanskelige og slitsomme forholdet til skolen og kommunen. Men det kan også være fordi moren og eleven kan føle seg isolerte.

Antall elever er her estimert til 10. Ca 5 av de i alt 15 enslige mødrene fra utvalget er fordelt på de andre undergruppene. Antall elever i denne gruppen er estimert til 10.\*

\*Antall hjemmeundervisere i denne gruppen er beregnet ved krysstabell analyse av variablene: Bor med far (bakgrunn) x forholdet til kommunen (forholdet til kommunen).

#### GRUPPE 7 (faktor 7) *De pragmatiske hjemmeunderviserne*

Denne faktoren bygger på følgende variabler: Positive verdier: variabel 27 (ulempe 6, krever mye oppfølging). Negative verdier: variabel 21 (kvalhj, kvaliteten på hjemmeundervisning i kjernefagene).

Disse hjemmeunderviserne finner en noe oftere i byen enn på landet. Dette kan være en dokumentasjon på at utviklingen går i retning av at hjemmeundervisning i større grad blir et byfenomen, også i Norge. De er å finne i alle samfunnslag, alle inntektsgrupper, yrkesgrupper og utdanningsgrupper og begynner med hjemmeundervisning sjelden av religion /livssyns motiver, oftere fordi de er i konflikt med skolen. De fleste har holdt på med hjemmeundervisning, et år eller to.

Enkelte av elevene på ungdomstrinnet i denne gruppen har i tillegg til hjemmeundervisning arbeid en dag eller to i uka, utenfor hjemmet. De har ikke mye kontakt med andre hjemmeundervisere og bruker relativt liten tid på hjemmeundervisningen. Det er som oftest mor som gir undervisningen. I stor grad arbeider eleven selv med lærerstoffet og eleven er flittig bruker av pc og Internett. Forholdet til kommunen kan være noe konfliktfylt av og til.

Dette er hjemmeundervisere som er lite fornøyd med hjemmeundervisningen, både generelt vurdert men spesielt med kvaliteten på undervisningen i kjernefagene. De nevner ofte at hjemmeundervisningen gir muligheter for individuelt tilpasset undervisning. De nevner i liten grad generelle hjemmeverdier som betydningsfulle. De nevner ofte at hjemmeundervisningen krever mye oppfølging fra foreldrene. Noen av disse tviler på egen kunnskap for å kunne gi hjemmeundervisning.

Om disse hjemmeunderviserne har vanskeligheter med hjemmeundervisningen på grunn av forholdet til skolen og skolemyndighetene i kommunen eller av andre grunner, synes uklart. Dette er nok hjemmeundervisere som er i tvil om de skal fortsette med hjemmeundervisningen eller ikke. Antall elever i denne gruppen er estimert til 30.\*

\*Antallet hjemmeundervisere i gruppen er beregnet på grunnlag av krysstabellanalyse av variablene: Antall år hjemmeundervisning (ped ramme) x kvaliteten på hjemmeundervisningen (vurdering), fordel 8 (vurdering) x fordel 3 (vurdering) og antall år hjemmeundervisning (ped ramme) x bruk av internett (ped prosess).

#### GRUPPE 8 (faktor 8) *De anonyme hjemmeunderviserne.*

Denne faktoren bygger på følgende variabler. Positive verdier: variabel 1 (byland, bor i by) og variabel 26 (ulempe 4, mangel på tilgang av undervisningsmaterieil).

Disse hjemmeunderviserne er nesten bare i byer og tettsteder. De har ofte lav utdanning og har ofte religion/livssyns som motiv for og til en viss grad et pedagogisk motiv for hjemmeundervisningen. De har ikke holdt på med hjemmeundervisningen særlig lenge.

Noen av disse elevene på ungdomstrinnet, har et avgrenset arbeidsforhold eller litt deltagelse på skolen ved siden av hjemmeundervisningen. Det er som regel mor som står for undervisningen. Elevene arbeider mye selv med lærestoffet.

Disse nevner ofte at hjemmeundervisning gir muligheter for samarbeid og felleskap i familien. De er i liten grad opptatt av de mer rene pedagogiske sidene ved hjemmeundervisning, som f eks mulighetene til å drive individuelt tilpasset undervisning. De er misfornøyd med kommunen når det gjelder tilgang på lærebøker og annet skolemateriell. Ellers har de som regel et nøytralt forhold til kommunen. De er opptatt av manglende tilgang på undervisningsmateriell, men er likevel generelt rimelig godt fornøyd med hjemmeundervisningen og med kvaliteten på undervisningen i kjernefagene. Antall elever i denne gruppen er estimert til 15.\*

\*Antallet hjemmeundervisere i denne gruppen er beregnet med krysstabellanalyse med følgende variabel-par: Skolefaglig prosjekter (ped prosess) x eleven arbeider selv med lærestoffet (ped prosess), religion/livssyns (motiv) x eleven arbeider selv med lærestoffet (ped prosess) og skolefaglig prosjekt (ped prosess) x religion/livssyn (motiv).

### **9.3 Konklusjon**

De to første faktorene viser to tydelige undergrupper av hjemmeundervisere, både statistisk og substansielt: *kristne småårsfolk på landet* og *den reflekterte middelklasse*. Det samme kan noe mindre sikkerhet sies om gruppe 3 *skolekjemperne* og gruppe 4 *de pedagogisk reflekterte*. Resten av hjemmeunderviserne gir mer situasjonsbestemt og kortvarig hjemmeundervisning og er vanskelig å kategorisere.

## **Kapittel 10 Motiver for hjemmeundervisning**

### **10.1 Generelt**

Hva som ligger i begrepet motiv for hjemmeundervisning må klargjøres. Motiver peker på sammensatte individuelle behov, preferanser og intensjoner. Motivene er også avhengig av generelle samfunnsbetingelser, aktuell nasjonal skolepolitikk og de lokale skoleforholdene. Hjemmeunderviserne er i en handlingstvang. Motivet styrer faktiske og mulige handlingsvalg og det endelige valget om hjemmeundervisning er derfor også avhengig av de materielle og sosiale betingelser for den enkelte hjemmeunderviser. Motivene for hjemmeundervisning uttrykker både hvilken undervisning hjemmeunderviserne ønsker for sine barn, hvilke valgmuligheter som foreligger og de sosiale gevinster og omkostninger de ulike valgene fører med seg.

Man kan stille spørsmål om motivene for hjemmeundervisning ville falt bort hvis alle hjemmeundervisere fikk sin ønskeskole? Noe hjemmeundervisning ville nok da opphøre, særlig den situasjonsbestemte. Noen av hjemmeunderviserne, både de med pedagogiske motiver og de med livssynsmotiver, ville da kunne valgt skolen, særlig hvis det var mulig med delte løsninger, noe skole og noe hjemmeundervisning. En annen håndtering av religionsfaget i skolen, større muligheter for individuelt tilpasset opplæring i skolen og muligheter for praktisk arbeid en dag eller to for noen hjemmeunderviste elever i ungdomsskolealder, ville nok redusere antall hjemmeunderviste elever betraktelig. Noen hjemmeundervisere ville fortsette med sin hjemmeundervisning uansett hva slags skole de hadde blitt tilbudt, rett og slett fordi de er blitt overbevist om at hjemmeundervisning er bedre enn skole.

Motivene for en handling forutsetter både handlingen selv og en hensikt eller beveggrunn for denne. Sammenhengen her er problematisk. Dag Østeberg skiller mellom middelbare og umiddelbare handlinger. I den umiddelbare handlingen virkeliggjøres handlingens hensikt gjennom handlingen selv. Det er først i etterhånd gjennom refleksjon at hensikten framtrer og man kan skille mellom handling og hensikt. Den middelbare handling gjelder virkeliggjøring av en plan (Østeberg 1980). Den situasjonsbestemte hjemmeundervisningen kan være en

impulsiv handling i en opphetet konflikt med skolen, altså en umiddelbar handling. Når man har tenkt over saken og tiden har gått, kan etterhåndsrefleksjonen få spillerom. Enten slutter man med hjemmeundervisning eller man velger å opprettholde den, men nå som prinsipielt begrunnet og middelbar handling.

Alfred Schütz skiller mellom ”for å”-motiver og ”fordi”-motiver for handlinger (Schütz 1978:63-66). ”For å”-motivet viser til den tilstand eller det endepunkt som handlingen er tilsiktet å fremskaffe. ”Fordi”-motivet peker bakover i tid til erfaringer personen har hatt som virker bestemmende på vedkommendes handlinger. Hjemmeundervisningsmotiver er både ”for å”-motiver og ”fordi”-motiver. Hjemmeundervisere som ville oppnå bedre undervisning for sitt barn, som vil ha undervisningen klart forankret i et livssyn, som ville unngå konflikter med skolen og som ville ha anledning til å være mer hjemme med barnet sitt, har ”for å”-motiver for sin hjemmeundervisning. ”Fordi”-motiver kan være foreldere som gir hjemmeundervisning fordi de selv hadde dårlige skoleerfaringer som elev, fordi de har hatt negative erfaringer over tid med hvordan deres livssyn blir møtt i skolen eller fordi barnet har særtrekk som gjør skolesituasjonen vanskelig.

## **10.2 Motiver for hjemmeundervisning i ulike regioner**

Halvparten av informantenes motiver for å velge hjemmeundervisning i Norge er prinsipielle, jevnt fordelt på religion/livssyns motiver, andre filosofiske og ideologiske motiver og pedagogiske motiver. De siste 50 % er mer situasjonsbestemte motiver som skolenedlegging, ønsket om ikke å ha 6-åringen på skolen, ulike typer av konflikter med skolen og andre situasjonsbestemte motiv (kapittel 7 og 8). I tabell 10.1 er viktige motivvariabler presentert.

Hjemmeunderviserne på Østlandet har prinsipielle motiver for hjemmeundervisning, likelig fordelt på religion/livssyn og pedagogiske motiver. Den prinsipielle orienteringen understrekes ved at hjemmeunderviserne på Østlandet ofte oppgir flere motiver.

Selv om det er et sterkere innslag av kristne miljøer generelt på Sørlandet enn på Østlandet, er det færre på Sørlandet enn på Østlandet som oppgir religion /livssyns-motiver. Flere oppgir pedagogiske og situasjonsbestemte motiver. Slike motiv finner man her ofte for hjemmeundervisning i forbindelse med konflikter rundt nedlegging av grendeskoler og i forbindelse med oppretting av friskoler.

**Tabell 10.1 Forskjeller mellom regionene i motiver for hjemmeundervisning.**

Motiv/ Region	Religion og livssyn		Pedagogiske		Nedlegging av grendeskole/oppretting av friskole		Antall motiver nevnt (gjennomsnitt)
	(%) <sup>(3)</sup>	N <sup>(2)</sup>	(%) <sup>(3)</sup>	N <sup>(2)</sup>	(%) <sup>(3)</sup>	N <sup>(2)</sup>	
Østlandet	43	(12)	35	(9)	0	(0)	2,09
Sørlandet	30	(6)	50	(10)	30	(6)	1,81
Vestlandet	17	(8)	38	(18)	38	(18)	1,39
Trøndelag	83	(10)	33	(4)	17	(2)	2,15
Nord Norge (4)	0	(0)	11	(2)	0	(0)	1,26

(1) Data fra den nasjonale survey undersøkelsen i 2002 om hjemmeundervisere i Norge

(2) N = antall hjemmeunderviste elever i regionen med dette spesifikke motivet.

(3) % = den prosentvise andelen hjemmeunderviste elever som har dette spesifikke motivet av alle hjemmeunderviste elever i regionen i survey undersøkelsen.

(4) I Nord Norge har flertallet av hjemmeunderviserne andre praktiske motiver for sin hjemmeundervisning enn de som er med i tabellen.

Tettheten av frie grunnskoler er større på Sørlandet enn på Østlandet. Hjemmeundervisningen må sees i forhold til dette. Det er større grupper på Sørlandet som rekrutterer til alternativene til offentlige grunnskole. Det er da rimelig å anta at slike alternativer på Sørlandet er mer alminnelig akseptert enn på Østlandet. Flere av hjemmeunderviserne her har hatt tilknytning til friskolemiljøer. Det er påfallende at rekrutteringen fra friskolemiljøer til hjemmeundervisning har økt de senere år, både på Østlandet og Sørlandet. Hjemmeunderviserne på Sørlandet oppgir, som på Østlandet, flere motiver. Det vitner om at det i begge regionene er gjennomtenkte valg som er gjort.

Hjemmeundervisningen på Vestlandet skiller seg ut fra både Sørlandet og Østlandet. I likhet med Sørlandet er det pedagogiske og de situasjonsbestemte motivene som dominerer, men de situasjonsbestemte dominerer sterkere enn på Sørlandet. På Vestlandet er dette ofte foreldre som velger å hjemmeundervise barna sine mer eller mindre kollektivt etter at grendeskolen deres er lagt ned (Beck 2001:31-32). De gir sine barn slik undervisning inntil bygda får sin skole tilbake, enten som en offentlig skole eller som en friskole. På Vestlandet er det ofte bare dette ene motivet for å hjemmeundervise.



Til tross for at kristne miljøer står sterkt på Vestlandet, ser dette i mindre grad enn på Østlandet ut til å føre til hjemmeundervisning. Dette er felles for Vestlandet og Sørlandet. Grunnen til dette kan være at foreldrenes religions/livssynsorientering i disse to regionene i større grad enn på Østlandet, finner gjenklang både i offentlige skoler og i friskoler.

I Trøndelag er religion/livssyn dominerende motiver for hjemmeundervisningen. Dette kan noen ganger være i kombinasjon med andre motiver.

Hjemmeundervisningen i Nord-Norge skiller seg ut fra resten av landet ved at det er flere som hjemmeunderviser 6-åringer. Hjemmeundervisere i Nord-Norge oppgir oftere praktiske grunner, for eksempel avstand til skolen, som motiv. Sammen med Vestlandet skiller de seg ut fra resten av landet, ved at de sjelden oppgir mer enn ett, hvis i det hele tatt noe motiv, for å drive hjemmeundervisning. Selv om noen av hjemmeundviserne i Nord Norge tilhører kristne miljøer, ser ikke dette ut til å være begrunnelsen for å gi hjemmeundervisning. Dette er et fellestrekk for hjemmeundervisningen på Sørlandet, Vestlandet og Nord-Norge, i motsetning til Østlandet og Trøndelag.

Hjemmeundervisningen i Norge har i en viss grad rot i tradisjonelle motkulturer. Slike historiske røtter i den moderne hjemmeundervisningen gjelder i større grad en generell tilknytning til rurale kristne miljøer, enn at slike sammenhenger er lokalisert som klare forskjeller mellom regionene.

### **10.3 Internasjonale motivundersøkelser**

Internasjonalt finner vi de samme motivene for hjemmeundervisning som i Norge, men fordelingen av motivene varierer mellom ulike land. I USA oppgir ca 40 % av hjemmeundviserne religiøse og moralske motiver. Over 90 % oppgir at de hjemmeunderviser ut i fra pedagogiske motiver som de mener kan gi barnet en bedre undervisning hjemme, fordi skolen tilbyr et dårlig undervisningsmiljø miljø enn hjemmet eller fordi skolen ikke utfordrer barnet i tilstrekkelig grad (Bauman 2002:9-10).

I Canada er motivene hovedsakelig pedagogiske eller de er relatert til verdier som har med hjemmelivet og familielivet å gjøre. Pedagogisk blir det lagt spesiell vekt på mulighetene for

individuell undervisning, alternativt pensum, familie prosjekter, at foreldrene kan undervise og lignende. Religiøse motiver er bare nevnt av 14 % av canadiske hjemmeundervisere. (Brabant m fl 2003:117-119). I en annen canadisk undersøkelse opplyser 72 % at de gir hjemmeundervisning av pedagogiske grunner (Priesnitz 2002:5).

To tidlige forsøk på gruppering av hjemmeundervisere ut i fra motiv finner vi hos (Mayberry 1988, Van Galen 1988). Mayberry beskriver på grunnlag av en studie på 461 hjemmeundervisningsfamilier i USA, fire kategorier av hjemmeundervisere, religiøse, akademisk motiverte, sosialt rasjonelle (elevene har det bedre hjemme enn på skolen sosialt) og New Age (alternativ livsstil). Van Galen skiller mellom ideologiske og pedagogiske hjemmeundervisere. De ideologiske legger vekt på familieverdier, konservative verdier og uenighet med skolen om verdispørsmål, ofte kristenfundamentalister. De pedagogiske hjemmeunderviserne legger mer vekt på et brudd med skoleinstitusjonen. Disse foreldrene ønsker mer elevsentrert undervisning, som de selv har kontrollen med.

I England er hovedvekten av motivene pedagogiske i vid forstand. Frihet og fleksibilitet i undervisningen og mulighetene for individualisert undervisning blir nevnt av ca 2/3 av hjemmeunderviserne. Muligheter for tette relasjoner mellom foreldre og barn i undervisningen blir nevnt av 25 %. Bare 4-5 % av engelske hjemmeundervisere oppgir religiøse motiver (Rothermal 2003:79). Rothermal skiller mellom fire strata av motiver:

1. Hjemmeunderviserne som en homogen gruppe
2. Ulike undergrupper av hjemmeundervisere
3. Ulike hjemmeundervisningsfamilier
4. Ulike individer (Rothermal 2003:74-89).

Disse strataene oppfatter Rothermal som en taksonomi, et forsøk på finne fram til generelle prinsipper vedrørende hjemmeundervisning. Hennes strata er en raffinering av tidligere, smalere og enklere forsøk på grupperinger av hjemmeundervisere. Slik raffinering kan gi bedre muligheter for mer nyanserte analyser av hjemmeundervisning. Hun konkluderer med at engelske hjemmeundervisere er en heterogen gruppe, noe som gjør gruppering på alle fire strata vanskelig (Rothermal 2003:86-87). Heterogenitet er da et kjennetegn, ikke bare for norske men også for engelske hjemmeundervisere.

Man kan med ulike innfallsvinkler og taksonomier gjøre forsøk på å gruppere hjemmeundervisere. Hensikten er å gi bredere og dypere forståelse av hjemmeundervisningen og dens forutsetninger. Jeg vil i kapittel 11, føre den empiriske grupperingsanalysen av norsk hjemmeundervisere fra kapittel 9 videre. Hjemmeunderviserne vil bli kategorisert ut i fra motiver for hjemmeundervisning, sosial klasse tilhørighet og ut i fra pedagogisk praksis. I kapittel 12 vil jeg så drøfte ulike undergrupper av norske hjemmeunderviseres ulike integrering i samfunnet.

#### **10.4 Motiver for hjemmeundervisning og rasjonelle valg**

Den amerikanske sosiologen Mitchell Stevens skiller mellom himmel-baserte (heaven-based) og jord-baserte (earth-based) motiver for hjemmeundervisning. Himmelbaserte motiver er mer prinsipielle, religiøse og livssyns orienterte, mens de jord-baserte motivene er situasjonsbestemte og spesifikke pedagogiske motiver (Stevens 2001). Er så den alminnelige veksten i hjemmeundervisningen i den moderne verden størst blant de himmel-baserte eller blant de jordbaserte hjemmeundervisere?

I USA er det tegn på at dominansen i hjemmeundervisningen av hvit konservativ kristen middelklasse er i ferd med å avta (Bauman 1999). Det ser ut til at motivene i USA er i ferd med å representere et bredere spekter av verdier og politiske oppfatninger (Welner og Welner 1999, Mayberry 1988, Van Galen 1988).

Skillet mellom jord-basert og himmel-basert har gyldighet også i Norge. Imidlertid er grenseoppgangen mellom de to kategoriene diffus. Situasjonsbestemt hjemmeundervisning kan ha en eksistensiell forankring og på den måten bli prinsipiell, for eksempel i konflikter med skole og myndigheter, spesielt hvis barnevernet trekkes inn og foreldrene oppfatter at hjemmeundervisningen i ytterste konsekvens kan medføre at barna blir tatt fra dem (PP-tjenesten 2004).

Er prinsipielle motiver av ideologisk og filosofisk art, jord-baserte eller himmelbaserte? Kan jord-baserte motiver over tid vokse til himmel-baserte? Kan kanskje også himmel-baserte motiver forandre seg i jord-basert retning? Erfaringene fra USA, Tyskland og Norge kan gi grunnlag for hypotese om at i starten, i gründerfasen av moderne hjemmeundervisning så vil veksten være størst hos de med mer fundamentale livssyn/ religions motiver for

hjemmeundervisning. Når antallet har økt og fenomenet er normalisert, vil økningen i pedagogisk og situasjonsbestemt hjemmeundervisning ta over i større grad.

Sosiologen Max Weber skiller mellom verdirasjonelle handlinger og formålsrasjonelle handlinger. Verdirasjonalitet viser til handlinger som bygger på etiske, religiøse og andre indre verdier. Formålsrasjonaliteten viser til instrumentalitet, til kalkyler over mål, midler og konsekvenser av handlingsalternativer (Weber 1947). Pedagogiske motiver i retning av å forbedre undervisning i fagkunnskap, kan forstås som formålsrasjonell hjemmeundervisning. Livssynsbasert hjemmeundervisning kan oppfattes som verdirasjonell. Imidlertid vil både pedagogiske, livssynsbaserte og situasjonsbestemte motiver ofte være en blanding av begge disse ideelle handlingstypene til Weber.

Med opplæringsplikten kan foreldre velge mellom offentlig skole, friskole eller hjemmeundervisning for sine barn. Valgsituasjonen foreldrene er oppe i, uavhengig av motiv, inviterer og nærmest pådytter en å gjøre analyser av sosiale kostnader og gevinster ved å gi sine barn hjemmeundervisning. Thomas Spiegler mener veksten i tysk hjemmeundervisning er størst blant de med himmelbaserte motiver, fordi disse vil ha større sosial gevinst og mindre omkostninger enn de med jordbaserte motiver for å drive hjemmeundervisning (Spiegler 2004a). Disse vil på grunn av sin religion eller sitt livssyn oftere komme i konflikt med skolen og vil derfor ha en større gevinst enn de jordbaserte av å ta sine barn ut av skolen og gi dem hjemmeundervisning. Slike grunner kommer ofte i tillegg til andre jord-baserte motiver. Hjemmeunderviserne kan komme i konflikt med lokalsamfunn, skole og myndigheter. Hjemmeundervisere betraktes mer eller mindre som outsiders. Ofte blir de stigmatisert. De himmelbaserte hjemmeunderviserne kan bedre enn de jord-baserte minske slike sosiale omkostninger gjennom sin tro, og ved sin tilknytning til sosiale felleskap med mennesker som har det samme livssynet.

C. Lubienski vurderer hjemmeundervisningens høvelighetskostnader (opportunity costs) (Lubienski 2000:219-229). Han gjør et spillteoretisk resonnement når de gjelder valg av hjemmeundervisning istedenfor skole. Spillteori er en form for strategisk rasjonalitet, hvor det blir tatt hensyn til at en aktørs handlinger er avhengige av hva de andre aktørene som er implisert, gjør (Elster 1979: 74 – 86). Spillteori er en formalisert analyse av strategiske beslutninger under den gjensidige avhengighet aktørene har av hverandre. Man opererer med ulike spill, som de reelle sosiale valgsituasjoner kan analyseres i forhold til. Et slik velkjent

spill er fangens dilemma. Forholdet mellom hjemmeunderviserne og skolen kan oppfattes som et slikt spill. Poenget i fangens dilemma er at to aktører oppnår maksimal gevinst, bare hvis den andre ikke gjør det. Hvis maksimumsstrategien ikke går inn, vil tapet bli det størst tenkelige. Men hvis begge aktørene velger en mellomløsning vil de begge oppnå en god, men moderat gevinst med moderate omkostninger. I det lange løp vil så mellomløsningen være best for alle aktørene. Hvis det er mange hjemmeundervisere og skoler innblandet, vil dette også være den beste løsningen for samfunnet. Lubienskis løsning er den generelle løsning av fangens dilemma, nemlig kommunikasjon og samarbeid. Han ser på hjemmeundervisningens kritikk av den offentlige skolen som positiv, men han mener løsningen må ligge innefor rammen av utdanning som et offentlig gode.

Lubienski ser de individuelle familier som aktører i utdanningsinstitusjonen. Foreldre som velger hjemmeundervisning er ressurssterke og har høy kulturell kapital. De vil ha større muligheter for å oppnå bedre akademiske resultater med hjemmeundervisning enn i skolen. Dette vil så føre til at kvaliteten i skolen vil bli dårligere. Hvis mange nok velger hjemmeundervisning vil i tillegg skolen som demokratisk institusjon og dermed hele demokratiet være truet. Dermed har hjemmeunderviserne i følge Lubienski et moralsk ansvar i forhold til svakere elever som blir igjen i skolen. De har også en egen interesse i å opprettholde skolen som demokratisk institusjon for å bevare demokratiet i samfunnet.

I følge Lubienski innebærer hjemmeundervisning å vurdere utdanning som et privat gode i motsetning til en offentlig skole som er et offentlig gode. Han ser hjemmeundervisning som en trussel mot offentlige interesser som gjelder oss alle. Man kunne legge til Lubienskis argumenter mot hjemmeundervisning at det også er svake elever som får hjemmeundervisning og som kanskje ville profittere på å gå i skolen, og at hjemmeundervisernes omkostning også kan være å miste verdifull jevnaldningskontakt og annen sosial kontakt gjennom skolen. Det siste har imidlertid mange hjemmeundervisere dokumentert at det kan kompenseres for ved å ha tilsvarende sosial kontakt med andre på fritiden.

Lubienskis analyse forutsetter at antall hjemmeundervisere blir høyt. Man kan diskutere hvor mye tapping en grunnleggende samfunnsinstitusjon som den offentlige skole tåler, før den er truet. Selv i USA med ca 2 % av elevene som får hjemmeundervisning, er det trolig et stykke igjen før tålegrensen for skolen er nådd. I Norge er en enda lengre fra en slik grense når det her er 1 – 2 promille hjemmeunderviste elever. Det må trekkes inn i resonnetet til

Lubienski at hjemmeundervisere betaler skatt, som også dekker kostnadene til skolegang. Hjemmeunderviste elever får ingen offentlig økonomisk støtte som f eks friskolene i Norge får. Det koster å velge hjemmeundervisning.

## **10.5 Finnes det en internasjonal fellesnevner i**

### ***hjemmeundervisningen?***

Korrelasjonene mellom antall år barnet har fått hjemmeundervisning og de tre motivvariabelen religion og livssyn, pedagogisk oppfatning og konflikt med skolen, er henholdsvis 46, 16 og 08. De som har holdt på lenge med hjemmeundervisning har oftere prinsipielle og da spesielt religion/livssynsmotiver, for sin hjemmeundervisning (tabell 8.2). Selv om dette er synkrone data, støtter tallene opp om en antagelse om at situasjonsbestemte motiver utvikler seg til mer prinsipiell hjemmeundervisning over tid, hvis foreldrene fortsetter med hjemmeundervisningen.

Religions/livssynsmotivene i Norge er å finne i familier hvor mor har lav utdanning og i familier med lav inntekt. Filosofi/ideologi motiver er i familier hvor mor har lav utdanning men familien har middels inntekt. Familier med pedagogiske motiver har i gjennomsnitt lav inntekt og foreldre med middels utdanning. Selv om det er forskjeller mellom ulike grupper av prinsipielle hjemmeundervisere, er det mye som er felles for dem. Det er også mange som oppgir flere prinsipielle motiver. Det er klare positive signifikante korrelasjoner mellom de tre prinsipielle motivene for hjemmeundervisning religion/livssyn, filosofi/ideologi og pedagogiske. Det er negative eller ingen signifikante korrelasjoner mellom de prinsipielle motivene og de situasjonsbestemte motivene. Det er ingen signifikante sammenhenger mellom de situasjonsbestemte motivene innbyrdes (tabell 8.2).

Både den norske empirien og de internasjonale undersøkelsene det er referert til, peker i retning av tre generelle motiverende faktorer som virker på valg av hjemmeundervisningen. Disse faktorene kan se ut til å bli tydeligere når en familie har holdt på med hjemmeundervisning en viss tid:

### *1. Hjemmeverdier*

De fleste norske hjemmeundervisere er ganske godt fornøyd med de faglige resultatene, men de er mer fornøyd med hjemmeundervisningen generelt enn med de faglige resultatene. De er opptatt av at hjemmeundervisningen styrker generelle hjemmeverdier. Dette gjelder alle hjemmeundervisere uansett motiv og andre forhold. Selv om betydningen av å være mer hjemme ikke har status som et selvstendig motiv i survey undersøkelsen, peker det seg likevel ut som en slags grunnleggende motiverende kraft i all hjemmeundervisning. Dette bekreftes også av undersøkelsene om motiver for hjemmeundervisning i England, USA og Canada det her er referert til.

### *2. Religion og livssyn*

Det er her dokumentert store forskjeller mellom USA, Norge og Tyskland på den ene siden hvor religion og livssynsargumenter er betydelige i valget av hjemmeundervisning, og i Canada og England hvor slike motiver i mindre grad er aktuelle.

Noe av grunnen til disse registrerte nasjonale forskjellene kan være av forskningsmetodisk art. Det kan gi ulikt resultat å spørre hjemmeunderviserne direkte om hva slags motiver de selv formulerer for sin hjemmeundervisning og be dem svare enig/ikke enig på kategorier av motiver satt opp av en forsker. Det virker rimelig å konkludere med at selv om man ikke oppgir religion/livssyn som et direkte motiv for hjemmeundervisning, så kan det indirekte være med likevel. Dette er tilfelle hos en betydelig gruppe hjemmeundervisere i alle land. Men det er også betydelig forskjeller mellom landene på hvor mange dette er av det totale antall hjemmeundervisere i landet.

### *3. Alternativ livsstils ideologi*

Pedagogiske motiver for hjemmeundervisning er oftest nevnt i survey undersøkelsen. Faktoranalysen indikerer at dette er en sammensatt gruppe hjemmeundervisere. Det dreier seg om en høyinntekstsgruppe i byene, hvor foreldrene har høy utdanning, og en lavinntekstsgruppe på landet, hvor mor har høy eller middels utdanning (kapittel 8). Vi ser klart av faktoranalysen en mindre gruppe av hjemmeundervisere hvor foreldrene, særlig mor, har noe utdanning utover videregående skole. Dette er de pedagogisk reflekterte hjemmeunderviserne. Disse markerer seg med en ideologisk og samfunnskritisk begrunnet

hjemmeundervisning. Dette er hjemmeundervisere som rekrutteres fra den moderne kulturelle middelklasse.

Radikal kulturell middelklasse er en hovedgruppe i engelsk hjemmeundervisning. Engelske hjemmeundervisere er i stor grad lærere, helsearbeidere og andre i profesjonelle yrker. (Rothermal 2003:79). Disse hjemmeunderviserne er prinsipielle i sin hjemmeundervisning, men ikke på et religiøst grunnlag. Det er mer snakk om radikal anti-establishment orientering med vekt på ny livsstil og motstand mot et teknokratisk samfunn. Hjemmeundervisningen er ofte for disse den sentrale faktor i en livsform hvor de prioriterer for eksempel god tid, sunn mat og mye tid sammen med familien og med andre likesinnede. Disse hjemmeundervisernes verdi grunnlag og motivasjon for hjemmeundervisning, går langt utover det som angår selve hjemmeundervisningen.

## **10.6 Konklusjon**

Hjemmeverdiene ser ut til å være en felles plattform for alle hjemmeundervisere. Fra en slik plattform ser vi to hovedgrupper av hjemmeundervisere i alle land hvor det er moderne hjemmeundervisning, Den ene hovedgruppen har valgt å hjemmeundervise ut i fra religions/livssynsmotiver og den andre har valgt hjemmeundervisning ut i fra alternativ livsstil og anti-establishment motiver. Denne todelingen er gjennomgående i all internasjonal hjemmeundervisning.

I helheten av prinsipielle motiv og i den generelle orientering henimot hjemmeverdier, kan vi i hjemmeundervisningen skimte oppbruddsgrupper i det senmoderne samfunn. Om deres motiver er pedagogiske, religiøse eller mer filosofiske og ideologiske på annen måte, så samles de gjennom sin skoleprotest i en mer prinsipiell samfunnsprotest. Blant hjemmeunderviserne kan en således noe diffust få øye på en internasjonal motkultur, som har hjemmeundervisning som samlende ide. Dette temaet er i liten grad drøftet av hjemmeundervisningsforskere eller andre.



## Kapittel 11 Hjemmeundervisning og pedagogikk

### 11.1 Innledning

Finnes det pedagogisk teori og praksis i hjemmeundervisningen annerledes enn i skolen, som en nytenkning i forhold til skolepedagogikk? Man kan analysere og drøfte hjemmeundervisningspedagogikk og sammenligne med skolepedagogikk på individ/familienivå, institusjonsnivå og samfunnsnivå. Scott Davies og Janice Aurini framhever sammenhengen i Canada mellom en nyere pluralistisk utdanningspolitikk med vekt på mindre strukturert pedagogikk og mer individualisert undervisning og hjemmeundervisning, også på den måten at det eksisterer varierte former for hjemmeundervisning (Davies og Aurini 2003:66).

### 11.2 To ulike pedagogiske tilnærminger til hjemmeundervisning

John Holt (Holt 1968) og Paul Goodman (Goodman 1969) blir trukket fram som to pedagogiske klassikere hjemmeundervisningen bygger på. John Holts pedagogiske tenkning blir vurdert som grunnleggende for hjemmeundervisningsbegrepene *unschooling* og *natural learning*, som til sammen dekker en helhetlig pedagogikk med vekt på:

1. Større vekt på læring enn på undervisning. Barnet ligger med sin livsmestring i forkant.
2. Lærene (foreldrene) veileder og viser vei i forhold til barnets behov og interesser.
3. Læring er av-institusjonalisert. Den skjer ikke på skolen. Det er stor grad av fravær av pensum, lærebøker, spesielle metoder og andre formelle systemer i læringen.
4. Læringen er en del av det virkelige liv, knyttet til praktiske livsoppgaver
5. Læring er forskjellig for alle, knyttet til det enkelte barn og den enkelte familie.
6. Oppbygging av tillit til barnets og foreldrenes ressurser og frihet.

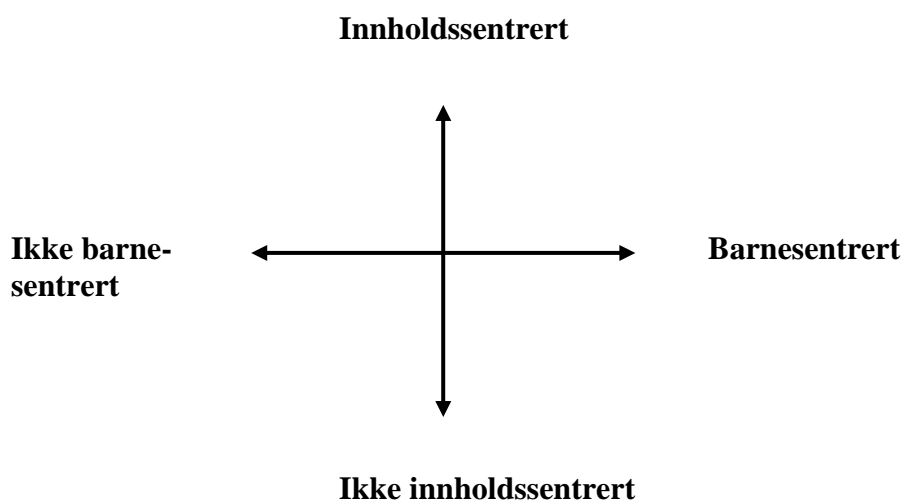
(Holt 1968, Fredriksen 2001, Davies og Aurini 2003: 64)

Unschooling og natural learning framhever læringens enkle karakter og at den skjer best med livet som læremester, med lite pedagogiske planer, metoder og vurderinger. Unschooling og natural learning forstås av flere hjemmeundervisere som en læring med minimal direkte planlegging og styring av undervisningen. Slik pedagogisk forståelse har historisk røtter, ikke

minst til filosofen Jean Jaques Rousseaus oppfatning av læringens naturlige tilknytning til barnets liv (Rousseau 1961), men også til 1900-tallets reformpedagoger som for eksempel Ellen Key og hennes barnesentrering (Key 1996) og til demokratiske utdanningsidéer hos John Dewey (Dewey 1997).

Andre forstår det naturlige i hjemmeundervisningen som den nære og enkle forbindelse til hjemmeliv, arbeidet og annen virksomhet familien er engasjert i. Innen slike livsrammer kan mange hjemmeundervisere legge opp stramme, effektive og lærerstyrte undervisningsopplegg i f eks kjernefagene. Slik strukturert hjemmeundervisning kan en finne ideologisk støtte for hos pedagogen Johan F. Herbart, hvor bl annet en til en forholdet mellom privatlærer og elev var et utgangspunkt. Han oppfattet mennesket som formbar natur med et danningspotentiale. Hans utgangspunkt, motsatt av reformpedagogene, er at barnet ikke er et autonomt subjekt. Karakter og autonomi oppnåes gjennom kunnskap og gjennom undervisningsprosessen (Siljander 2004). Velstrukturert og styrt hjemmeundervisning bygger således på en Rousseau inspirasjon om læringens naturlig livstilknytning skjermet fra samfunnet og at man innen slike rammer kan praktisere lærestyrt undervisning rettet mot formalisert fagkunnskap.

**Figur 11.1 Innholds- og barnesentrert pedagogikk**



De canadiske forskerne Brabant, Bourdon og Jutras deler opp utdanningsfeltet langs aksene barnesentrering og innholdssentrering. Verdiene (høy, lav) og (lav, høy) kjennetegner unchooling og strukturert hjemmeundervisning, men andre kombinasjoner er også å finne (Brabant, Bourdon og Jutras 2004) (figur 11.1). De omtaler selv barnesentrert hjemmeundervisningspedagogikk preget av elevenes aktive deltagelse, samfunnskritikk, og

uavhengig læring med vekt på sosiale og kreative subjekter, samarbeid og prosesser. Den innholdssentrerte legger vekt på orden og disiplin, kjernefag, prestasjon og på en autoritets-skoleorientert kunnskapsorganisering med vekt på produkt (Brabant, Bourdon og Jutras 2004).

Barnesentrert og innholdssentrert pedagogikk hos Brabant, Bourdon og Jutras har en dobbel betydning, de benyttes både som overordnede pedagogiske kategorier for å sammenligne skole og hjemmeundervisning og som ulike pedagogiske metoder. Da pedagogiske forskjeller mellom skole og hjemmeundervisning i tillegg til eventuelle forskjeller i pedagogiske metoder også bestemmes av sosiologiske forhold som angir institusjonelle forskjeller mellom skole og hjemmeundervisning, og disse ikke bringes inn i sammenligningen, reduseres forskjellene til kun metodeforskjeller. Lignende dobbel og reduserende bruk av pedagogiske kategorier finner man hos Paula Rothermal når hun beskriver hjemmeundervisning som et eksempel på elevsentrert undervisning og hjemmeundervisningens natur som uformell og mindre strukturert enn undervisningen i skolen (Rothermal 2004: 6-10).

### ***11.3 To pedagogiske nivåer av hjemmeundervisning***

Gregory Bateson skriver med utgangspunkt i B. Russells teori om logiske typer som ulike nivåer av læring (Bateson 1972:279-308). En slik tenkning bygger på et skille mellom elementene som utgjør en klasse og klassen selv. Fotballspillere er elementer som til sammen utgjør klassen, fotballaget. En fotballspiller er ikke et lag og et lag er ikke en fotballspiller. Det forhindrer ikke at et lag bare kan ha en spiller, men spiller og lag utgjør ulike logiske typer/nivåer.

Et lavt læringsnivå er Pavlovs kjente forsøk med å lære opp rotter gjennom betinging. Et høyere læringsnivå vil være å kunne klassifisere ulike betingingskontekster og skille mellom disse. Et enda høyere læringsnivå vil være å kunne skille mellom kontekster av kontekster osv. En kontekst er et element i konteksten på et høyere nivå. Dette prinsippet kan anvendes på undervisning. Sammenligning mellom skole- og hjemmeundervisning kan foregå på forskjellige logiske nivåer som vil gi ulike typer av betraktninger og resonnementer. Man kan prøve å beskrive hjemmeundervisningen som spesifikke pedagogiske teorier eller metoder. Det særegne ved hjemmeundervisningen kommer imidlertid klarere fram når man betrakter hjemmeundervisningens ulike teorier og metoder som elementer i en metakontekst.

Metakonteksten er hjemmeundervisning som helhetlig undervisnings- og læringsinstitusjon utenfor skolen med basis i hjemmet. Man må skille mellom hjemmeundervisningen på et konkret teori- og metodenivå – nivå 1 og på et høyere logisk nivå, et metanivå – nivå 2.

På nivå 1 er de ulike familiene som driver hjemmeundervisningen på sin måte. Man kan prøve å redegjøre for og kategorisere de ulike hjemmeundervisningspraksiser som er i bruk, og hvordan hjemmeunderviserne begrunner sine valg. De gir antydninger om en eller flere mulige hjemmeundervisningspedagogikker. Disse kan deretter sammenlignes med skolens ulike pedagogiske teorier og metoder. Ved en slik sammenligning vil man kunne finne både likheter og forskjeller mellom hjemmeundervisningspedagogikk og skolepedagogikk, men over et punkt stopper slik sammenligning opp. Lærerstyrt undervisning og prosjektundervisning er på nivå 1 relativt sammenlignbart og likt i hjemmeundervisning og skole, men forskjellene kan bli forminsket når de snevert vurderes som nivå 1-kategorier.

Hjemmeundervisningsmetodene er elementer i en klasse på nivå 2. Den logiske klassen av hjemmeundervisere skiller seg ut fra klassen av ”ikke hjemmeundervisere” som er klassen av ”alle skolene”. Nivå to-forskjeller må relateres til samfunnsstrukturer og prosesser som hjemmeundervisningen og skolen er deler av.

Noe av nivå 1-kritikk fra hjemmeundervisere mot skolen faller sammen med tilsvarende pedagogisk kritikk innen skolen, som en kritikk av tradisjonell skoleundervisning. Unschoolingsargumenter presentert som barnesentrerte argumenter, er langt på vei de samme i skolen og i hjemmeundervisningen. Da er unschooling smalt vurdert som pedagogisk metode.

Signifikante forskjeller mellom skolens og hjemmeundervisningens pedagogikk, er i første rekke nivå 2 forskjellene. Fundamentalt ved institusjonen hjemmeundervisning er dens småskalakarakter, tilnærmede en til en organisering av undervisningen med gode muligheter for personlig undervisning og frihet i undervisningen, både når det gjelder innhold, organisering og metode. Hjemmeundervisningen skiller seg avgjørende fra skoleinstitusjonens storskalakarakter, dens preg av masseutdanning og uniformert undervisning.

## **11.4 Pedagogiske koder i hjemmeundervisningen**

Pedagogiske handlinger kan forstås som kommunikasjon i ulike kontekster. Basil Bernstein er opptatt av hvordan konkrete og praktisk pedagogiske handlinger styres av regler som til sammen utgjør koder, og som på gjennomgripende måter styrer pedagogisk praksis og teori i pedagogiske institusjoner. Hos Bernstein finnes overordnede pedagogiske koder formulert som begrepspar. Klassifisering og ramme er ett slikt par. Klassifisering angir forhold mellom kategorier. Det kan være forholdet mellom lærere og elever, mellom ulike fag, det kan også være forholdet mellom skoleinstitusjonen og samfunnet rundt eller organisering av skoletiden. Det dreier seg om et generelt prinsipp om klassifisering som grad av differensiering og avgrensning mellom kategorier (Bernstein 1983: 24).

Begrepet ramme angår pedagogiske maktforhold. Det kreves blant annet makt for å opprettholde en gitt klassifisering. Rammene gjelder makt over hva som overføres i pedagogiske prosesser og hvordan prosessene foregår. Rammene angår prinsippene for kontroll i den pedagogiske praksis (loc. cit.). Begrepene klassifisering og ramme angir en overordnet pedagogisk kodifisering som kan benyttes for angivelse av hjemmeundervisning som pedagogisk kategori forstått i ulike sammenhengende sosiale kontekster. Dette vil danne grunnlaget for min videre sammenligning mellom skole og hjemmeundervisning.

Fordelene 3, 4, 5 og 6 nevnt i (kapittel 8) dokumenterer empirisk hjemmeundervisningens sterke integrering i hjem, familie og det primære hverdags-samfunnet rundt eleven. Man kan på en slik dimensjon si at hjemmeundervisningen har en lavere grad av sosial klassifisering i forhold til hjem, nærmiljø og direkte samfunnsdeltagelse enn skolen. Hjemmeundervisningen er integrert i hverdagslivet. Lærer- og elevrollen er knyttet til generaliserte roller som foreldre og barn i en familie. Dette i motsetning til en formell skoleinstitusjon med et bestemt samfunnsmandat, spesifiserte rolleforventninger, gjennomorganisert bruk av tid og veldefinerte grenser mot hjemmet og samfunnet for øvrig. Skolen har en sterkere grad av klassifisering enn hjemmet, både innad som institusjon og utad, forstått som formell og reell avgrensning mellom undervisningsinstitusjonen og samfunnet rundt.

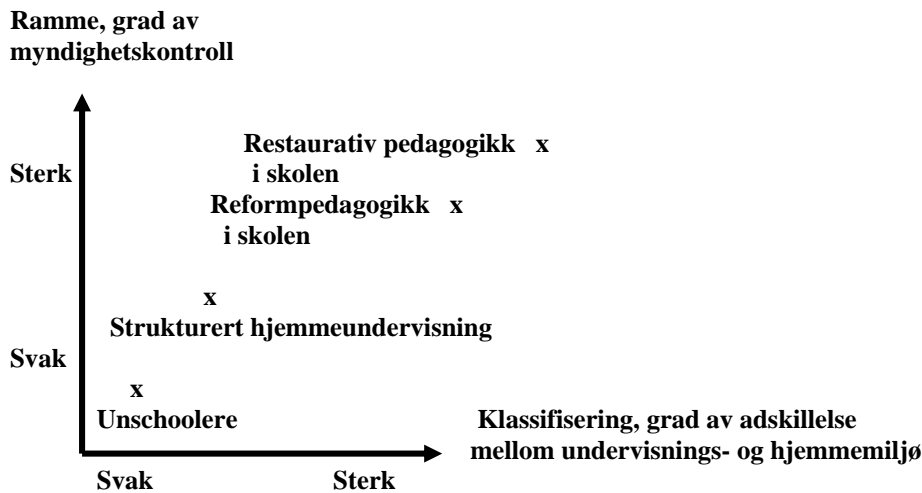
Fordelene 1, 2, 7 og 8 gjelder frihetsgradene i hjemmeundervisning i forhold til skole og skolemyndigheter. I valg av verdigrunnlag, innhold og organisering, er hjemmeundervisningen friere enn skoleundervisningen. Det gir hjemmeundervisning svakere innramming i forhold til skolemyndighetene og deres maktutøvelse, enn undervisningen i

skolen. Til en viss grad følger friheten logisk av at undervisningen foregår hjemme og ikke i skolen. Mulighetene for samfunnskontroll er lagt til rette på en annen måte i skolen enn i hjemmet. Hvor mye organisatorisk og innholdsmessig frihet hjemmeunderviserne faktisk har, er ikke entydig. I flere hjemmeundervisningssaker har spørsmålene om organisatorisk og innholdsmessig frihet i undervisningen vært et stridsspørsmål (*I Opplæringslovens § 2-13 står det at innholdet i hjemmeundervisningen skal være som i skolen, så sant dette ikke strider mot Norges folkerettslige forpliktelser. Det er i lovgrunnlaget innrømmet en mulighet for hjemmeunderviserne til å avvike fra den nasjonale læreplan (se kapittel 3), men det er ikke angitt presist hvor grensen går. I en hjemmeundervisningssak i Oslo i 1998, som senere har fått prinsipiell rekkevidde, kom det en klargjøring fra Utdanningsdirektøren i Oslo og Akershus, som svar på en klage som en hjemmeunderviser hadde gjort på kommunens vedtak. I svaret på klagen kommer det fram at hjemmeundervisningen kan avvike i forhold til skoleundervisningen, først og fremst når det gjelder omfang og organisering, men også når det gjelder innhold. Det blir også framhevet av foreldrene ikke behøver å ha lærerutdanning. Myndighetene understreker i sitt klagesvar at det må stilles krav til den tilsvarende undervisningen som hjemmeundervisning, når det gjelder omfang, kvalitet og innhold (Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus 1998).*

Hjemmeundervisernes frihet fra skolen er ikke absolutt. Både norsk lovgivning og internasjonale domsavgjørelse i Strasbourg slår fast at særlig når det gjelder innhold så må hjemmeundervisningen innrette seg etter visse nasjonale standarder (Aamodt 2001:36-38). Da lovgivningen for hjemmeundervisningen er knapp og generell, gis det rom for skjønnsmessig avgjørelser i de enkelte tilfeller. Vi ser da også store forskjeller i frihetsgrader hjemmeunderviserne blir gitt i ulike kommuner. Ramme- og klassifiseringsforhold i hjemmeundervisning kan sammenlignes med skolens, som vist i figur 11.2.

Her er strukturert hjemmeundervisning plassert med sterkere rammer og klassifisering enn unschooling, men svakere plassert langs begge dimensjoner, enn skolen. Østerud skiller mellom tradisjonell restaurativ pedagogikk og progressiv reformpedagogikk i skolen (Østerud 2004:18). Restaurativ pedagogikk legger hovedvekten på lærerstyrt undervisning og formell fagkunnskap i kjernefagene, forankret i disiplin og klare kunnskapsmål. Som pedagogisk metode er dette i overenstemmelse med tradisjonell disiplin og kunnskapsorientert og innholdsorientert hjemmeundervisning. Den progressive reformpedagogikken vender seg til hele barnet, tar utgangspunkt i deres erfaringsverden og inviterer dem til å være aktivt med i læringsprosessen. Skolens reformpedagogikk ligner som pedagogisk metode til forveksling på unschooling/natural learning ideologien hos hjemmeundervisere, og på det som er blitt kalt barnesentrert hjemmeundervisningspedagogikk.

**Figur 11.2 Ramme og klassifisering i skole og hjemmeundervisning**



Innen skolen har prosjekt- og praksisorientert reformpedagogisk undervisning svakere rammer enn pensumorientert restaurativ pedagogikk. Reformpedagogikken har også en annen og mer demokratisk organisering, som gir svakere klassifisering enn restaurativ pedagogikk.

Det er vanskelig å anvende de samme skolepedagogiske begrepene på hjemmeundervisning, fordi hjemmeundervisningen skjer i hjemmet med svakere klassifisering og svakere rammer, enn i skolen. Analyse av slike pedagogiske forskjeller må inkludere institusjonelle nivå 2 forskjeller, som ulike ramme og klassifiseringsforhold for skole og hjemmeundervisning.

Bernsteins kaller pedagogisk praksis med sterke rammer og sterk klassifisering for synlig pedagogikk, mens en usynlig pedagogikk er kjennetegnet ved svake rammer og svak klassifisering (Bernstein og Lundgren 1983: 48-65). Bernstein gjør et skille mellom to ulike middelklassegrupper. Den ene er individorientert i betydningen spesifikk og utvetydig rolleidentitet for lærer- og elevrollen, med en fast utføring av rollene. Den andre middelklassegruppen er personorientert, i den forstand at det personlige og kommunikative ved identiteten vektlegges, og at fleksibel rolleutførelse for lærer og elev blir framhevet. Den individorienterte og tradisjonelle middelklasse og arbeiderklasse blir knyttet til synlig pedagogikk med vekt på hierarkisk orden og struktur, disiplin og formell fagkunnskap. Den personorienterte nye kulturelle middelklassen blir knyttet til usynlig pedagogikk og som en åpen demokratisk pedagogisk praksis orientert mot kultur, kommunikasjon og sosiale relasjoner. Unschooling-idèene korresponderer med usynlig pedagogikk og strukturert hjemmeundervisning med synlig pedagogikk.

## **11.5 Ulike pedagogiske grupperinger av norske**

### ***hjemmeundervisere***

I Canada og i England ser hovedtyngden av hjemmeunderviserne ut til å være fra den kulturelle nye middelklassen og ansatte i profesjonelle yrker. Hos disse framheves unchoolingsorienterte motiver og strategier for hjemmeundervisning (Brabant med flere 2003, Rothermal 2003). I USA hvor hjemmeundervisningen oftere er motivert av religion og livssynsmotiver ser de pedagogiske motiver og strategier oftere å gå i retning av ønsket om en mer effektiv og strukturert undervisning (Bauman 2002).

Jeg skal videreføre analysen av undergrupper av norske hjemmeundervisere, bygd på de åtte hjemmeundervisningsgruppene fra faktoranalysen (kapittel 9) ved å drøfte undergruppene i forhold til kategoriene ramme og klassifisering (figur 11.2).

#### *Gruppe 1 Kristne småårsfolk på landet*

Man finner blant disse både unchooling ideologi og mer strukturert hjemmeundervisning. Deres særpreg er at de legger stor vekt på elevenes deltagelse i og læring av praktisk arbeid. De gir undervisning i basiskunnskapen i lesing, skriving, regning, noe engelsk og annet, men mest er det læring av et praktisk yrke som utøves av foreldre eller andre i deres nære krets som har forrang. Jeg vil kalle dette praktisk hjemmeundervisning, som ikke minst med sin vekt på praktisk arbeid er kjennetegnet ved svake rammer og klassifisering.

#### *Gruppe 2 Den reflekterte middelklasse*

Gruppen kan splittes i to. En middelklassegruppe er for det meste å finne på landet, de norske unchoolere. Den andre middelklassegruppen er strukturerte hjemmeundervisere i byer.

#### *Gruppe 3 Skolekjemperne*

Disse gir hjemmeundervisning ut fra et situasjonsmotiv. De driver hjemmeundervisningen så lik skolen de kan få til og da med sterkere rammer og klassifisering enn den prinsipielle hjemmeundervisningen.



#### Gruppe 4 *De pedagogisk reflekterte*

Dette er ideologisk hjemmeundervisning praktisert av en liten gruppe middelklasse idealister, de mest reflekterte og rendyrkede unschoolerne med spesielt svake rammer og klassifisering.

#### Gruppe 5 *De hjemmeunderviste 6-åringene*

Dette er situasjonsbestemt hjemmeundervisning hvor det i liten grad gies noen spesifikk undervisning i det hele tatt og har således også spesielt svake rammer og klassifisering.

#### Gruppe 6 *Enslige mødre*

Dette er situasjonsbestemt hjemmeundervisning med varierende, men ofte høy grad av ramme og klassifisering.

#### Gruppe 7 *De pragmatiske hjemmeunderviserne*

Dette er situasjonsbestemt hjemmeundervisning uten spesielle pedagogisk kjennetegn og med varierende ramme og klassifiserings grad.

#### Gruppe 8 *De anonyme hjemmeunderviserne*

For det meste situasjonsbestemt hjemmeundervisning uten spesielle pedagogisk kjennetegn, også disse med varierende grad av ramme og klassifisering.

Gruppe 3, 5, 6, 7 og 8 er ulike grupper av situasjonsbestemt hjemmeundervisning. Slik hjemmeundervisning kan gi utgangspunkt for viktige analyser av forholdet mellom hjemmeundervisning, skole og samfunn, men er mindre relevant for analyse av hjemmeundervisningsgrupper etter pedagogiske kjennetegn, utover dokumentasjon av en betydelig gruppe med situasjonsbestemt og kortvarig hjemmeundervisning med varierende grad av ramme og klassifisering.

Det er prinsipiell hjemmeundervisning som i første rekke gir substans til analyse og drøfting av ulike grupper av hjemmeundervisere etter pedagogiske kjennetegn. Blant norske hjemmeundervisere kan man identifisere tre idealtyper, de to første er middelklassegruppene *unschoolerne* og *de strukturerte*. Blant unschoolerne finnes det også en spesiell idealistisk minoritet av rendyrkede unschoolere. Den tredje gruppen er *de praktiske hjemmeunderviserne*, kristen arbeiderklasse og lavere middelklasse i rurale strøk av landet.

Empirisk finnes de tre idealtypene noen ganger i nesten rendyrket form i enkeltfamilier. Vurdert som betegnelse på empirisk dokumenterbare grupper er det klar overlapping. Både idealtypene og overlappingen bekreftes empirisk av at det er signifikant, men ikke svært høy korrelasjon, mellom de prinsipielle motivene religion/livssyn, filosofi/ideologi og pedagogiske motiver for hjemmeundervisning (kapitlene 8 og 10).

### **11.6 *Hjemmeundervisning og ikke-formell, situert læring***

I hjemmeundervisningen er det historiske paralleller til det pedagogiske særpreg ved omgangsskoler, de udelte og fådelte skolene i bygde-Norge. Det er snakk om en samfunnsintegret pedagogisk praksis med liten grad av formell institusjonell segregering fra samfunnet rundt skolen. Man finner slike idèer igjen i moderne pedagogiske begreper som ikke-formell læring og situert læring.

Alan Thomas ser hjemmeundervisning som en praktisering av "ikke-formell læring" (informal learning). Ikke-formell læring er kritisk til at pensum determinerer læringen. Ikke-formell læring forutsetter et deltagende barn hvor læringen medieres gjennom barnets interesser, motiver, nysgjerrighet og utfordringer. Barnets partikulære læringslogikk skal overordnes pensum. Hvis det oppstår konflikter i dette forholdet, må pensumet vike. Et typisk eksempel på ikke-formell læring er for Thomas læring av et fremmedspråk gjennom å praktisere dette (Thomas 2002:6). Thomas sin forståelse av ikke-formell læring ligger tett opp til unschooling og natural learning.

Thomas knytter ikke-formell læring til begrepet situert læring, slik det blir presentert av Lave og Wenger (Lave og Wenger 2003). Situert læring bryter med forståelsen av læring som internalisering av en gitt kunnskap og gitte samfunnsnormer. De retter fokuset mot den lærende person, verden utenfor, de sosiale relasjoner personer er inne i, personens identitet og den sosiale praksis personen er deltagende i. Læring består av voksende deltagelse i sosiale fellesskap av praksis. Den lærende beveger seg fra en periferi mer inn mot deltagelse i det sosiale systems sentrum (ibid:47-49). Det er således klare likhetspunkter også mellom situert læring og unschooling-ideologien i hjemmeundervisning.

Lave og Wenger plasserer selv situert læring nær en marxistisk samfunnsvitenskapelig forståelse og nært til P. Bourdieu`s utforming av begrepet sosial praksis og A. Giddens begrep om sosiale virksomhet (ibid:50). Lave og Wenger tar ikke et prinsipielt oppgjør med skoleinstitusjonen. De vil gjennomtenke forholdet mellom skole og samfunn på nytt. De vil at situert læring skal vise vei og bygge bro mellom utdanningsdeltagelse og samfunnspraksis. Skolen må organiseres inn som en egen samfunnspraksis i det lokale og det totale samfunn (ibid:41).

Prinsippet om situert læring er uforenlig med en skole sterkt avgrenset fra samfunnet for øvrig. Lave og Wenger mener dette ikke nødvendigvis fører til et grunnleggende brudd med skoleinstitusjonen. Skolekritikken som ligger i situert læring har sitt utgangspunkt i nivå 1-kritikk av skolen. Det er imidlertid uklart om konsekvensen av situert læring ender opp med en nivå 2-kritikk og et mer radikalt brudd med den formelle skoleinstitusjonen eller ikke.

Barson knytter situert læring hos Lave og Wenger direkte til hjemmeundervisning. Hun forstår situert læring som praksis i sosiale fellesskap (communities) (Barson, 2004). Mennesker i et lokalsamfunn er ressurser for hverandre (ibid: 3). Hun er opptatt av dannelsen av at pedagogiske og sosiale støttegrupper for hjemmeundervisere kan være en åpning for disse til lokalsamfunnet og det kan virke mobiliserende for lokalsamfunnet. Særlig i England og USA er slike sosiale støttegrupper og nasjonale hjemmeundervisningsorganisasjoner blitt en del av hjemmeundervisningen. I Norge har vi foreløpig ikke noe slikt.

### **11.7 Hjemmeundervisning og informasjonsteknologi**

IKT skal læres i skolen som en basisferdighet. Det dreier seg om læring, bruk og anvendelse av informasjonsteknologi ut i fra krav tidens teknologi setter i hverdagsliv og arbeid. Det gjelder tilegnelse av en ny kulturell kompetanse som pedagogisk ofte blir knyttet til deltagelse, prosjekter og andre reformpedagogiske elementer. I tillegg brukes IKT-teknologi i skoleundervisningen i mer avanserte både yrkesfaglige og akademiske prosjekter (Østerud 2001).

IKT-teknologi ligger der som teknologiske forutsetninger for hjemmeundervisning. Når foreldre og elevene legger opplæring og ofte arbeidsvirksomhet til hjemmet, blir bruk av IT-teknologi, også den bruken som spesifikt er en del av undervisningen, vevd inn i dagligliv og

arbeid. Elevene er reelle deltagere i dette og det er utstrakt samarbeid mellom familiemedlemmene. IKT-bruk i hjemmeundervisningen er da i samsvar med prinsippene for unschooling, ikke-formell læring og situert læring. Dette gir et godt utgangspunkt for at hjemmeunderviste elever skal kunne tilegne seg den nye kulturelle IKT-kompetanse.

De mest ivrige internett-brukerne i survey undersøkelsen er hjemmeunderviste elever hvor foreldrene har høy utdanning og som er opptatt av de pedagogiske fordelene ved hjemmeundervisning mer enn de rene hjemmeverdiene. Når denne typen hjemmeundervisere også bruker mye tid på hjemmeundervisningen, benyttes et bredere spekter av arbeidsmåter og metoder. Bruk av IKT kommer da i tillegg til at foreldrene underviser mye selv.

De praktiske hjemmeundervisningsforeldrene underviser mest selv og er moderate brukere av pc og Internett. Middelklasse hjemmeunderviserne kan deles i en høybruks og lavbruks gruppe av pc og Internett. De strukturerte hjemmeunderviserne bruker IKT mye både som tillegg til annen undervisning, men også som erstatning for foreldrenes direkte undervisning. De reflekterte hjemmeunderviserne, de mest utpregete unschoolerne, bruker pc og Internett minst. De mer situasjonsbestemte hjemmeunderviserne har en varierende, moderat bruk av IKT-teknologi.

## ***11.8 Hjemmeundervisning - en kritikk av masseutdanningen***

Hjemmeundervisning generelt, og spesielt unschooling ideologien gir en kritikk av skolen som institusjon (Holt 1968). I følge Haugsgjerd var E. Key kritisk til skoleinstitusjonen og mente hjemmebasert undervisning kunne være å foretrekke. Også Herbart var imot en offentlig statlig skole, som han mente ikke fullt ut kunne ta hensyn til den enkelte elev (Haugsgjerd 2005:79-83). Tilsvarende tanker finner vi i Norge når Anna Sethne snakker om individualisert undervisning med livstilknytning, nært knyttet til hjemmet og at skolen og klasserommet ofte er uegnet (Sethne 1937) og i en folkelige sosiologisk ideologi hos Erling Kristvik, som etter hvert ble å finne i skolefaget heimstadiære (Kristvik 1937).

Hjemmeundervisernes kritikk av skoleinstitusjonen er sammensatt. Skolekritikken ligger i livssynsmotivene, de pedagogiske motivene og i de mer situasjonelle motivene for å gi

hjemmeundervisning, men finnes også som institusjonell og ideologisk kritikk utover motivene. Institusjonskritikken kan samles i punktene:

- a) Skolens storskala- og masseutdanningskarakter.
- b) Skolens teknokratiske og byråkratiske utvikling.
- c) Skolens ensidige vekt på teori.
- d) Skolens sekularisering.
- e) Skolen tar tid og oppmerksomhet fra hjemmet og andre forhold utenfor skolen.

Skoleinstitusjonskritikken i moderne hjemmeundervisning har klare røtter til deschooling strømmingene på 1970-tallet med Ivan Illich (Illich 1972) i spissen og Nils Christie i Norge (Christie 1971). Illich framla fire myter om skolen. :

1. Myten om de institusjonaliserte verdiene. Skole skaper behov for skole.
2. Myten om verdimåling. Verdier kan predikeres og måles
3. Myten om ferdiglagde verdier. Undervisningen er en samling varer som skal selges
4. Myten om det selvforstrekende framskritt. All skole gir framskritt pr. definisjon, fordi det blir investert penger i den. (Illich 1972)

Noen hjemmeundervisere vil ta avstand fra Illichs bastante avvisning av måling av kunnskap. Disse hjemmeunderviserne er interessert i nettopp testing og vitnemål for å kunne dokumentere individuell hjemmeundervisning gjennom vitnemål og ved annen dokumentasjon uavhengig av skolen og skolemyndighetene. Andre vil legge til myten om at skolen er verdinøytral og myten om at skolen kan ivareta hjemmeverdier. Illichs alternativ til skolen var å utvikle nye mer uformelle lærings- og undervisningsnettverk blant mennesker. Dette er noe annet enn hjemmeundervisning, men har fellestrekk med hjemmeundervisning og samsvarer med hjemmeundervisningens folkelige og populistiske karakter.

All hjemmeundervisning, og spesielt ideene i unschooling, ikke-formell og situert læring, har en stor ideologisk fellesnevner som bryter med skolens masseutdanningskarakter. Masseutdanning innebærer en offentlig skole som er universell og lik for alle og er kulturelt og nasjonalt enhetsskapende. En slik skole er institusjonelt lukket, har standardiserte læreplaner og testsystemer for ulike alderstrinn og den er obligatorisk. Masseutdanningens skole er byråkratisk og knytter an til kvalifisering i en moderne kapitalistisk økonomi. I begrepet masse ligger også en distinksjon mellom masse og elite, og at massen består av

individer som isolerte atomer og ikke av kommuniserende individer som utgjør et fellesskap (Ballantine 1989: 63, Bowles og Gintis 1976:151-179, Sartre 1978, Weber 1982).

## **11.9 Pedagogisk kapital**

Den vanlige forståelse av begrepet kapital er eiendomsrett til noe som på en eller annen måte gir en regelmessig inntekt (Engelstad m fl 1974:666). I det marxistiske kapitalbegrep blir inntekt forstått som merverdi og profitt knyttet til produksjon, og begrepet blir knyttet til spørsmålet om sosial ulikhet. Kapitalistisk produksjon reproducerer ulikhet mellom de som styrer produksjonen og de som blir styrt (Marcuse i Rafoss 1970: 24-41).

I moderne utdanning har begrepet kapital fått en fornyet betydning (Luzon 2002). Luzon skriver om sosial kapital, som i denne sammenheng inkluderer både utdanningsøkonomiens begrep om menneskelig kapital (human capital) og velferdsstatens kultur- og sosial politikk. Menneskelig kapital er forstått som hvordan en spesielt fra 1950-tallet inkluderte utdanning som en ny økonomisk investeringsfaktor. Mer utdanning skulle gi lønnstagere økt inntekt, bedriftene økt profitt og samfunnet større økonomisk vekst (Schultze 1968).

J. S. Coleman skriver om hvordan sosiale nettverk og menneskers uformelle slekts- og community-relasjoner kan vurderes som sosial kapital. Sosial kapital kan være en viktig faktor for å bedre individers og sosiale gruppers utdanningsresultater (Coleman 1988-89). Bourdieu utvider kapital begrepet ytterligere med sitt begrep om kulturell kapital. Identitet, kulturell disposisjon og sosiale nettverk kan være med på å gi oss profitt i vid forstand (Bourdieu og Waquant 2005). Ikke minst er Bourdieu opptatt av hvordan utdanning er kulturell kapital.

En åpning og utvidelse av kapitalbegrepet trekker kulturelle og sosiale verdier inn i den økonomiske nyttesfære. Dette kan åpne for et utvidet verdigrunnlag for vurdering av økonomiske handlinger, men det kan trekke også kulturelle og sosiale verdier inn i den økonomiske nyttesfære. Sosiale og kulturelle verdier blir da gjort til ressurser som skal mobiliseres og tjene et formål. Sosialt og kulturelt liv blir gjort til gjenstand for kalkulering og strategisk tenkning og tilføring av kapital innebærer ytterligere innordning i de ulike kapitalers maktstrukturer.

Kunnskap kan bli transformert mellom sosiale, økonomisk og kulturelle sfærer for at aktørene skal oppnå en flertydig merverdi knyttet til utvikling, overføring og bruk av kunnskap. Kunnskap og utdanning erobrer en stadig mer sentral plass i et nytt flertydig kapitalfelt. Pedagogisk praksis, pedagogiske institusjoner og pedagogisk kvalitet blir elementer i kalkulerbare systemer. Vi kan snakke om en ny pedagogisk kapital.

Gustav Karlsen trekker fram målstyring som viktig for en økt sentral styring med norsk skole. Målet er bedre planlegging, større effektivitet og bedre kontroll med skolen (Karlsen 2003:222). Ny-liberalistiske trekk ved skoleutviklingen med vekt på valgfrihet og konkurranse og den offentlige skoleforvaltnings krav til et tidsmessig og rasjonelt skolebyråkrati, peker i samme retning. Evaluering av kvalitet krever standardisering og målbarhet. En ny management tenkning har gyldighet både når det er snakk om profitt og konkurranse og om offentlig forvaltning og styring.

Den nye management tenkningen i skolen kan gi en utvidelse både av det J. Habermas (Habermas 1969) kaller teknisk rasjonalitet og M. Webers byråkratiforståelse (Weber 1982). En slik utvikling styrker skolens masseutdanningskarakter. Et gjennomtrengende teknokratisk hegemoni i de fleste samfunnssektorer, baner vei for et pedagogisk kapitalbegrep med stor rekkevidde, ikke minst internasjonalt. Vi ser utviklingen av verdensomfattende nett av skoler, spesialpedagogiske diagnoser, pensas, eksamensordninger og standardiserte programmer. Kapitalisering trekker pedagogikken og virksomheten i skolen i retning av å produsere mer styring og målbare resultater

Parallelt med en slik utvikling ser vi en tendens til det en kan kalle pedagogisk subjektivering. Thomas Ziehe hevder at moderniteten gir kulturell oppløsning og erosjon, hvor individet på en smertefull måte blir kulturelt frisatt og må finne nytt feste i den senmoderne tilværelse ved kontinuerlig refleksjon og konstruksjon av identitet (Ziehe 1983:24-34). A. Giddens snakker tilsvarende om hvordan det i senmoderniteten skjer en oppløsning av individenes lokale og partikulære tilknytninger og hvordan vi får en ny tilknytning til en symbolsk verden og til ekspertsystemer (Giddens 1991:20). Han påpeker også hvordan senmodernitetens raske sosiale endringer setter nye krav til refleksjon og forvaltning av selvidentitet (Giddens 1991:215).

Disse nye subjektiviseringstendensene som Ziehe og Giddens omtaler, har slått inn i skolen og pedagogikken. Identiteten og elevenes sosiale evner skal konstrueres. Samtidig blir subjektivitet og sosialitet inkludert i pedagogiske mål, programmer og evalueringer. En ser i nasjonale testing av skoleelever og fra internasjonale sammenligninger en økende tendens til at ikke bare faglige resultater skal testes, men også personlige identitetsforhold som holdninger, motiver, læringsstrategier og mestringsstrategier (f eks Pisa undersøkelsen 2003).

Går utviklingen av pedagogisk kapital for langt, slik at for mye sosialt og kulturelt liv blir inkludert i moderne skolemanagement systemer, kan skolen være truet av det Hans Skjervheim kaller det instrumentalistiske mistak, hvor eleven blir gjort til et objekt for pedagogiske programmer og metoder (Skjervheim 1996: 241-250).

Jean Paul Sartre peker på serialitet som en massegjørelse av den sosiale helhet. Han tegner et bilde av modernitetens sosiale grupper som ensomme mennesker uten gjensidighet og uten autensitet. Sartre beskriver fremmedgjort sosialt liv i praksis-trege felt. Serialiteten er presset fram av den rådende kapitalistiske produksjonsmåte og av instrumentaliteten (Sartre 1978:173-184). Pedagogisk kapitalisme med sin tendens til teknokratisering av subjektivitet, kan presse fram serialitet og fremmedgjøring i skolens sosiale liv.

Giddens peker på at selv-identitetsrefleksjon setter krav til autensitet (Giddens 1992:222). Men er autensitet mulig innen en pedagogisk kapitalisering? Pedagogisk kapitalisme styrker tendensen til masseutdanning og kan med sin formålslogikk true skolens dannelsesmuligheter. Dette gjelder både humanitets- og sosialitetsaspektet ved danning.

Økt kapitalisering av utdanningen kan gi muligheter for vurdering av utdanningens nytte i forhold til universelle standarder, utover skoleinstitusjonens grenser. Dette kan komme hjemmeunderviserne til gode. De kan ta kunnskapstester og få vitnemål uavhengig av skoledeltagelse. Man kan se argumenter for at hjemmeundervisningen i mindre grad enn skolen er påvirket av den pedagogiske kapitalismes negative sider. Hjemmet som sosial institusjon har ikke sin grunnleggende hensikt knyttet til kapitaliserte nytteformål. Hjemmeundervisningen har en klar forankring i generelle og primære hjemme- og familieverdier og befinner seg i utkanten av samfunnets samlede management system og dens innordningskrav. Videre kan den med sin livsnærhet, sin lave grad av sosial og kulturell differensiering, småskala preget og en til en karakter i forholdet mellom lærer og elev, gi



bedre muligheter for personlig frihet i undervisningen, og kan dermed bedre enn skolen skjerme hjemmeunderviste elever fra pedagogisk kapitalisering. Slik skjerming kan gi økte muligheter for kunnskapstilegnelse ut i fra det enkelte individs nysgjerrighet og interesser. I forhold til skolen vil dette kunne gi en utvidet basis for folkeopplysning og kunne øke kunnskapsmangfoldet i samfunnet.

### **11.10 Hjemmeundervisningspedagogikk og reproduksjon av sosial ulikhet**

I Norge er hjemmeundervisningsforeldre samlet sett en gruppe med utdanning og inntekt under middels. I USA ligger hjemmeundervisningsforeldrene over middels i inntekt og utdanning. Hjemmeunderviste elever i USA får bra testresultater. En undersøkelse fra USA viser at testresultatene til hjemmeunderviste etter endt skolegang, er noe mer forklart av foreldrenes sosial bakgrunn, enn testresultatene til skoleelevene er forklart av slike forhold (Belfield 2005:170-174).

I England er det dokumentert at hjemmeunderviste elever fra arbeiderklassen profitterer mest på hjemmeundervisning de første årene. Empirien spriker. Det er vanskelig ut i fra dagens dokumentasjon å si om hjemmeundervisningen bidrar til økt reproduksjon av sosiale ulikheter eller til det motsatte.

Når hjemmeunderviste elever jevnt over får gode testresultater, kan det være uttrykk for mer ulikhet, hvis det er slik at de gode blir bedre. Men det kan også være uttrykk for det motsatte hvis gode resultater kommer av at de dårlige blir bedre.

Til nå er det i internasjonal hjemmeundervisningsforskning gjort flere studier som grupperer hjemmeundervisere etter hva som er deres motiver for hjemmeundervisning. Forskning på hvordan hjemmeundervisere grupperer seg ut i fra hva slags hjemmeundervisning de gir og om ulike pedagogiske strategier påvirker ulikhet i utdanning og den sosiale reproduksjon, er foreløpig ikke å finne.

Forskning på resultater av hjemmeundervisning har til nå mest konsentrert oppmerksomheten om å få fram forskjellene mellom hjemmeunderviste elever som en samlet gruppe i forhold til skoleelever. Ett unntak er noen få studier om spesialundervisning og hjemmeunderviste

elever. J. Ensign viser i en undersøkelse hvordan både elever med lærevansker og spesielt evnerike elever oppnår bedre resultater med hjemmeundervisning enn med skoleundervisning. For begge disse to elevgruppene er hjemmeundervisning fordelaktig; individuell tilpasset opplæring på det faglige nivået de faktisk er, uten at de sosiale omgivelsene rundt eleven lager noe spesiell oppmerksomhet om elevens særegne pedagogiske utgangspunkt (Ensign 2000:147-158). Jeg har funnet at enslige mødre som driver hjemmeundervisning ofte har elever i ungdomsskolealder som får spesialundervisning og deltar i spesielle arbeidsprosjekter utenfor skolen. Disse mødrene kan berette om hvordan hjemmeundervisning over et kortere tidsrom er fordelaktig. Det gir dem et pusterom fra en langvarig konflikt med skolen og mulighet til å tenke seg om (Sax 2001).

Middelklassekodene unschooling og strukturert hjemmeundervisning som tilsvarende skolepedagogikkens reformpedagogikk og restaurativ pedagogikk, underbygger en påstand om at skolepedagogikken samlet er tilpasset middelklasse-elever, noe som kan være noe av forklaringen på sosiale forskjeller i skoler.

De strukturerte middelklasse hjemmeunderviserne ser ut til å oppnå svært gode resultater. Unschooling ser ut til å kunne fungere når den skjer i familier hvor foreldrene selv er kunnskapsorienterte og er opptatt av elevenes læring. Da fungerer trolig foreldrene som rollemodeller for sine barn. Elevene får da fort en egenvurdering av kunnskap som noe verdifullt de selv oppsøker og anstrenger seg for å lære. Når slike betingelser ikke er til stede, kan unschooling føre til at elever ikke lærer noe særlig. Kombinasjonen unschooling og sosiale problemer ser ut til å gi dårlige resultater.

Hjemmeundervisningen viser fram en ny postmoderne arbeiderklassepedagogikk, med en kombinasjon av strukturert opplæring i kjernefag, en personlig undervisning og læring gjennom praktisk arbeid. Erfaringene fra Norge er at et slikt pedagogisk konsept ofte fungerer svært bra. De praktiske hjemmeunderviserne, enten de er fra arbeiderklassen, små selvstendige næringsdrivende i rurale områder, eller lavere middelklasse hjemmeundervisere, viser en pedagogisk strategi, hvor elevene kan greie seg bedre enn i skolen. Her kan hjemmeundervisning bidra til å redusere den sosiale reproduksjon av ulikhet gjennom utdanning.

Tilfører så forskjeller i hjemmeundervisningspedagogikk noe til den sosiale reproduksjon i samfunnet? Når antallet hjemmeundervisere, som i Norge er så lite, er et slikt bidrag på samfunnsnivå minimalt. Det kan likevel være interessant å vurdere tendensene i hjemmeundervisningen. Hvis pedagogisk differensiering mellom hjemmeundervisere har noen effekt på annen sosial differensiering, så er dette også interessant for skolen og samfunnet som helhet.

Som nevnt mener M. Apple hjemmeundervisningen er en del av en sosial og kulturell segregering i USA, når neokonservative, neolibérale og autoritære populistiske kristne grupper nærmest lager sitt eget samfunn i samfunnet med hjemmeundviserne som kjernegruppe (Apple 2000:258-259). Dette kan være ulikhetsproduserende.

Man ser i Canada en motsatt utvikling, hvor hjemmeundervisningen normaliseres og går inn i et nasjonalt utdanningsmønster med mer variert og individualisert undervisning. Den samme normalisering av hjemmeundervisning har en i USA. M. Stevens påpeker at det i USA har vært kulturelle og institusjonelle gode forutsetninger for hjemmeundervisningen i dens tidlige fase. Dette har senere vært forutsetningen for en pågående normalisering av hjemmeundervisningen (Stevens 2003:90-91).

Forskning på hvordan hjemmeunderviste elever greier seg senere i livet viser en integrerende tendens. Hjemmeunderviste elever er som andre å finne på universitetene og i arbeidslivet (Knowles 1991, Webb 1989). Det er foreløpig for tidlig å trekke noen konklusjoner om og eventuelt hvordan hjemmeundervisning generelt og forskjeller i hjemmeundervisningspedagogikk spesielt, påvirker ulikhet i utdanning og andre sosiale ulikheter i samfunnet.

### **11.11 Konklusjon**

Hjemmeundervisningens småskala karakter og en til en preget, gjør hjemmeundervisning til en form for individualisert undervisning. Hjemmeundervisningens forankring i elevens hverdagsliv rundt familien gir en annen og mer åpen og uformell institusjonalisering av opplæringen enn skolen med muligheter for direkte samfunnsdeltagelse, slik det er beskrevet i situert og ikke-formell læring.

Hjemmeundervisningens svakere rammer og klassifisering enn skoleundervisningen gjør det vanskelig direkte å sammenligne pedagogisk teori anvendt som metoder i skole og hjemmeundervisning. Det er først når slike forskjeller vurderes på et meta-nivå, her kalt nivå 2, og man sammenligner hjemmeundervisning og skoleundervisning som to ulike pedagogiske institusjonelle kontekster, at forskjellene mellom skole og hjemmeundervisning blir tydelige. Hjemmeundervisningens relative frihet gir hjemmeunderviserne flere frihetsgrader enn skoleelever til å unngå de negative sidene ved økt pedagogisk kapitalisering og til å unngå skolens masseutdanningskarakter.

Jeg har samlet, ut i fra motiver, sosial klasse og pedagogisk strategi, identifisert tre hovedgrupper av hjemmeundervisere i Norge, de to middelklassegruppene strukturerte hjemmeundervisere og unschoolere, og de praktiske hjemmeunderviserne, de siste stort sett rekruttert fra kristen arbeiderklasse, lavere middelklasse og primærnæringsgrupper på landet.

## **Kapittel 12 Sosialisering og samfunnsintegrasjon av hjemmeunderviste elever**

### ***12.1 Forskning på sosialisering av hjemmeunderviste elever***

Er hjemmeundervisning ikke bare å ta elevene ut av skolen, men også å isolere dem fra samfunnet? Mange er i tvil om hjemmeunderviste elever blir tilstrekkelig sosialisert inn i samfunnet. Michael Apple mener at når hjemmeunderviserne i USA isolerer seg i egne klaner, svekkes både skole- og samfunnsfellesskap. Han mener dette utgjør alvorlige segregerende prosesser i det amerikanske samfunn (Apple 2000). Kan man på grunnlag av empiri og teori si noe om norske hjemmeunderviste elevers sosialisering og grad av integrasjon i samfunnet?

Det er gjort en undersøkelse av sosialiseringsprosessene i norsk hjemmeundervisning med kvalitativ metode, basert på intervjuer av et mindre antall norske hjemmeunderviste elever (Langlo 2004). Resultatene her er positive, det blir framhevet både kvaliteten i hjemmeundervisningens én til én-relasjoner, og et bredere spekter av forskjellige sosiale relasjoner i hjemmeundervisningen, enn i skolen.

Henk Blok har gjort en meta-undersøkelse av hvordan hjemmeunderviste elever utvikler seg sosialt og emosjonelt. Han stiller spørsmålene om de lærer samspill med andre barn og voksne, om de utvikler karaktertrekk, som det å holde ut og selvtillit. Han går gjennom åtte studier, de fleste kvalitative med utvalg på mellom 20 og 224 elever. Konklusjonen han trekker er at de hjemmeunderviste elevene ser ut til å være like veltilpasset som skoleelever, om ikke bedre. Han konkluderer denne gjennomgangen med at det kan se ut som at en påstand om at hjemmeunderviste elever vokser opp isolert fra andre barn og ungdommer, ikke er riktig (Blok 2004).

Richard G. Medin (Medin 2000) karakteriserer forskning på sosialisering av hjemmeunderviste elever som en ung forskningsgren uten teori, med lite utviklede forskningsdesign og målemetoder, med dårlig definerte forskningsspørsmål og med subjektive og lite generaliserbare konklusjoner. Internasjonale undersøkelser om sosialisering

av hjemmeunderviste elever er ofte kvalitative studier, med selvseleksjon av små utvalg.

Likevel trekker Medin følgende konklusjoner om den forskningen som foreligger:

1. Hjemmeunderviste elever tar del i det daglige livet i de familier og nettverk de er i.
2. De er ikke isolerte og assosierer seg og føler seg nær til alle slags mennesker.
3. Foreldrene oppmuntrer hjemmeunderviste elever til sosial kontakt utenfor familien.
4. De har god selvfølelse.
5. De ser ut til å fungere godt som medlemmer av voksensamfunnet.

Den forløpige konklusjonen må være at den mer organiserte og registrerbare hjemmeundervisningen ikke ser ut til å gi spesielle sosialiseringproblemer.

I USA er det bekymring for et ukjent, men betydelig antall isolerte hjemmeundervisningsfamilier og deres barn, som myndigheten har lite informasjon om (Opplinger og Willard 2004). Slike ukjente hjemmeundervisere finner en mer eller mindre i alle land hvor det er hjemmeundervisning. Disse er gjerne utenfor myndighetenes rekkevidde. Man vet lite om hvor mange de er. Det er anslått at 40 % av hjemmeunderviserne i Quebec i Canada ikke er registrert (Brabant, Bourdon og Jutras 2004). I hvilken grad får elevene i disse familiene undervisning og hva slags sosialiseringforløp kommer de inn i? Denne gruppen er sammensatt og det er bekymring for disse elevenes utdanning og livssituasjon for øvrig.

## **12.2 Konfliktnivået i hjemmeundervisningssaker**

I enkelte hjemmeundervisningssaker i årene 1991 - 2000 var konfliktnivået svært høyt. Hjemmeundervisningssaker førte noen ganger til en krisemobilisering fra skolemyndighetene, som fra hjemmeunderviserne ble oppfattet som absurde og langt utover rimelige proporsjoner. Et glimt fra Skaun-saken i Sør-Trøndelag i 1994-95 illustrerer hvordan temperaturen kunne være i slike saker\*

\*Da foreldrene meldte at de ville gi sitt barn hjemmeundervisning, svarte skolesjefen i kommunen at det var skoleplikt i Norge (Skaun kommune 1993). Da elevene ikke møtte på den offentlige skole, ble foreldrene politianmeldt og bøtelagt. Saken endte i retten. Utdanningsdirektøren i Sør-Trøndelag tok styringen i saken med en utredning i brev form (Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag 1995). Med en midletidig forføyning skulle elevene med rettens hjelp tilbakeføres til skolen. I slutten av Utdanningsdirektørens brev nevnes barnevernet og mistanke om alvorlig omsorgssvikt. Dersom elevene ikke møtte på skolen første skoledag, ville dette kunne føre til at barnevernet tok barna fra foreldrene. Hjemmeunderviserne mente de drev med lovlig hjemmeundervisning. Skolemyndigheten mente saken dreide seg om alvorlig omsorgssvikt. Familien tapte på alle punkter. Med hjelp fra andre dro familien fra kommunen og sendte flyttemelding til en annen kommune. Saken ble aldri fulgt opp. I 2005, 10 år etter driver familien akseptert hjemmeundervisning.

Man må skille mellom et realitetsnivå og et mer symbolsk politisk nivå i hjemmeundervisningskonflikter. Dramatikken i hjemmeundervisningen blir dempet med konkretisering og tid. Både erfaringer fra konkrete hjemmeundervisningssaker og resultatene fra survey undersøkelsen viser klar forskjell mellom det høye konfliktnivået i hjemmeundervisningssakene nasjonalt og prinsipielt, og i enkeltsaker i den første fasen på den ene side, og et mye lavere konfliktnivået i de fleste konkrete hjemmeundervisningssakene etter en viss tid.

I survey undersøkelsen svarer bare 10 % av hjemmeunderviserne at de er direkte misfornøyde med tilsynet fra kommunen. Det er bare 26 % som sier de er misfornøyd generelt med forholdet til kommunen. Det er signifikant sammenheng mellom hvor mange år man har gitt hjemmeundervisning og hvor positivt forholdet til kommunen er. Det er gruppen av kristne hjemmeundervisere på landet med lav utdanning som har det beste forholdet til de kommunale myndighetene. Middelklasse hjemmeunderviserne har et signifikant høyere konfliktnivå med lokale skolemyndigheter enn de praktiske hjemmeunderviserne.

Det høye konfliktnivået med kommunen oppstår ofte når hjemmeundervisningen starter med en langvarig og tilspisset konflikt med den skolen eleven har gått på. Hvis det i tillegg gjelder en elev med enslig mor, kan det bli riktig ille. Men som oftest finner også slike saker sin løsning over tid. I noen saker blir barnevernet trukket inn, men det er sjelden at slike saker er blitt fulgt opp. Etter at de på grunnlag av en bekymringsmelding har gjennomført en undersøkelse av forholdene, henlegger de som regel saken. Det er nå langt på vei aksept fra barnevernet på at hjemmeundervisning i seg selv ikke kan gi grunnlag for noen barnevernssak.

I årene 1994-96 ble noen hjemmeundervisningssaker til barnevernssaker. I perioden 1996 – 2004 var det nesten ikke slike saker. I 2004 dukker slike saker opp igjen, men nå med en annen vinkling. Nå er det skolen eller PP-tjenesten som sender bekymringsmelding til barnevernet. Bekymringen gjelder ikke hjemmeundervisningen som sådan. Det gjelder en generell bekymring for elevens sosiale, emosjonelle og intellektuelle oppvekstmiljø. Hjemmeundervisning er et delaspekt i dette (Hole kommune 2004). Skolemyndighetene samarbeider i slike saker med sosialvesenet, PP-tjenesten og psykiatrien. Dette kan være uttrykk for en bevisst differensiert tilnærming fra myndighetene til ulike typer av hjemmeundervisningsfamilier. Hjemmeundervisere som antas å greie seg bra, får liten

oppmerksomhet fra myndighetene. Det kommunale apparat settes noen ganger inn. i saker hvor det er skapt en mistanke mot en familie med spesielle livsforhold. Skolemyndighetene eller andre kommunale etater kan vurdere at omsorgssvikt og hjemmeundervisning er med i situasjonsbildet. De kommunale etater samarbeider og lager en formell sak, som kan ende som en barnevernssak.

### **12.3 Hjemmeundervisernes integrasjon i samfunnet – regionale**

#### ***variasjoner***

Både i survey undersøkelsen og i telleundersøkelsen er det data på et regionalt nivå, som gjør det gjør det mulig å studere forskjeller i hjemmeundervisernes integrasjon i samfunnet i de ulike regionene i Norge (tabellene 12.1 og 12.2).

Hjemmeunderviste elever som både lar seg telle og har fått tilsendt et spørreskjema, samtidig som de har svart på spørreskjemaet og har sendt det tilbake til forskeren, kan man si er mer synlig og tilgjengelig for samfunnet rundt og for myndighetene enn de som bare er telt. Antall elever med i survey undersøkelsen i prosent av alle telte hjemmeunderviste elever i en region, er brukt som mål på de hjemmeunderviste elevenes integrasjon i samfunnet (tabell 12.1). Denne variabelen er så sammenholdt med: 1) Grad av vensteorientert politisk orientering, 2) Grad av religion og livssyn som motiv og 3) Hvor mye kontakt hjemmeundervisere har med andre hjemmeundervisere - mål på grad av fellesskap mellom hjemmeundervisere (tabell 12.2).

Vestlandet har høyre/sentrums orientert politisk styring og et antatt relativt liberalt forhold til hjemmeundervisning. Kristne verdier står sterkt, i f eks Bjørgvin og i Møre bispedømme er det i 2004 flest konfirmanter i forhold til aktuelle årskull (Kirkestatistikk 2005). Hjemmeundervisning er situasjonsbestemt og er sjelden motivert ut i fra livssyn. En høy grad av verdifellesskap mellom regionen generelt og hjemmeunderviserne, kan forklare at hjemmeunderviste elever på Vestlandet er mest synlige og tilgjengelige og dermed best sosialt integrert



**Tabell 12.1 Antall hjemmeunderviste elever i survey undersøkelsen relativt til antall telte hjemmeundervisere.**

<b>Region</b>	<b>Antall elever som er med i survey undersøkelsen i % av telte hjemmeunderviste elever i regionen</b>
Østlandet	40,3
Sørlandet	18,2
Vestlandet	114,3(1)
Trøndelag	21,6
Nord-Norge	17,0

(1) Over 100 %, fordi hjemmeunderviste elever fra en grendeskolekonflikt før undersøkelsesåret 2001-02 er med.

**Tabell 12.2 Politisk orientering, religion/livsynsmotiver og kontakt med andre hjemmeundervisere**

<b>Region/ Variabel</b>	<b>Politisk orientering, A+Sv repr. i fylkesting</b>	<b>Religion/livssyn Som motiv % (2)</b>	<b>Mye kontakt med andre hjemmeundervisere i % (2)</b>
Østlandet	43	43	65
Sørlandet	39	30	45
Vestlandet	32	17	36
Trøndelag	49	83	42
Nord-Norge	49	0	29

(1) Tallene er hentet fra SSB's oversikt fra fylkesvalget I 2003

(2) % av alle hjemmeunderviste elever i regionen som er med i survey undersøkelsen.

På Østlandet er hjemmeundervisning ofte motivert av religion/livssyn. Her står kristne miljøer svakere enn på Vestlandet, og den politiske styringen er mer venstreorientert. Større verdiavstanden mellom hjemmeundervisere og region på Østlandet enn Vestlandet samsvarer med at hjemmeunderviserne her er mindre synlige og tilgjengelige og dårlige sosialt integrert enn på Vestlandet. Det er her hjemmeunderviserne har mest kontakt med hverandre. Man ser på Østlandet konturene av en ny subkultur av hjemmeundervisere. Selv om verdiavstanden til det typiske ved regionen er markert, skjerper ikke det konfliktnivået rundt hjemmeundervisningen.

På Sørlandet er den politiske avstanden og avstanden når det gjelder livssyn mellom hjemmeunderviserne og det typiske i regionen, som på Vestlandet, liten. Hjemmeunderviste elever er her likevel dårlig integrert i samfunnet rundt. På Sørlandet kan en ikke som på

Østlandet, se konturene av noen hjemmeundervisningssubkultur. På Sørlandet er det familier som gir hjemmeundervisning alene, uten at de nødvendigvis er uten fellesskap med andre i andre livsforhold, og uten at dette nødvendigvis er i verdikonflikt med regionen.

Trøndelag ligner mye på Indre Østlandet. Det er stor verdiavstand mellom de mange hjemmeunderviserne med hensyn til religion/livssyns motiver og venstrepartiene står styringsmessig sterkt. De har noe, men i mindre grad enn på Østlandet kontakt med andre hjemmeundervisere. Hjemmeunderviste elever i Trøndelag er relativt dårlig integrert i samfunnet rundt. En konklusjon her kan være at Trøndelag er en region som er sårbar for konflikter rundt hjemmeundervisning. Det er kanskje ikke tilfeldig at to av de tre hjemmeundervisningsrettssakene på 1990-tallet i Norge, var i Trøndelag.

I Nord-Norge er det vanskelig og se noen spesielle verdikonflikter mellom hjemmeundervisere og regionen, selv om det er her hjemmeunderviste elevene er minst synlige og tilgjengelige og dårligst integrert i samfunnet rundt, og den politiske dominans er venstreorientert og antatt lite hjemmeundervisningsvennlig. Disse elevene har minst kontakt med andre hjemmeundervisere. Hjemmeundervisningen er situasjonsbetinget og praktisk motivert. Hjemmeunderviserne er som andre i regionen, for eksempel samene, vant til å finne selvstendige løsninger langt fra myndighetene. Naturforhold og spredt bosetting inviterer til selvstendige praktiske løsninger. Forholdet til skolen er i så måte intet unntak.

#### **12.4 Noen teoretiske perspektiver på sosialisering og samfunnsintegrasjon av hjemmeunderviste elever**

Sosialisering kan forstås som kunnskapstilegnelse i vid forstand. Kunnskap er essensen av sosialiseringen, og nedfeller seg i det enkelte individ som et erkjennelses- og mestringsgrunnlag i tilværelsen (Hoëm 1978: 5-22). Den norske sosialantropologen Fredrik Barth definerer kulturell integrasjon som i hvilken grad fenomener som konstruerer et system viser bestemt og overensstemmelse i forhold til hverandre (Barth 1971).

Man kan stille spørsmålet om både hjemmeunderviserne med sin tilbaketrekning fra skolen og myndighetene med en negativ tilnærming til hjemmeunderviserne, forsterker hjemmeundervisningen som desintegrerende faktor i samfunnet. På den annen side kan hjemmeundervisningen være samfunnsdifferensiering i positiv og utviklende forstand.

Hjemmeundervisning kan være viktig for fornyelse og mangfold av kunnskapsgrunnlaget i samfunnet og for utvikling av nye sosiale fellesskap.

Asle Høgmo peker på at integrasjon både har normativ og analytisk betydning (Høgmo 1990). Analytisk er en opptatt av hvordan grupper innlemmes i et sosialt og kulturelt fellesskap. Normativt forstått er integrering verdifulle måter personer eller grupper innlemmes i et fellesskap på. Motstykket til integrering kan være segregering eller utstøtning.

Man kan splitte opp spørsmålet om samfunnsintegrasjon i to. For det første kan man som Barth peke på de mer kulturelle verdiaspektene. Men integrasjon har i tillegg til verdiaspektene også mer instrumentelle interesseaspekt, slik Anton Hoëm påpeker (Hoëm 1978). Hoëm skiller mellom under- og overordnet enhet i en sosialiseringssammenheng. Dette kan i hjemmeundervisningssammenheng være hjemmet, og skolen. En vellykket sosialisering og integrasjon forutsetter at det er nok verdi- og interessefellesskap mellom underordnet og overordnet sosiale enhet. Er det liten grad av verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole, vil dette i følge Hoëm gi en større sosiokulturell avstand mellom disse, og vanskeliggjøre sosialiseringssammenheng for den enkelte elev.

Når man skal vurdere integrasjonen av hjemmeunderviste elever i samfunnet må man se integrasjon både i forhold til skolen, til det lokale/regionale samfunn og til storsamfunnet, som overordnede sosiale enheter. Selv om de fleste får sin utdanning i skolen er det utdanningens integrasjon i samfunnet totalt sett, som er avgjørende. I en global tidsalder er det påfallende at selv om lokale, nasjonale og globale verdier og interesser kan være forskjellige, så utvikler de seg mer i samme universaliserende retning (U. Beck 2001). Hjemmeunderviserne er åpenbart mer eller mindre i interessekonflikt med skolen. De behøver ikke av den grunn være i verken interesse- eller verdikonflikt med storsamfunnet.

Marianne Gullestad påpeker selvhjulpenhet og hjemmesentrering som sentrale norske likeverdsverdier (Gullestad 1985). De samme verdiene er også selve verdifundamentet for hjemmeunderviserne. Hjemmeunderviserne deler ofte samfunnets positive syn på kunnskap. De er opptatt av at barna skal lære den nødvendige basiskunnskapen. Ofte kan de bli spesielt opptatt av fagkunnskap generelt og av akademisk karriere, men også av alternativ kunnskap.

Konfliktene hjemmeunderviserne havner opp i, er først og fremst interessekonflikter med skolen om hvem som skal undervise barna. Skolen vil undervise dem der, og foreldrene vil undervise dem selv, hjemme. Dette kan ha sin årsak i en verdikonflikt mellom hjem og skole, men dette er sjelden. Hvis skolen vurderer at skoledeltagelse i seg selv, ut over det kunnskapsmessige, er noe verdifullt og noe som er nødvendig, kan en avgrenset interessekonflikt mellom hjem og skole om hvem som skal gi undervisningen, utvikle seg til en mer prinsipiell verdikonflikt mellom hjem og skole.

Den store sosiokulturelle avstanden mellom sekulariserte og postmoderne verdier i skolen og en konservativ kristen verdiforankring i familien, kan skape mer konflikt enn hva som synes å være nødvendig. En konflikt om dans i skolen i Trøndelag, endte som en prinsippsak om hjemmeundervisning i Høyesterett (mosviksaken).

Det som for mange er hovedbekymringen for hjemmeunderviste elever, er om elevene blir isolert i et avvikende, kanskje religiøst fundamentalistisk hjemmemiljø. I verste fall har man mistanke om at slik isolasjon skjuler ren barnemishandling. Det foreligger lite forskning og dokumentasjon som kan skape klarhet om slike mistanker. Her i Norge kan man nok i noen enkelttilfeller finne spredte holdepunkter for slike mistanker, men flertallet av hjemmeunderviserne ser ut til i sterk grad å være opptatt av sine barns ve og vel. Det er derfor de velger hjemmeundervisning. Et lovpålagt tilsyn med hjemmeundervisningen fra kommunen reduserer mulighetene for mulige negative utslag.

## **12.5 Hjemmeundervisningsmoren**

Mor er den sentrale hjemmeundervisningspersonen i familien. Det er hun som oftest har hovedansvaret for undervisningen, forholdet til omverden og skolemyndighetene. Hjemmeundervisningsmoren er det viktige ledd mellom de hjemmeunderviste elevene og samfunnet. Om hjemmeunderviste elever integreres eller segregeres i forhold til samfunnet, beror mye på henne.

Survey undersøkelsen viste at for 65 – 70 % av de hjemmeunderviste elevene er det mor som underviser i matematikk, engelsk og norsk. Mest utpreget er dette hos hjemmeundervisningsgruppen kristne småårsfolk på landet. Far deltar mer i undervisning i praktiske fag. Blant middelklassehjemmeunderviserne er far noe mer delaktig i

kjernefagsundervisningen, spesielt i matematikk, enn for gjennomsnittet i undersøkelsen. Nesten halvparten av hjemmeundervisningsmødrene i den norske survey undersøkelsen er hjemmeværende, med eller uten inntektsgivende arbeid knyttet til hjemmet. Den andre halvparten er i lønnet arbeid, heltid eller deltid.

Det er gjort noen få kvalitative studier på hvordan hjemmeundervisningsvirksomheten i familier utvikler segregerende og integrerende prosesser i forhold til samfunnet rundt familien. Den kanskje mest kjente er Susan McDowells analyse av hjemmeundervisningsmorens betydning for den sosiale integrering av hjemmeunderviste elever i samfunnet (McDowell 2000). Hun har gjort disse funnene blant hjemmeundervisningsmødre:

1. De klassiske hjemmeunderviserne som valgte hjemmeundervisning som opplæringsalternativ og som ikke jobber heltid utenfor hjemmet, oppfatter tydeligvis hjemmeundervisningen på en annen mer positiv måte enn det hun kaller pseudohjemmeundervisere, de som blir tvunget ut i hjemmeundervisning og som fortsetter å jobbe heltid.

2. Mange av de klassiske hjemmeunderviserne synes at hjemmeundervisning har en positiv effekt på familien, særlig på områdene a) familiefleksibilitet, b) sosialisering, c) hjelp med påviste konsentrasjonsproblemer og d) problem en møter i både offentlige og private skoler, rasistiske spenninger inkludert.

3. Mange hjemmeundervisende mødre synes hjemmeundervisningen har en positiv påvirkning på deres personlige liv, fordi hjemmeundervisning helt tydelig tjener som et stressreducerende undervisningsalternativ. Disse positive sidene ved hjemmeundervisningen veier klart opp for problemer med husarbeid og bekymringer om å komme til kort som lærer. Stressredueringen kobles til at moren får mer kontroll med situasjonen rundt barns opplæring og familielivet for øvrig. Hjemmeundervisningsmorens nye situasjon med hjemmeundervisning bidrar også til at konfliktnivået med skolen dempes.

Hun konkluderer med at disse klassiske hjemmeundervisningsmødrene i høy grad er opplyste og skolerte kvinner, som også får barna ut i det offentlige rom utenfor både hjem og skole.

Hun karakteriserer dem som aktive kvinner som kjemper for sine rettigheter, og derfor kaller hun dem feminister. Hun mener disse kvinnene i høy grad bidrar til at hjemmeundervisningselevne til tross for segregering fra skolen, integreres i samfunnet. Flere av de norske hjemmeundervisningsmødre ligner på den type hjemmeundervisningsmor McDowell beskriver.

## **12.6 Hjemmeundervisning – primær- eller sekundærsosialisering?**

Peter Berger og Thomas Luckmann gjør et skille mellom primærsosialisering og sekundærsosialisering (Berger og Luckmann 1975:149-204). Primærsosialisering gjelder utvikling av barnets identitet, med foreldrene eller andre personer som den avgjørende signifikante andre.

I sekundærsosialiseringen skjer en videreføring av primærsosialiseringen gjennom den generaliserte andre, som en samfunnsagent. Vellykket sekundærsosialisering forutsetter at primærsosialiseringen tilstrekkelig er gjennomført og at en identitetsplattform er lagt for en kunnskapstilegnelse som peker ut av primærsosialiseringen og ut i samfunnet. Barnets sentrale institusjon for sekundærsosialisering er skolen (Berger og Luckmann 1975:149-204).

Kulturell frisetting har gjort identitet til et pedagogisk tema i barnehage og skole. En ny identitetspedagogikk har trukket primærsosialisering inn som et skoleanliggende. Dagens skoleprogrammer inneholder både primær- og sekundærsosialiseringstemaer. Mange hjemmeundervisere setter spørsmålsteget ved hvor langt en kan erstatte primærsosialisering i hjemmet med pedagogisk praksis og annet sosialt liv i sekundærsosialiseringsinstitusjoner som barnehager og skoler. Hjemmeundervisningen er et motvirkende svar på dette.

Hjemmeunderviserne kan selv ha gått til en motsatte ytterlighet. De har trukket skolevirksomheten og dermed sekundærsosialiseringen inn i hjemmet og koblet den til primærsosialiseringen der. Resultatet kan bli at en helt eller delvis overser sekundærsosialiseringens selvstendige betydning.

Både skolen og hjemmeunderviserne ønsker å ivareta både primærsosialisering- og sekundærsosialiseringsoppgaver, men skolen og hjemmeunderviserne gjør denne koblingen på motsatte måter. Når man ivaretar både primær- og sekundærsosialisering, kan man da

begge steder begrunne sin pedagogikk med en appell til hele mennesket, både til de primære og de sekundære lag av personen, i undervisningen. Begge steder kan man da argumentere for å nærme seg møtepedagogikkens idealer om undervisning som et personlig møte mellom hele mennesker, slik man finner dette hos for eksempel M. Buber (Buber 1964).

At primærforholdet mellom barn og foreldre direkte blir trukket inn i undervisningen, blir sett på som en forklaring på gode resultater med hjemmeundervisning. Familien er den viktigste motoren i barns utdanning (Petrie 2004:233-234). Effektiviteten i hjemmeundervisningen ligger først og fremst i foreldrenes engasjement (Petrie 2004:254). Det samme kan vurderes som noe negativt ved hjemmeundervisningen. Barnet risikerer aldri å etablere tilstrekkelig identitetsplattform for undervisning som sekundærsosialisering. Primærsosialiseringsprosessen og avhengighet til foreldrene kan vedvare lenger enn den skal. Løsrivingen fra hjemmet og foreldrene i ungdomstiden, kan bli hemmet.

Det er til nå ikke forsket på slike mulige negative sider ved hjemmeundervisning, men temaet er aktuelt og konfliktylft og brakt på bane i norske hjemmeundervisningssaker. I en hjemmeundervisningssak på Vestlandet i 2002 tok mor barnet ut i hjemmeundervisning på grunn av mobbing i skolen. PP-tjenesten ble koblet inn. De mente at mobbeproblemet egentlig var barnets skolevegring og avhengighet av moren (Sax 2002). Hva som var den rette tolkning i saken er vanskelig å si. At dette ble en konfliktsak som vakte sterke følelser på begge sider, er lett å forstå. Moren med sterk hjemmeorientering og tro på å bringe skolens sekundærsosialisering inn i hjemmet, sto mot PP-rådgiveren som hadde stor tro på at primærsosialiseringsproblemer kun løses i skolen med pedagogikk og sekundærsosialisering som utgangspunkt.

### **12.7 Kulturelle koder og hjemmeundervisernes grad av segregering**

Kulturanthropologen Mary Douglas har utviklet Basil Bernsteins begreper ramme og klassifisering på sin egen måte. Hennes begreper group og grid angir hvordan individer langs to ulike dimensjoner kan knyttes til hverandre som grupper og fellesskap (Douglas 2004b:20-26, Wuthnow 1987:119-124)

*Group* innebærer ytre grenser som en gruppe mennesker har mellom seg selv og omverden. Det kan være geografiske grenser, formelle grenser som et medlemskap og rettigheter og

forpliktelser for medlemmene. Gruppen gjør folk like, men kan også ha prosedyrer og regler for tolerert ulikhet. Bedrifter og byråkratier er typiske group eksempler.

*Grid* innebærer alle andre sosiale grenser, distinksjoner, ikke minst indre moralske grenser som grupperer mennesker, men gjelder også delegering av autoritet og annet som begrenser menneskenes oppførsel og handlinger i forhold til hverandre. Jødene kan være et eksempel på en folkegruppe med sterk grid i den betydning at religiøse og kulturelle regler må overholdes, selv om man bor i forskjellige land og av den grunn er svakere på group. Den tradisjonelle landsbyen og nasjonen er sterk på både group og grid. Grad av group og grid, kan være en målestokk på grad av fellesskap ulike hjemmeundervisningsgrupperinger har med skole og samfunn.

Offentlig grunnskole er en institusjon alle barn har rett til. Det er klare regler om at en må oppholde seg i Norge eller være norsk statsborger for å kunne gå i norsk offentlig skole. De fleste benytter seg av retten til offentlig skole. Ca 98 % av norske barn går i en offentlig grunnskole. Skolen gir klare lovbestemte rettigheter og plikter for elevene, men også for lærerne, foreldrene og andre grupper i samfunnet. Går man på skolen må man være der på bestemte tider. Fravær uten grunn er ulovlig. Foreldre kan bøtelegges hvis de uten gyldig grunn holder sine barn borte fra skolen.

Man kan ikke bestemme seg for delvis skolegang. På skolen er kun full deltagelse akseptert. Det er også klare grenser når det gjelder skolens oppgaver og innhold. Dette er bestemt i lover og i den nasjonale læreplanen. Alle 6 åringer må begynne på skolen. Bare helt spesielle unntak akseptertes. Klare regler med vitnemål, karakterer og eksamen, regulerer utgangen av skolen. (opplæringsloven 1998, forskrift til opplæringsloven 1999).

Den offentlige skole er et sosialt fellesskap i M. Douglas sin forstand, med høy grad av både group og grid, både på et lokalt og et nasjonalt nivå. Ikke minst skyldes dette at den offentlige skolen i over hundre år har vært positivt akseptert som en nasjonal enhetsskole.

Thor Ola Engen skriver om hvordan det i Arbeiderpartiet har vært to ulike syn på hvordan arbeiderbevegelsen skal forholde seg til enhetsskolen (Engen 2003:236-237). Noen mente skolen primært skulle sees i et økonomisk og et sosialt klasse-perspektiv, på den måten at



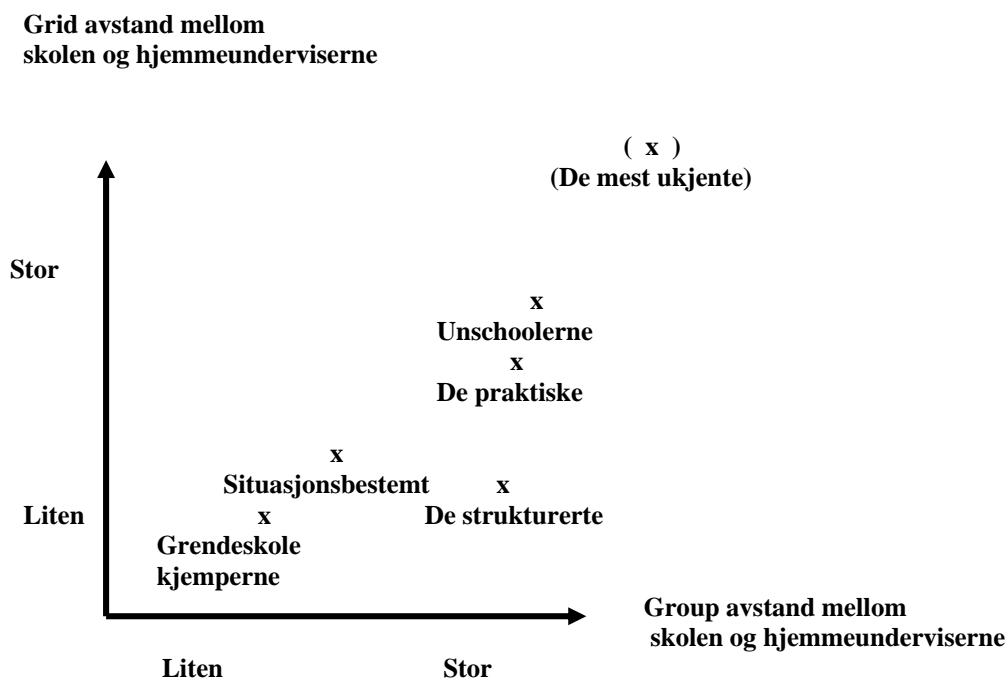
arbeiderklassens like muligheter til å få utdanning og utdanningens effekt som sosialt utjevne, var det avgjørende, en skole hvor en la vekt på sosial rettferdighet.

Andre la mer vekt på enhetsskolen som en mulighet til å forandre skolens innhold i samsvar med arbeiderklassens kultur, og dermed utvide skolens identitetsskapende funksjon til i større grad å gjelde småkårsfolk på landet og i byen. Det første synet kan man si referer til skolens group karakter og det andre til dens grid karakter.

Jeg vil i det følgende plassere de ulike grupper av norske hjemmeunderviste elever som framkom i faktoranalysen, videreført i drøftingene i kapittel 10 og 11, etter grad av group og grid avstand fra den offentlige skole (figur 12.1). Grid-aksen gjelder i første rekke innholdet og verdiene i undervisningen. Sterk grid vil si at hjemmeundervisningen verdi- og innholdsmessig er meget lik skolen. Svak grid vil si det motsatte. Group-aksen gjelder i hvilken grad hjemmeundervisningen er organisert og plassert utenfor skolen. Svak group vil si at hjemmeundervisningen som helhet er plassert utenfor skolen, og at kontakten mellom skolen og hjemmeunderviserne er fraværende. Sterk group uttrykker det motsatte. Group og grid-dimensjonene angir ulike dimensjoner av integrasjon mellom hjemmeunderviserne og samfunnet. Sammenhengen mellom dem er ikke entydig. Hjemmeundervisere med liten grid avstand til skolen kan både ha stor og liten group avstand til skolen. Den eneste kombinasjonen man empirisk ikke finner er stor grid avstand og liten group avstand.

*Unschoolere.* Unschoolerne er verdimesig på kollisjonskurs med det de oppfatter som et teknokratisk samfunn og en sterkt institusjonalisert skole. Disse domineres av foreldre fra den radikale delen av den nye kulturelle middelklasse. Deres middelklasseverdier gjenspeiles både i et verdifelleskap med skolens kunnskapsinnhold, men også i deres leting etter en ny livsstil, som har ført til et brudd med skolen, og et brudd med etablerte samfunnsverdier. Disse rendyrkede hjemmeundervisere har lite eller ingen kontakt med skolen. De søker på et bredere anti-establishment grunnlag enn hjemmeundervisningen fellesskap med likesinnede og danner egne subkulturer.

**Figur 12.1 Group og grid avstand mellom skolen og undergrupper av hjemmeundervisere.**



*De strukturerte hjemmeunderviserne.* Disse hjemmeunderviserne tilhører ofte den velutdannede middelklasse i byene. De er også rene hjemmeundervisere med bare hjemmeundervisning. Bortsett fra i religions- og livssyngrunnlaget for hjemmeundervisningen og i undervisningen i religions- og livssynsfag, avviker disse i sin hjemmeundervisning innholdsmessig lite fra de nasjonale læreplaner. De kan være i konflikt med myndighetene, men gruppen har som oftest orden på sine formelle forhold til skolemyndigheter og skole. De har ofte en bred kontaktflate ut i samfunnet både formelt og uformelt. Disse hjemmeunderviserne har stor grad av verdifelleskap med bærende samfunnsverdier, men er i verdikonflikt med sekulariseringstendensene i skole og samfunn og de er kritiske til det de oppfatter som en for sterk statlig styring av skolen.

*De praktiske hjemmeunderviserne.* Disse har hjemmeundervist lenge og har lite konflikter med kommunen. Verdikonfliktene er i første rekke med det de oppfatter som en sekularisert skole og en for teoretisk skole. De har ellers stor grad av verdifelleskap med storsamfunnet. Også blant disse finner man dannelse av subkulturer.

*Grendeskoleforkjemperne.* Disse har en klar interessekonflikt med lokale skolemyndigheter, som har nedlagt den offentlige skolen i bygda. De gir hjemmeundervisning tett opp til vanlig skoleundervisning. De ønsker et innhold i hjemmeundervisningen mest mulig lik den i offentlig skole. Deres bygdeverdier kan i en viss grad være i verdikonflikt med de urbane skoleverdier og skolemyndighetenes oppfatning av skoleeffektivitet. Ellers er dette hjemmeundervisere som har stor grad av verdifelleskap med samfunnet ellers og de er i høy grad med i storsamfunnets grid-fellesskap.

*Situasjonsbestemte hjemmeundervisere,* er en samlekategori for situasjonsbestemte hjemmeundervisere unntatt grendeskoleforkjemperne. Disse er relativt skoleorientert når det gjelder innholdet i undervisningen og har et relativt uproblematisk forhold til skolen og skolemyndighetene, i hvert fall over tid. De har liten grad av verdikonflikt med lokalsamfunnet eller storsamfunnet.

*De ukjente hjemmeunderviserne* er en sammensatt gruppe. Det kan være romanifolket (tatere og sigøynere) som er på flyttefot halve året. Disse lever ofte på landet og har et liv i randsonen av det moderne organiserte samfunn. Det er interessant å merke seg at romanifolket i Sør-Trøndelag har fått til en ordning med Orkdal kommune, hvor de har fått til en delt løsning med skole i vinterhalvåret og hjemmeundervisning i sommerhalvåret. Ordningen er knyttet til et forskningsprosjekt på Høgskolen i Sør-Trøndelag (Statens utdanningskontor Sør-Trøndelag 2002). I denne gruppen finner vi også innvandrerelever, som pendler mellom Norge og sitt opphavsland, f eks Pakistan og Marokko. Disse er ikke å finne på skole, verken i Norge eller i opphavslandet (Dazmerije 2004). Noen av disse kan antas å være hjemmeundervisere. Slike hjemmeundervisere er sjelden prinsipielt i mot skolen. Deres hjemmeundervisning bygger både på interesse og verdikonflikt med skolen knyttet til deres etniske tilhørighet. Innenfor denne gruppen finner en også sosialt vanskeligstilte elever, som lever i en marginal situasjon i forholdet til samfunnet. Det kan i noen tilfeller være en tilværelse som også omfatter kriminalitet og barnemishandling, hvor verdigrunlaget nærmest har gått i oppløsning.

Hovedkjennetegnet ved prinsipiell hjemmeundervisning er group-avstanden, som også er grunnlaget for grid avstanden, til skolen. Hjemmeunderviserens brudd med skoleinstitusjonen er i liten grad et brudd med skolens faglige innhold, men er på ulike måter brudd med skoleinstitusjonens verdigrunnlag. Alle hjemmeunderviserne er kritiske til at skolen tar for

mye tid og oppmerksomhet i elevens liv på bekostning av hjemmeliv. Unschoolerne er også kritiske til skolens unifomerte undervisning og dens masseutdanningskarakter. De strukturerte og de praktiske hjemmeunderviserne protesterer mot sekulariseringen i offentlige skoler. Både unschoolerne og de praktiske er kritiske til en for teoretisk skole med liten vekt på praktisk arbeid.

Det var vanskelig å sette noen norm for hva som i et samfunn vil være den optimale integrasjon av hjemmeundervisere. Sosialitetsargumentene vil trekke i retning av maksimal sosial integrasjon. Humanitetsargumentene vil trekke i retning av optimalt, men begrenset fellesskap, og mer individuell frihet. Sosiale fellesskap på lokalt, nasjonalt og globalt nivå kan trekke i ulike retninger og de kan påvirke hverandre, når det gjelder det enkelte nivå's bidrag til helhetlig sosial integrasjon av hjemmeunderviserne. Økt styring og effektivisering av utdanningen er ofte begrunnet med argumenter om nasjonal nytte og nasjonalt fellesskap. Slike argumenter kan være i konflikt med lokale verdier og interesser, og kan svekke sosial integrasjon på et lokalt nivå. Når grendeskolen fortsetter som hjemmeundervisningskollektiv kan dette bli oppfattet som en trussel mot en nasjonal enhetsskole, mens det kan styrke den sosiale integrasjon i lokalsamfunnet.

Betydning av gode samfunnsfellesskap og utdanningens funksjon i samfunnsintegrerende prosesser er vel dokumentert, men det er ikke nødvendig og automatisk sammenheng mellom integrasjon i skolen og utdanningssystemet på den ene side og integrasjon i samfunnet for øvrig. Skoledeltagelse gir ikke alltid god samfunnsintegrasjon, og manglende skoledeltagelse kan forenes med god samfunnsdeltagelse. Hvis fellesskaps- og likhetsverdiene i skolen dominerer for mye, kan dette true individuelle verdier som for eksempel valgfrihet, og det kan det føre til at homogeniseringen av skolens kunnskaps- og verdigrunnlag går for langt. Det siste kan gi få og ensidige standarder for vellykkethet, og gi forsterket oppmerksomhet mot ulikhet langs slike fåtallige skalaer. Verdimangfoldet kan da bli for lite.

Selv om hjemmeundervisningen noen ganger kan peke i retning av et ønske om en utdanning som utfordrer skolens innhold, bekrefter og anerkjenner hjemmeundervisningen hovedsakelig et felles universelt kunnskapsgrunnlag i samfunnet. Hjemmeundervisningens brudd med samfunnet er i første rekke et brudd med skoleinstitusjonen basert på et ønske om mer foreldrestyring av undervisningen. Hjemmeundervisning representerer partikulær og alternativ organisering av utdanningen, utenfor skolen.

## **12.8 Hjemmeundervisning og samfunnsfellesskap**

Hjemmeunderviserne ble de første årene ofte hardt behandlet. Det kunne noen ganger være fristende å bruke karakteristikken demonisering. I Skaun-saken ble det formelle myndighetsapparatet med utdanningsdirektøren og barnevernet mobilisert for å stoppe en enkeltstående hjemmeundervisningsfamilie. Det fantes andre mykere framgangsmåter, men disse ble ikke benyttet.

Konsekvensen av det harde regimet var at konfliktene i de første årene økte i omfang og nivå. Konfliktene eskalerte, og eskaleringen i seg selv bidro ytterligere til segregering av hjemmeundervisere. Myndighetene møtte hjemmeunderviserne som var vanskeligere og særere enn de ellers kunne vært. Hjemmeunderviserne møtte myndighetene som var mer firkantede og mer fiendtlige enn det som var nødvendig. Hvorfor skjedde dette? I jakten på et svar på et slikt spørsmål, kan det være interessant å se på sammenhengen mellom skolens nasjonale fellesskapsfunksjoner og fenomenet hjemmeundervisning.

Fellesskapsfunksjoner er framtreddende i skolen. I Norge er enhetsskolen forstått som en helt sentral institusjon for det nasjonale fellesskap (Telhaug 1994:130-131). Rune Slagstad framhever enhetsskolens nasjonsbyggende rolle. Han fastslår at enhetsskolens oppgave var å skulle stå for nasjonal oppdragelse og å gi folkedannelse. Skolens viktigste oppgaver var sosial utjevning og sosial integrasjon (Slagstad 2001:388-394). Enhetsskolens betydning for det nasjonale kulturelle fellesskapet, for sosial rettferdighet og for vår selvstendighet som nasjon blir framhevet. Når noen bryter ut av skolen, blir dette en trussel ikke bare mot enhetsskolen, men også mot det nasjonale fellesskap.

Mary Douglas har gjort resonnementer om sammenhengen mellom kulturelle koder og det hun kaller kulturell renhet. I sitt klassiske arbeid *Purity and Danger* framsetter hun en hypotese om at det som er skittent er et biprodukt av orden og regler i kulturer og samfunn. Hensikten er å beskytte det rene. Alle samfunn har på den måten en del møkk, noe skittent, som må håndteres (Douglas 2004a).

Man ville holde det som er skittent unna. Dette kan oppfattes i dypeste og i religiøs forstand. Det gjelder generelt om moral. Et samfunn har normer for rett og galt. Overskrider man disse blir man en forbryter som straffes, eller man blir sett på og behandlet som en avviker. En slik renhetsforståelse gjelder også i dagliglivet gjennom de vanlige reglene for alminnelig folkeskikk (Wuthnow 1987:84-92). M. Douglas framhever hvordan raske skiftninger i seg selv kan øke trusselen mot etablert sosial og kulturell orden og mot sosiale fellesskap.

Mary Douglas har to mer spesifikke hypoteser om sammenhengen mellom bestrebelse for kulturell renhet, og kulturell klassifisering og grensesetting, som jeg mener har gyldighet for å forstå det høye konfliktnivået rundt hjemmeundervisning også i Norge.

Den første hypotesen gjelder plasseringen av det som er urent eller skittent. Hun framsetter påstanden om at det som er skittent er det ut i fra sin plassering. Det som er skittent er ikke skittent i seg selv, men fordi det er plassert der det er (Douglas 2004a: 43-50).

Hjemmeunderviserne kan i varierende grad avvike fra skolen når det gjelder innholdet i undervisningen. De fleste hjemmeunderviserne aksepterer betydningen av et felles kunnskapsgrunnlag i samfunnet, og de slutter stort sett opp om grunnleggende samfunnsverdier og om samfunnsinstitusjoner utenom skolen. Det er ikke undervisningsinnholdet og metodene i hjemmeundervisningen som blir oppfattet som en trussel av myndighetene, men at hjemmeunderviserne bryter ut av skolen og at hjemmeundervisningen finner sted med basis i hjemmet, utenfor skolen.

Hjemmeundervisningen blir med sin plassering en trussel for enhetsskolen og for det nasjonale fellesskapet. Det er ikke hjemmeundervisningen i seg selv som er farlig, det er plasseringen av den, utenfor skolen. Hjemmeundervisningen blir i M. Douglas sin terminologi gjort skitten, for å beskytte samfunnsfellesskapet og skolen mot faren for oppløsning. Når plasseringen av undervisningen så er gjort som en hjemmeundervisning utenfor skolen, blir det viktig for begge parter, myndighetene og hjemmeunderviserne å opprettholde og forsvare sine verdier og interesser ut i fra de valgene som er foretatt og ut ifra den nye situasjonen som er oppstått.

Fra myndighetenes side gjøres dette ved en negativ holdning til hjemmeundervisningen og ved en uvilje mot delt løsning med noe skole og noe hjemmeundervisning og ved uvilje mot andre fleksible og smidige løsninger. Det er påfallende hvordan myndighetene nå ser ut til mer enn for noen få år siden å være restriktive med å tillate delt løsning. Myndighetene har således forsterket grensene mellom skoledeltagelse og hjemmeundervisning.

Å begynne med hjemmeundervisning er et vanskelig og grunnleggende valg for en familie. Terskelen for å begynne er for de fleste høy. Når man så har gjort valget, opplever man ofte en stigmatisering fra skolen og kanskje fra annet hold. Man leter etter likesinnede. For hjemmeundervisere som begynner hjemmeundervisningen av kristne motiver, kan renhetshypotesen til Douglas ha spesiell intern gyldighet. De bryter med skolen fordi den er blitt for lite kristen og for sekularisert. Det hellige og rene i deres liv er truet. De søker så økt felleskap i sine egne kristne miljøer og med andre kristne hjemmeundervisere. M. Douglas' renhetshypotese blir snudd den andre veien. De kristne hjemmeundviserne opplever skolemyndighetene som skitne og truende for religiøs renhet i deres egen tro og i deres egen hjemmeundervisning.

Plassert utenfor skolen søker hjemmeundviserne generelt ofte kontakt med andre hjemmeundervisere. Man søker råd hos de som har erfaring og man utveksler synspunkter om hjemmeundervisning, om myndighetene og annet. I denne samhandlingen kodifiseres nye sosiale og kulturelle grenser mellom "oss" hjemmeundviserne og "de andre". Hjemmeundviserne plasserer det som de oppfatter som skittent utenfor sine egne miljøer og holder seg selv rene. Myndighetene blir lett syndebukker for alt som er galt.

Hennes andre hypotese (Wuthnow 1987:106) gjelder forholdet mellom grad av fellesskap og bruk av kommunikasjonskoder i et samfunn. Hennes påstand er at i et samfunn med et høyt fellesskapsnivå vil en benytte knappere mer inneforståtte (restricted) kommunikasjonskoder. Dette kan man kjenne igjen f eks i norske bygdesamfunn. Det skjer for tiden raske samfunnsforandringer og samfunnsfellesskapet og skolen er under press. Når et sosialt fellesskap er på et lavere nivå, vil en i følge M. Douglas benytte mer eksplisitte og utbroderende (elaborated) kommunikasjonskoder. Ansvaret er da overlatt mer til enkeltindividene.

Det er påfallende hvordan skolen de senere år har lagt større vekt på sosiale ferdigheter, kommunikasjon og fellesskap når det gjelder skoleoppgaver og undervisning. I stortingsmeldingen Kultur for læring (UDF 2003-04:kap. 4) blir det lagt stor vekt på å gi elevene grunnleggende ferdigheter og kompetanse, for å kunne være kritiske og reflekterte borgere. Elevene må rustes til å bli individer som kan kommunisere og samhandle i framtidssamfunnet. Denne dreiningen henimot kommunikasjon og sosiale ferdigheter som viktige skoleoppgaver for den enkelte elev, stemmer godt overens med Douglas' beskrivelse av økt vekt på elaborerte kommunikasjonstyper i et samfunn hvor fellesskapet er på et lavere nivå. Utviklingen i skolens oppgaver kan da med bruk av M. Douglas sine to hypoteser sies å være en dokumentasjon på et samfunn hvor fellesskapet reduseres og er under press. Dette forsterker behovet for å opprettholde den offentlige skoles fellesskapsfunksjoner i forhold til samfunnet. Trusselen fra de utbrytende hjemmeunderviserne øker tilsvarende.

Sterke konflikter om hjemmeundervisning blir ut i fra M. Douglas sine to hypoteser både fra hjemmeunderviserne og fra myndighetenes handlinger og oppfatninger, en bekreftelse på samfunnsfellesskapets betydning. Det høye konfliktnivået rundt hjemmeundervisningen kan i samsvar med M. Douglas sine hypoteser langt på vei sees som en konsekvens av et nasjonalt fellesskap under press. Hadde hjemmeundervisning blitt behandlet som en mer naturlig måte å oppfylle opplæringsplikten på, slik opplæringsloven faktisk er, kunne segregeringen av hjemmeunderviserne vært svakere og konfliktnivået lavere.

Det ville være for enkelt å si at hjemmeundervisningens utfordring til samfunnet ville forsvinne med en full liberalisering av hjemmeundervisningen og en full inkludering av hjemmeunderviserne i det offentlige utdanningsfellesskapet. Hjemmeundervisningen kan også utfordre andre forhold i samfunnet enn fellesskapsverdier og fellesskapsinteresser. Dessuten viser fellesskapsargumentene til sosialitetsforståelsen av utdanning. Hjemmeundervisningen starter med humanitetsargumentene og enkeltmennesket. Sosialitetsargumenter og humanitetsargumenter kan aldri fullt ut samordnes.

## **12.9 Konklusjon**

Hjemmeundervisning skjer utenfor skolen og utgjør således en segregering av hjemmeunderviste elever og deres familier i forhold til skolen.



Ulike hjemmeundervisningsgrupper har i ulik grad av interesse- og verdi konflikt med skolen og det lokale og nasjonale samfunn. Hjemmeunderviserne kan på ulike måter bli sosialisert og i ulik grad være integrert i samfunnet.

Konfliktene hjemmeunderviserne har med samfunnet, oppstår i første rekke fordi hjemmeundervisningen skjer utenfor skolen, og i mindre grad på grunn av hjemmeundervisningens innhold.

På symbolplanet, ideologisk og politisk, ser hjemmeundervisningen ut til å utløse eskalerende konfliktprosesser om hjemmeundervisning. Disse kan ende opp med utvikling av gjensidige fiendebilder, ikke bare mellom skolemyndigheter og hjemmeundervisere, men også mellom hjemmeundervisnings-positive og hjemmeundervisnings-negative oppfatninger på en bredere basis, hvor for eksempel forskere, politikere, fagpedagoger og andre kan være involvert på begge sider.

Kulturanthropologen Mary Douglas hypoteser om sammenhengen mellom kulturelle grenser, kulturell renhet og sosiale fellesskap er blitt brukt til å forklare symbolkonfliktene rundt hjemmeundervisningen med at hjemmeundervisningen er en trussel mot samfunnets fellesskap. Da det konkrete og lokale konfliktnivået rundt den moderne hjemmeundervisning i Norge er blitt lavere og konfliktene blitt færre de senere årene, kan man sette spørsmålsteget ved i hvilke grad og på hvilken måte slike symbolkonflikter har sitt grunnlag i reelle og vedvarende forhold når det gjelder hjemmeundervisningen. Det kan være andre utfyllende eller alternative forklaringer på konfliktene rundt hjemmeundervisningen.

## Kapittel 13 Avsluttende analyse og drøfting

### 13.1 Dagens situasjon

I ett perspektiv er hjemmeundervisning et dramatisk brudd med en 2-300 års utviklingslinje i de moderne samfunn i retning av mer skole. I et annet perspektiv er hjemmeundervisning et nytt moment i en jevn samfunnsutvikling mot mer valgfrihet, muliggjort av nye samfunnsbetingelser.

Hjemmeundervisningen er mest utbredt i høymoderne engelsktalende land som USA, England, Canada, Australia og New Zealand. I andre høymoderne land som Frankrike, Tyskland og i de skandinaviske landene er hjemmeundervisningen mye mer beskjeden. Slike forskjeller viser at hjemmeundervisning ikke bare er en effekt av en økonomisk og teknologisk utvikling, historiske, kulturelle og politiske forskjeller spiller inn.

Det er klare forskjeller mellom de strukturerte hjemmeunderviserne, unschoolerne og de praktiske hjemmeunderviserne i Norge. Hjemmeundervisning appellerer til ulike kulturelle og politiske grupper. I USA og i en viss grad i Norge dominerer en konservativ høyreorientert kristen hjemmeundervisning. I USA er hjemmeunderviserne oftest fra den moderne middelklasse, i Norge hovedsakelig småkårsfolk på landet. I England, Canada og Sverige er det flere radikale hjemmeundervisere rekruttert fra anti-establishment kulturell middelklasse. I Tyskland og Nederland må man fremdeles kjempe om retten til overhode å kunne gi hjemmeundervisning. I USA, Canada og i England er hjemmeundervisningen i ferd med å normaliseres, som et utdanningsalternativ ved siden av skolen og som påvirker skolen. I alle land finner man hjemmeundervisning: basert på før-moderne, "tilbake til naturen" verdier, andre tilhører høymodernitetens og informasjonsteknologiens fortropper, mens noen først og fremst er opptatt friheten og tidsuavhengigheten hjemmeundervisningen gir.

Hjemmeundervisningens politiske og kulturelle mangfold synliggjør også en helhet, noe som samler. Dette styrker en antagelse om at fenomenet er universelt, og at det berører forhold også utover det rent utdanningsmessige. En ser konturene av en generell og global utvikling av hjemmeundervisningen hvor forskjeller i nasjonale lovgivninger, ulikheter i kulturelle verdier og ulike politiske forhold i forskjellige land og regioner, er med på å bestemme

forskjeller i utviklingstempo, den sosiale rekruttering, utbredelsen av hjemmeundervisningen, forskjeller når det gjelder ideologiske og pedagogiske innholdet i hjemmeundervisningen og antallet hjemmeundervisere.

Kritikken av hjemmeundervisningen er at flere elever risikerer mangelfull utdanning og at elevene og deres familier kan bli sosialt isolerte. Hjemmeunderviste elever er på en annen måte enn skoleelever utenfor myndighetskontroll. Kritikerne mener hjemmeundervisning kan gi sosial segregering og true skolen og andre fellesskapsinstitusjoner i samfunnet. Jeg vil avslutningsvis drøfte om kritikk av hjemmeundervisning også kan oppstå fordi hjemmeundervisningen truer andre samfunnsfunksjoner skolen har, utover det som gjelder undervisning.

### **13.2 Hjemmeundervisningens forskjellige navn**

I Norge er hjemmeundervisning begrepet som benyttes av hjemmeunderviserne selv, utdanningsforvaltningen, media, politikere og folk flest. I opplæringsloven er betegnelsen ”privat opplæring i heimen” på det samme fenomenet. Hvorfor har denne forskjellen i begrepsbruk oppstått?

I USA brukes homeschooling og i England home education. Amanda Petrie mener at termen homeschooling i stor grad påvirker oppfatningen at hjemmeundervisning er skoleundervisning i hjemmene, noe hun understreker at hjemmeundervisning ikke nødvendigvis må være. For å markere at hjemmeundervisning kan være noe annet enn ordinær skole i hjemmet, foretrekker hun betegnelsen home education (Petrie 2004:233).

Etter 2000 har begrepet ”home-based education” dukket opp. Betegnelsen blir brukt av internettskoler som vil ha hjemmeundervisere som kunder. Slike skoler har ofte samarbeid med større hjemmeundervisningsorganisasjoner i USA og Canada, og med offentlige skolemyndigheter. Tilknytningen til ”high tec” og on-line kurser er en forutsetning for hjemmeundervisningens fortsatte vekst (Davies og Aurini 2003:71).

Tilknytning til slike skoler koster penger, det innebærer registrering og at man ofte må innordne seg krav om testing. Hjemmeunderviserne er splittet i sitt syn på slike skoler. Internettskolen kan for mange være et verdifullt hjelpemiddel og gi viktig veiledning og

støtte. Flere hjemmeundervisere er likevel kritiske, de mener slik tilknytning fører til uønsket kontroll med hjemmeundervisningen og at den blir mer skoleorientert. Hjemmeundervisning, særlig i USA er blitt grunnlag for forretningsdrift, det er mulig å tjene penger på salg av tjenester og utstyr til hjemmeundervisning. Tilknytning til internettsskoler blander sammen opplæring og profitt, noe mange hjemmeundervisere er kritiske til. Mange er også kritisk til å motta offentlig økonomisk støtte til hjemmeundervisning, de er redde for den myndighetskontroll dette kan føre med seg. Økonomi- og kontrolltemaene berører noe av kjernen ved fenomenet hjemmeundervisning. Det gjelder grunnleggende spørsmål om frihet og kontroll i et samfunn, også utover det som har med kunnskap og utdanning å gjøre.

### **13. 3 Utdanning og arbeidsliv.**

Utdanningens oppgave som arbeidskvalifiserende er opplagt, men må arbeidskvalifisering skje i skolen? Kanskje er for mye skole for noen elever dysfunksjonelt for deltagelse i arbeidslivet?

I de senere år er det etablert flere mer permanente prosjekter for å øke skoleelevers erfaring med arbeidslivet. "Ungt entrepenørskap" og "Næringsliv i skolen" er eksempler på slike opplæringstilbud i skolen. Det blir lagt vekt på involvering i lokalt næringsliv, innsyn i variasjonsbredden i næringslivet, kunnskap for deltagelse i arbeidslivet, at eleven skal lære å ta ansvar for egen læring og at eleven skal lære å bruke nettverk utenfor skolen (Risnes 2005, Tømmerbakke 2005). Den type læring og kunnskap det her blir lagt vekt på, har sitt fokus på næringslivet og ikke på skolen. Det er vanskelig å se at skoleundervisning skulle gi bedre forutsetninger enn hjemmeundervisning i forhold til den type arbeids- og næringslivsopplæring det her er snakk om.

Elevers adferdsproblemer i skolen kan ofte forklares med at skolen ikke er tilpasset elevenes erfaringer og interesser. Over tid gir dette mistilpassning til skolen, adferdsproblemer og dårlig selvtillit hos elevene. For noen elever kan dette føre til en klienttilværelse etter endt grunnskole, med dårlige muligheter på arbeidsmarkedet (Nordahl 1998). Dette er beskrivelse av en skole som er dysfunksjonell i forhold til arbeidslivet og i forhold til disse elevenes generelle sosialisering.

Rekrutteringen til Sollerudstranda skole har vært elever med adferdsproblemer i Oslo-skolen. Sollerudstranda skole har vært opptatt av hvordan man skal gi slike en tilpasset opplæring uten at elevene opplever seg som avvikere og stigmatiserte (Hammer 1990). Sollerudstranda skole fant en god oppskrift i å engasjere elevene i en rekke småbedrifter, blant annet båtbygging, dykking, barnehagedrift og kantine. Kombinasjonen praktisk arbeid og undervisning i mindre grupper hadde en gunstig virkning både på elevenes adferd, deres selvtillit og deres læring.

Konseptet Sollerudstranda representerer et brudd med den etablerte skoleinstitusjon. Det praktiske arbeidet kunne gjerne vært organisert ut i fra en hjemmeundervisning. Smågruppeundervisningen de benytter, nærmer seg hjemmeundervisningens særpreg med småskala preg og tilnærmet en til en undervisning. Skal en yrkesutdanning være funksjonell i forhold til arbeidslivet, kan dette for noen nødvendiggjøre et utdanningsforløp som bryter ut av skolen.

### **13.4 Hjemmeundervisningens ulike funksjoner**

Hjemmeundervisning er brudd med skolen. Samtidig er samfunnsfellesskapet på ulike nivåer under press. En viktig konklusjon i dette arbeidet er at disse to forhold av kritikerne er blitt koblet sammen til en hypotese om at hjemmeundervisernes utgang av skolen ytterligere vil kunne svekke samfunnsfellesskapet. Dette er med på å gi hjemmeundervisningen et negativt stempel. En slik hypotese må undersøkes nærmere. På tre punkter svekkes en slik hypotese:

For det første er det ikke full overenstemmelse mellom skolefellesskapet og samfunnsfellesskapet. Det er ingen forskning som dokumenterer at hjemmeunderviserne trekker seg vekk fra samfunnsfellesskapet utenom skolen.

For det andre ser hjemmeundervisningens innholdsmessige forskjeller fra den nasjonale læreplan ut til å være at den supplerer undervisningen med annen kunnskap, mer enn at det avviker fra den nasjonale læreplan.

For det tredje er ikke skolen bare en fellesskapsinstitusjon. Skolen skal også ivareta individuelle verdier og utdanningsoppgaver. Skolen skal utvikle det selvstendige mennesket, elevene skal individuelt tilegne seg kunnskap, de skal få individuelt tilpasset opplæring og få

sitt individuelle vitnemål. Elevene anstrenger seg individuelt for å oppnå gode karakterer, for plass på videregående og høyere studier og senere for å få den best mulige jobben. Selv om hjemmeundervisningen truer fellesskapsfunksjonene skolen skal ivareta, kan skolens individuelle oppgaver bli ivaretatt.

Et generelt trekk ved skolens utvikling er økt valgfrihet og mer individualisert undervisning. I Canada blir mer individualisering av undervisningen i skolen sett på som en viktig faktor for en normalisering av hjemmeundervisningen der. Skolens oppgaver gjelder både enkeltindividet og samfunnsfellesskapet. Når det blir sagt at hjemmeundervisningen truer fellesskapet i skolen er det uklart om en mener skolefellesskapet som sådan er truet eller om det er funksjoner i forhold til samfunnsfellesskap på ulike nivåer utenfor skolen inkludert det nasjonale fellesskap som skolen skal ivareta pedagogisk og på annen måte, som er truet. Man må spesifisere nærmere hvilke prosesser i skolen og hvilke samfunnsfunksjoner skolen skal ivareta, som kan være truet av hjemmeundervisning.

Sosiologen Robert Merton skiller mellom manifeste og latente funksjoner ved sosiale institusjoner. De manifeste funksjonene er de synlige og intenderte funksjoner, de latente er de mer usynlige og ikke-intenderte funksjoner ved sosiale institusjoner. Merton oppfatter de latente funksjoner som noe sosiologiske forskere skal lete etter (Merton 1967: 73 – 138).

Når hjemmeundervisere lykkes med sin hjemmeundervisning, og de er fornøyde med hva de gjør, er skole ikke nødvendig for å tilegne seg kunnskap, da er en svekket oppfatning av skolen som suveren når det gjelder undervisning, en funksjon ved hjemmeundervisningen. Finnes det andre funksjoner ved hjemmeundervisningen som utfordrer latente funksjoner skolen har i forhold til samfunnet?

Jon Elster presiserer Mertons latente funksjoner til at slike funksjoner kan være ikke-intenderte av de som produserer dem, men må være erkjent av de som drar fordel av dem (Elster 1979:92-111). Det åpner opp for muligheten av at hjemmeundervisningen kan true andre funksjoner skolen ivaretar, som kan være ikke-intenderte av skolefolk, og uerkjente av folk flest. Det kan likevel være noen som har interesse av at slike skoleoppgaver blir ivaretatt.

### **13.5 Skolens latente samfunnsfunksjoner**

Ulf Lundgren peker på at samfunnets kontroll med skolen og dermed makt over skolen gjennom staten, er av stor betydning for å sikre at skolens samfunnsoppgaver blir ivaretatt. Skolen skal kvalifisere for arbeidslivet (Lundgren 1983:13) og den skal utdanne til medborgerskap og demokrati (Englund 2004:249-270).

Makt over skolen skal være demokratisk forankret i et nasjonalt valgt parlament. På dette grunnlag skal makten i skolen utøves av den offentlige skoleforvaltning. Lundgren framhever i tillegg til direkte kvalifisering til arbeidslivet: moralsk kvalifisering, identitetstrening og frigjøring av arbeidskraft, som sentralt for det han kaller skolens vertikale reproduksjon. Det siste punktet gjelder skolens betydning for sosial ivaretagelse av elevene slik at foreldrene kan være ute i arbeidslivet. (Lundgren 1983:19-21).

Lundgren og Englund trekker fram viktige sosialiseringsoppgaver for skolen, langt ut over undervisning i basiskunnskap og annen praktisk og teoretisk fagkunnskap. Skolens hensikt er også samfunnsoppdragelse. Begrunnelsen for denne ligger både i arbeidslivets behov for kvalifisert arbeidskraft og i samfunnets behov for at elevene blir utdannet til demokratiske borgere.

To spørsmål reiser seg. Det første er: I hvilken grad kan hjemmeundervisning ivareta slike oppgaver like godt som skolen? Det andre spørsmålet er i hvilken grad slike oppgaver er reelle og ikke bare ideologiske konstruksjoner som må være der for å opprettholde skoleinstitusjonen?

En mulig latent skolefunksjon kan være av samfunnsøkonomisk art. Skole er en rasjonell og billig måte å gi utdanning på. Imidlertid er kostnadsvurderinger av skolen vanskelig. En liten grendeskole er dyr i drift, men kan gi innsparing ved opprettholdelse av bygda og sparing på andre budsjetter. Hva som er den økonomiske optimale skolestørrelse er uklart, men antas å ligge på 140 – 400 elever (Eide 1984:112-115). Hjemmeundervisning ville selvfølgelig være dyrere enn skole hvis foreldrene fikk lærerlønn. Den eneste økonomiske støtte de fleste hjemmeundervisere får, er gratis lærebøker. I dag får kommune rammeoverføringen fra staten for de hjemmeunderviste elever som de ikke underviser. Da blir hjemmeundervisning billig i

offentlige budsjetter. Spørsmålet om hva som er mest samfunnsøkonomisk rasjonelt skole eller hjemmeundervisning, er uavklart.

Jeg vil her trekke fram fire andre samfunnsfunksjoner skolen har, som kan være mulige grunner for at skoleinstitusjonen blir opprettholdt. Dette er oppgaver som man kan karakterisere som latente funksjoner ved skolen, og som hjemmeundervisningen kan true.

Den første av disse er Lundgrens fjerde punkt, frigjøring av arbeidskraft. Opprettelse av skolefritidsordningen (SFO) og utvidelse av undervisningstiden i skolen er en økende tilpasning av skolen til arbeidslivet og de voksnes arbeidstid. Man trenger skolen for at barn og ungdom har et sted å være mens foreldrene er på arbeid.

For det andre finnes det klare profesjonsinteresser for å opprettholde og utvide skolevirksomheten. Skolen selv, serviceinstitusjoner rundt skolen og leverandører til skolen, ekspertapparatet rundt skolen og skolebyråkratiet utgjør mange arbeidsplasser hvor flere yrkesgrupper har sine karrieremuligheter, som vil være truet når skolen er truet.

For det tredje er det en generell mulighet til kontroll med elever som går i skolen. Motivene for kontroll kan gjelde mer enn bare pedagogiske forhold og kan føre til opprettelse av elevmapper, arkiver, registre med mer. Det legges i opplæringsloven direkte opp til nært etatssamarbeid mellom skolen, PP-tjenesten, barnevernet, psykiatrien og skolehelsetjenesten (f eks i opplæringslovens § 5 -3 og 5-4 og i § 15-4). Man kan fra etatenes side og fra elevenes side se klare fordeler med et nærmere og mer åpent samarbeid med andre etater. Samtidig åpnes mulighetene for en generell myndighetskontroll, som det er vanskelig å få innsyn i. Mulighetene for det siste øker med utvikling av moderne informasjonssystemer rundt skolen. Slike systemer åpner for økt informasjon om og dermed mulighetene for utvidet kontroll med elevene og deres familier. Hjemmeundervisning vil gjøre slik samfunnskontroll vanskeligere.

Hjemmeunderviserne må med det lovpålagte tilsynet med hjemmeundervisningen, underlegge seg den myndighetskontroll som er nødvendig for å dokumentere om hjemmeundervisningen er tilfredsstillende. Hvis det er manglende mulighet til myndighetskontroll som er grunnen for skepsis og avstandstaken til hjemmeundervisning, må dette gjelde andre forhold enn det som har med undervisningen og tilsynet med denne å gjøre. Man kan da stille spørsmål om hva slags kontroll dette skal være?



Den fjerde mulige skolefunksjonen hjemmeundervisningen kan true, kan være at den representerer et brudd med helheten av formell institusjonsstruktur som dominerer livet i de høymoderne samfunn. Vi snakker om dominerende institusjoner som offentlig forvaltning, næringsliv og media. Skolen skal forme elevene til funksjonell deltagelse i og bruk av slike institusjoner. Utviklingen og ekspansjonen av moderne institusjoner er direkte knyttet til sterk vekst av mediert erfaring gitt oss, av andre. Begivenheter gitt som informasjon eller bilder fra hele verden, gis oss som sekundærerfaring, inngripende i vår hverdagsbevissthet. (Giddens 1991:23-27). Skoletiden øker og elevene tilbringer mye av sin tid foran skjermer og med aktiviteter organisert av andre, både på skolen og i fritiden. Selv om dette livet for den enkelte er et opplevd og dermed primært liv for dem, er det påfallende hvordan primærerfaring gjennom aktiv deltagelse tynnes ut, mens mengden av mediert sekundærerfaring vokser.

En slik samfunnsutvikling gjelder også for hjemmeunderviserne. Men samtidig er mye av hjemmeundervisningen et brudd med en slik tilværelse. Noen vil hevde at det genuine med hjemmeundervisningen er at den på ny setter primærerfaringen på dagsorden. Hjemmeundervisningen innebærer i så fall en samfunnskritikk med rekkevidde langt utover det som har med utdanning å gjøre.

### ***13.6 Fra masseutdanning til personlig utdanning?***

Man kan skille mellom erfaringsorientert uformell kunnskap og formell fagkunnskap (Hoëm 1978). Kunnskapsmengden har økt og kunnskapen er i større grad blitt formell fagkunnskap. Dette har vært grunnlaget for skolens vekst. Uformell kunnskapsoverføring knytter historisk an til det enkle samfunnet og slik kunnskap bygde på lokale verdier og foregikk i arbeid og annen samfunnsdeltagelse.

I starten var skolen mangelfull. Noen gikk ikke på skolen i det hele tatt, andre gikk på skolen få timer i uken og i få år. Fremdeles foregikk mye av kunnskapsoverføringen uformelt utenfor skolen. Dette var tiden for den tidelige historiske hjemmeundervisning. Skolemyndighetene kontrollerte skolen, men dette skjedde gjennom rektor, lærere og foreldre i en lokal forankring. Det var en balanse mellom hjemmet, det lokale samfunn og offentlige myndigheter når det gjaldt elevenes kunnskapstilegnelse. En eventuell ubalanse oppstod av at det var for lite skole.

Skolens betydning har økt langs særlig to dimensjoner. Den formelle fagkunnskapen har vokst og angår flere livsdimensjoner, samtidig som samfunnets samlede kunnskapsoverføring i økende grad foregår i skolen. Autoritet i og kontrollen med kunnskapsoverføring er forskjøvet fra individene den gjelder til skolen som formell institusjon i et nasjonalt utdanningssystem. Masseutdanningens prinsipper dominerer og skolemyndigheter og ekspertise styrer mer enn før på bekostning av individer, enkelt skoler, familien og andre småfelleskap.

Pedagogisk legger masseutdanningen vekt på standardisering av planer, pensum og vurdering. Alle skal behandles likt. Dette fører til en anonymisert og fremmedgjort utdanning. Eleven som person får lite spillerom i en trang og konform elevrolle i et klasserom med 30 elever. Massepreget ved skolen var i mange år uproblematisk. Man kunne tåle å bli behandlet som et nummer i rekken på skolen når man hadde et mer personlig liv i hjem og nærmiljø. Det var det siste som dominerte livet til elevene. I dag er situasjonen en annen, barna er i barnehage og senere i skolen alle hverdager like lenge som foreldrene er på jobb. Masseutdanningspreget på barna er forsterket. Deres hverdagsliv reduseres på bekostning av et økende skoleliv og skolen er blitt mer byråkratisk, preget av tester, tiltak, rapporter og mapper. Den institusjonelle fremmedgjøring i skolen er blitt nærgående og plagsom. Overdreven masseutdanning kan være forklaring på både synkende kvalitet og adferdsproblemer i skolen.

Uformell kunnskap er i økende grad kommet inn i skolen formelle pedagogiske programmer, identitetsforming og sosial kompetanse er blitt nye pedagogiske skoleoppgaver og mer av elevens liv er blitt et skoleanliggende. Med en slik utvikling kan forholdet mellom frihet og disiplin i skolen lett komme i ubalanse. Det kan totalt sett bli for omfattende krav til disiplinering på bekostning av frihet. Dette kan være en viktig grunn til at skolen har fått betydelige problemer med undervisnings og læringshemmende adferd. Ca 11 % av elevene i 4. klasse og ca 20 % av elevene i 1. klasse i videregående skole viser problemadferd (Nordahl 1998).

Løsningen på slike problemer i skolen kan være at man bryter med masseutdanningens prinsipper, øker valgfriheten og gir mer individuelt tilpasset opplæring, vidt definert og på alle nivåer. En slik utvikling utfordrer skoleinstitusjonen slik vi i dag kjenner den, henimot et mer fleksibelt og åpent begrep om utdanning og en mer personrettet opplæring. I en ny

utdanningsrevolusjon basert på valgfrihet og individuell tilpasning er hjemmeundervisning å betrakte som et frontfenomen.

Tidens skole er instrumentell og basert på interessefellesskap med flest mulige og dette går på bekostning av verdifelleskap, ikke bare mellom befolkningsgrupper og skolen, men også forholdet mellom hjem og skole. Når barna er lenge på skolen er deres hverdagsliv der. For foreldre som ikke ser barna sine åtte timer om formiddagen blir det viktig å ha de i skoler med verdigrunnlag og verdensanskuelse de har tillit til. Enhetsskolen er opptatt av verdier, men på en objektiv måte. Dette er et problem fordi verdier alltid er subjektive. Konflikten mellom nasjonale objektive interesser og tidens krav til subjektivitet og verdifelleskap i skolen er slående.

Grendeskolekonfliktene i bygde-Norge har vist betydningen av å ha skoler som små-fellesskap. Grendeskoler har blitt ideal også for barneskoler i byene. Hvis man trekker fra for byråkratiet er det i dag ca 15 elever pr lærer i skolen. Med 5 elever pr lærer hadde "klassen" vært som en stor familie. Men det vil koste svært mange milliarder å tredoble antall lærere i skolen. Mange foreldre ønsker aktivt å være med i sine barns utdanning. Et alternativ ville være å åpne opp for foreldrene, da kunne man både få mer valgfrihet, mer personlig utdanning og man kunne spare penger.

Den tidlige hjemmeundervisningen var pre-skoleundervisning. Skoleundervisningen tok over. Valgfrihet og individuelt tilpasset undervisning er i dag nye krav og forventninger til en personorientert utdanning, som vanskelig lar seg forene med en skole preget av masseutdanning. Representerer den moderne hjemmeundervisning starten på en ny post-skole epoke når det gjelder utdanning i høymoderne land, hvor skolen blir løsere organisert, mer åpen mot samfunnet og i større grad tar utgangspunkt i lokale verdifelleskap og individenes egne verdier og kunnskaps- og utdanningsambisjoner?

## Referanser:

### Litteratur

Acher, J. (1999): Unexplored Territory. I: *Education Week* December 8. 1999.

Adresseavisa. 22. mars 1994.

Apple, M. W. (2000): The Cultural Politics of Home Schooling. *Peabody Journal of Educational research*. Volume 75, numbers 1 & 2, 2000. s. 256-271.

Arnman, G., Järnek, M. og Lindskog, E. (2004): *Valfrihet, - fiktion och verklighet*. Research UNIT STEP Uppsala Universitet. Rapport.

Ballantine, J. H. (1989): *The Sociology of Education*. Prentice Hall. New Jersey.

Barson, J. (2004): *Communities of practice and Home Education (HE) Support Groups*. Paper til BERA konferansen i Manchester 15. – 18. september 2004.

Barth, F. (1971): *Socialantropologiska problem*. Prisma. Vänerborg.

Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. Chandler Publishing Company. New York.

Bauman, K. J. (2002): Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics. *Educational Policy Analysis Archives*. Vol. 10, number 26 May 16, 2002. USA.

Bauman, Z. (2001): *Savnet fellesskap*. Cappelen. Oslo.

Beck, C. W. (1995): *Hjemmeundervisning – et alternativ til skolen?* Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 5`95. s. 244-248.

Beck, C. W. (2000): *Kodenavn skole*. Oplandske bokforlag, Vallset.

Beck, C. W. (2001): Utdanning i demokratisk samfunn. I: Beck, C.W. og Hoëm, A. (red): *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ*. Oplandske bokforlag. Vallset. s. 24-41.

Beck, C. W. (2003a): *Telling av hjemmeunderviste elever i Norge*. Rapport no 6 2003 PFI.

Beck, C. W. (2003b): *Hjemmeunderviserne i Norge – en spørreskjemaundersøkelse*. Rapport PFI. SVS Undervisningspublikasjon.

Beck, U. (1995): *Individualization in modern societies – Perspectives and controversies of a subject oriented sociology*. Blackwell. Oxford.

Beck, U. (2001): *What is globalization?* Political Press. Cambridge.

- Belfield, C. R. (2005): *Homeschoolers*. I: Cooper, B (red): *Home Schooling in Full View*. Age Publishing Inc. Greenwich.
- Berger, P. L. og Luckman, T. (1975): *The Social Construction of Reality*. Penguin Books. Harmondsworth.
- Bernstein, B. (1983): Några aspekter av relationerna mellom utbiling og produktionen. I: Bernstein, B. og Lundgren, U. P. (red): *Makt, kontroll och pedagogik*. Liber Forlag. Lund. s. 22-47.
- Bernstein, B. (1983): Om samhällsklass och osynliga pedagogiken. I: Bernstein, B. og Lundgren U. (red): *Makt, kontroll och pedagogikk*. Liber forlag. Lund. s. 48-65.
- Bhaskar, R. (1998a): Philosophy and Scintific Realism. I: Acher, M., Bahsker, R., Collier, A.; Lawson, T. og Norrie, A. 1998. *Critical Realism: Essential Readings*. Routledge. London.
- Bhaskar, R. (1998b): General Introduction. I: Acher, M., Bhaskar, R., Collier, A, Lawson, T. & Norrie, A. (red): *Critical realism: Essential Readings*. Routledge. London. s. ix-xxiv.
- Blok, H. (2004): Innsatsen i heimeundervisninga: Eit argument mot obligatorisk undervisning i Nederland. I: Beck, C. og Straume, M. (red): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske bokforlag. Vallset.s.177-189.
- Bourdieu, P. og Waquant, L. J. D: (2005): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Polity Press. Cambridge.
- Bowles, S. og Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America*. Routledge & Kegan Paul. London and Henley.
- Brabant, C., Bourdon, S. og Jutras, F. (2003): Home Education in Quebec: Family first. I: *Evaluation and Research in Education*. Volume 17, no 2&3 2003. s. 112-131.
- Brabant, C., Bourdon, S. og Jutras, F. (2004): *Home education in Quebec: particular context and motivation*. Université de Sherbrooke. Paper på BERA konferansen i Manchester 15. – 18. september 2004.
- Bruhn Jensen, K. (2002): *A handbook of media and communications research: qualitative and quantitative methodologies*. Routledge. London.
- Buber, M. (1964): *Jeg og du*. Munkegaard. Aarhus.
- Bunday. K. (2005): *Homeschooling is growing Worldwide*. Webversjon. Internett. [http://learninfreedom.org/homeschool\\_growth.html](http://learninfreedom.org/homeschool_growth.html)
- Christie, N. (1971): *Hvis skole ikke fantes*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Cizek, J. G. (1993): *Home Education Research: On the Right Road?* Paper presentert på årsmøtet i the American Educational Research Association. (Atlanta, GA April 12-16 1993).

- Coleman, J. S. (1988-89): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94, p 95-120.
- Cook T. D. & Campbell D. T. (1979): *Quasiexperimentation: Design and Analysis: Issues for field settings*. Houghton Mifflin. Boston.
- Davies, S. og Aurini, J. (2003): Homeschooling and Canadian Educational Politics: Rights, Pluralism and Pedagogical Individualism. I: *Evaluation & Research in Education*. Vol 17: 2&3.
- Densin, N. og Lincoln Y. S. (2003): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage. London.
- Dewey, J. (1997): *Demokrati och utbildning*. Daidalos. Göteborg.
- Dokka, H. J. (1967): *Fra almueskole til folkeskole*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Douglas, M. (2004a): *Purity and Danger*. Routledge. London.
- Douglas, M. og Isherwood, B. (2004b): *The world of goods*. Routledge. London.
- Dzamerija, M.T. (2004): *Norske barn i utlandet*. Statistisk sentralbyrå. Notat.
- Eide, K. (1984): *Utdanningsøkonomi*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Elster, J. (1979): *Forklaring og dialektikk*. Pax. Oslo.
- Engelstad, F. m fl. (1974): *Arbeiderens leksikon. Bind 2*. Pax. Oslo.
- Engen, T. O. (2003):. Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging. I: Østerud, P. og Johnsen, J. (red): *Leve skolen! – Enhetsskolen i et kulturkritisk lys*. Oplandske bokforlag. Vallset. s. 231-250.
- Englund, T. (2004): Skola for deliberativt demokrati? I: Aaasen, P. m fl (red): *Pedagogikk og politikk*. Cappelen. Oslo. s. 249-270.
- Esign, J. (2000): Defying the Stereotypes of Special Education: Home School Students. I: McDowell, S.A. og Ray, B.D. *Peabody Journal of Education*. Volume 75, numbers 1 & 2, 2000. s.147-158.
- Fairclough, N. (2004): *Discourse and Social Change*. Cambridge. Polity Press.
- Ferguson, G. A. (1966): *Statistical Analysis in Psychology and Education*. McGraw-Hill. London.
- Fet, J. (1995): *Lesande bønder. Litterær kultur i norsk almugesamfunn før 1840*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Fredriksen, H. (2001): Avskoling – Den nye utdanning? I: *Sax* nr 2 2001.

- Freire, P. (1971): *The pedagogy of the oppressed*. Herder og Herder. New York.
- Gabb, S. (2005): Home Schooling: A British Perspective. I: Cooper, B. S. (red) *Home Schooling in Full View*. Information Age. Greenwich.
- Galtung, J. (1970): *Theory and Methods of Social Research*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Giddens, A. (1988): *Central problems in social theory*. MacMillan Education Ltd. Houndmills.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity*. Polity Press. Cambridge.
- Goodman, P. (1969): *Presents moments in Education*. The New York Review of Books no 7 April 10. 1969.
- Grunnskolerådet. (1979): *Tilasset opplæring i grunnskolen*. Informasjonshefte 17.
- Gullestad, M. (1985): *Livsstil og likhet*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Habermas, J. (1969): *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal. Oslo.
- Hammer, T. (1990): *En skole for alle – drøm eller virkelighet*. I: Ledelse i skolen, hefte 24.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Ad Notam*. Oslo.
- Haugsgjerd, A. J. (2005): *Rett og plikt til tilpasset opplæring*. Hovedoppgave i pedagogikk. Norsk Lærerakademi.
- Helgheim, J. J. (1981): *Allmugeskolen i byane*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Helland, H. og Lauglo, J. (2005): *Har frittstående grunnskoler økt segregeringen?* Rapport 2/2005 NIFU STEP.
- Hellevik, O. (1980): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hellevik, O. (2003): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hoëm, A. (2001): Fata morgana. I: Beck, C. W. og Hoëm, A. (red): *Samfunnsrettet pedagogikk – Nå*. Oplandske bokforlag. Vallset. s. 9-23.
- Holt, J. (1968): *How children learn*. London.
- Hovdenak, S. S. (2003): Den mangfoldige enhetsskolen og elevenes stemmer. I: Østerud, P. og Johnsen, J. (red): *Leve skolen! – Enhetsskolen i et kulturkritisk lys*. Oplandske bokforlag Vallset. s. 119 – 139.

Høgmo, A. (1990): *Enhet og mangfold. En studie av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo*. Ad Notam. Oslo.

Illich, I. (1972): *Det skoleløse samfunn*. Hans Reizel. Copenhagen.

Jakobsen, A. S. (1996a): Frihetens velsignelse - fangenskapets forbannelse. I: Beck, C. W. m fl. (red): *Statens barn?* Exodus. Birkeland. s. 119-124.

Jakobsen, A. S. (1996b): Livet – det handler om å leve. I: Beck, C. W. m fl (red): *Statens barn*. Exodus. Birkeland. s. 125-128.

Judd, C. M., Smith, E.R. og Kidder, L. H. (1991): *Research Methods in Social Research*. Harcourt Broc & Co. Orlando.

Karlsen, G. E. (2003): Enhetsskolen, styring og marked. I: Østerud, P. og Johnsen, J. (red): *Leve skolen! – Enhetsskolen i et kulturkritisk lys*. Oplandske bokforlag. Vallset. s 218-230.

Kerlinger, F. N. (1970): *Foundations of Behavioral Research*. Holt, Reinhart & Winston. London.

Key, E. (1996): *Barnets århundrade*. Omläst hundra år senare med introduction och kommentarer av Ola Stafseng. Informationsforlaget. Stockholm.

Kinnear, P. R. og Gray, C.D. (2000): *SPSS for Windows Made Simple. Realease 10*. Psychology Press Ltd, Publishers. East Sussex.

Kleven, T. A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub forlag. Oslo.

Kleven, T.A. (1995): *Reliabilitet som pedagogisk problem*. Rapport nr 9 1995. PFI.

Knowles, J. G. (1991): *We`ve grown up and we`re OK*. Paper på 13<sup>th</sup> National Conference of the New Zealand Ass. for Research in Education.

Korsgaard, O. og Løvlie, L. (2003): Indledning. I: Slagstad, R. Korsgaard, O. og Løvlie, L. (red): *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag. Oslo. s. 9-36.

Korsvold, T. og Volcknar, N. (2004): Velferdspolitikken i skole og barnehage. En reorientering? I: Aasen, P. m fl (red): *Pedagogikk og politikk*. Cappelen. Oslo. s. 233-248.

Kristvik, E. (1937): *Sosiologi lærarskolen*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift 1937, s. 228.

Langfeldt, G. (2005): *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole*. Avhandling for dr. polit. graden ved UV fakultetet, UiO.

Langlo, I. (2004): "Sosial kompetanse" – et forsømt felt for hjemmeundervisning? I: Beck C. og Straume M. (red): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske bokforlag. Vallset. s. 109-134.

Lauglo, J. (1995): Forms of Decentralization and Their Implications for Education. I: *Comparative Education* 31 (1) 1995. s. 277-310.



Lave, J. og Wenger E. (2003): *Situated learning – legitimate peripheral participation*. University Press. Cambridge.

Lichtreck, R. (1994): *The Case of Homeschooling*. I: The Freeman.

Lines, P. M. (1998): *Homeschoolers: Estimating number and growth*. Washington DC US Dep. of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute on Student Achievement, Curriculum and Assessment.

Lofland, J. og Lofland L.H. (1995): *Analyzing Social Settings*. Wadsworth publishing company. Deimont.

Lubienski, C. (2000): Wither the common good? A critique of homeschooling. I: *Peabody Journal of Education*. Volume 75, numbers 1 & 2. s. 207-232.

Lund, T. (1996): *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo.

Lundgren, U. P. (1983): Utbildning och arbete. I: Bernstein, B. og Lundgren, U. P.(red): *Makt, kontroll och pedagogikk*. LiberFörlag. Lund. s. 9-21.

Luzòn, A. (2002): *Là question du capital social, nouveau front L'exclusion sociale?* Paper CESE konferansen, London 2002.

Mayberry, M. (1988): Home-based education in the United States: Demographics, motivations and educational implications. *Educational Review*. 41 (2). s. 171-180.

McDowell, S. og Ray, B. D. (2000): The home Education Movement in Context, Practice, and Theory: Editors Introduction *Peabody Journal of Education*. Volume 75, numbers 1 & 2, 2000. s. 1-7.

McDowell, S. (2000): The Home Schooling Mother- Teacher: Toward a Theory of Social Integration. *Peabody Journal of Education*. Volume 75, numbers 1 & 2. s. 187-206.

Medin, R. G. (2000): Home Schooling and the Question of Socialization. I: *Peabody Journal of Education*. Volume 75, numbers 1 & 2. s. 107-123.

Merton, R. K. (1967): *On Theoretical Sociology*. The free Press. New York

Midsem, C. (2003): Religion og livssynsfrihet, foreldrerett og skolevalg – Hva sier menneskerettene? I: Flateby, T. (red): *Tusenfyrd*. Didakta. Oslo. s. 9-26.

Monk, D. (2004): *Home education: a human right?* School of Law. Birkbeck College. University of London.

Mosevold, A. (1995): *Når kjøkkenkroken blir skolestue*. Rapport NLA. Bergen.

Nash, R. (2005): Explanation and quantification in educational research: The argument of critical and scientific realism. I: *British Educational Research Journal*. Volume 31. number 2. s.185-204.

Nordahl, T. (1998): Adferdsproblemer i skolen. Allmenn pedagogikk eller spesialpedagogikk? I: *Spesialpedagogikk* nr 5/98. s. 3-15.

Norusis, M. J. (1986): *Advanced Statistics SPSS/PC+*. SPSSinc. Chicago

Olssen, M. m. fl. (2004): *Education Policy*. Sage. London

Opplinger, D. og Willard, D. J. (2004): Claims of academic rely on anecdotes, flawed data analysis. *The Bacon Journal*. Nov. Numbers 1 & 2.

Opplysningstjenesten for hjemmeundervisning (OTH). (2005): Internett. <http://folk.uio.no/cbeck/OTHhjemmeside.htm>

Oslospeilet. (2002): Nr 2. Oslo Kommune.

Pelto, P. J. og Pelto, G. H. (1996): *Anthropological Research*. University Press. Cambridge.

Petrie, A. J. (1992): *Home education and the local education authority: from conflict to cooperation*. Ph.D. thesis. Liverpool universitet. England.

Petrie, A. (1995): Home Education and the Law within Europe. *International Review of Education* 4 (3-4): s. 285-290.

Petrie, A. (2001): Home Education in Europe and The Implementation of Changes to the Law. *International Review of Education* 47(5). s. 477-500.

Petrie, A. (2004): Spørsmål omkring hjemmeundervisningen i Europa. I: Beck, C. og Straume, M. (red): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Vallset. Oplandske bokforlag. s. 233-262.

Priesnitz, W. (2002): *Home-based Education in Canada. An Investigation and Profile*. Internett. [www.life.ca/hs/hsreport.html](http://www.life.ca/hs/hsreport.html)

Quinn Patton, M. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage. London.

Rafoss, S. (red). (1970): *Marcuse – innføring og kritikk*. Tiden Norsk Forlag. Oslo.

Rawls, J. (1971): *A theory of Justice*. Havard Univ. press. Cambridge.

Ray, B. D. (1997): *Strength in its own*. NHERI, Salem. Oregon.

Risnes, O. (2005): Blomstrende næringsliv i skolen. I: *Horisont* nr 2 2005. s. 90-93.

Rothermal, P. (2002): *Home-Education: Aims, Practices and Rationales*. Phd. thesis. Durham universitet. England.

Rothermal, P. (2003): Can we classify motives for home education. I: *Evaluation and Research in Education*, Volume 17, No 2&3. 2003. s. 74-89.

- Rothermal, P. (2004): *Home-education: Comparison of home and school. Educated children on Pips baseline assessments*. Schools of education. University of Durham.
- Rousseau, J. J. (1961): *Emile eller om oppdragelsen*. Bind I-III. Dansk oversettelse. Bogen forlag. København
- Rudner, L. M. (1999): Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. *Political Analysis, Archive* 7 (8).
- Sartre, J. P. (1978): *Serialitet*. I: Østeberg, D (red): *Handling og samfunn*. Pax. Oslo.
- Sax, (2001): Nr. 4.
- Sax, (2002): Nr 3.
- Schütz, A. (1978): *Handlingsbegrepet*. I: Østeberg, D. *Handling og samfunn*. Pax. Oslo. s. 60-70.
- Schultze, T. E. (1968): *Investment in Human Capital*. I: Blaug (red): *Economics of Education*. Penguin. Harmondsworth. s. 13-33.
- Scott, D. (2000): *Realism and educational research.; new perspectives and possibilities*. Routledge Palmer. London.
- Scott, D. og Aurinic, J. (2003): *Homeschooling and Canadian Educational Politics: Rights, Pluralism and Pedagogical Individualism*. I: *Evaluation and Research in Education*. Volume 17, no. 2&3 2003. s. 63-73.
- Sejersted, F. (1978): *Norges historie, bind 10*. Cappelen. Oslo.
- Sethne, A. (1937): *Individuelt arbeid*. I: Sethne A. m fl (red): *Individuell undervisning*. Cappelen. Oslo
- Shadish, W. R., Cook, T. D. og Campbell, D.T. (2002): *Experimental and Quasi-experimental Design for Generalized Causal Inference*. MA: Houghton Mifflin Company. Boston.
- Siljander, P. (2004): *Johann Friedrich Herbart: Pedagogikens grundproblem: Om tvång og frihet i fostran*. I: Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Univeritetsforlaget. Oslo.
- Skirbekk, S. (1971): *Den samfunnsvitenskapelige tenkemåte*. Gyldendal. Oslo.
- Skjervheim, H. (1996): *Det instrumentalistiske mistak*. I: Skjervheim, H: *Deltakar og tilskodar*. Oslo. Aschehoug. s. 241-250.
- Slaathaug, H. (1991): *Privat grunnskoleundervisning hjemme*. Upublisert artikkel. Siljan.
- Slagstad, R. (2001): *De nasjonale strateger*. Pax. Oslo.

Spiegler, T. (2004a): *Education as part of faith*. Paper til BERA konferansen i Manchester, 15. – 18. september 2004.

Spiegler, T. (2004b): *Home Education in Germany – an Overview of Contemporary Situation*. Paper til BERA konferansen i Manchester, 15 – 18. september 2004.

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

Stevens, M. (2003): The Normalization of Homeschooling in the USA. I: *Evaluation and Research in Education*. Volume 17. no. 2&3. s. 90-100.

Stiftinga Mjøsdalen bygdaskule (1998): *Søknad om godkjenning med rett til tilskott av Mjøsdalen bygdaskule 1. – 7. med oppstart 17.8 1998*. 29. januar.1998.

Stinchcombe, A. L. (1968): *Constructing Social Theories*. Harcourt, Brace & World, Inc. New York.

Straume, M. B. (1995): *Foreldreansvar når born treng vern mot skulen*. Exodus. Birkeland.

Straume, M. B. (2004): Mosviksaka og den nye heimeundervisninga i Noreg. I: Beck, C. og Straume, M. (red): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske bokforlag. Vallset. s.27-56.

Tabachnik, B. G. og Fidell, L. S. (1996): *Using Multivariate Statistics*. HarperCollins College Publisher. New York.

Taylor, V. L. (2005): Behind the Trend. Increases in Homeschooling among African American Families. I: Cooper, B. S. (red): *Homeschooling in Full View*. Age Publishing Inc. Greenwich.

Telhaug, A. (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Didakta. Oslo.

Telhaug, A. (2004): Morgendagens gode skole. I: Petter Aasens m fl (red): *Pedagogikk og politikk*. Cappelen. Oslo. s. 409-422.

Thomas, A. (1998): *Educating Children at home*. Cassel. London.

Thomas, A. (2002): Informal learning home education homeschooling (home schooling) *Encyclopedia Archives Arenas*. Internett. <http://www.infed.org/biblio/home-education.htm>

Tveit, K. (1991): The Development of Popular Literacy in the Nordic Countries. A historical Study. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 35, no 4. s. 241-252.

Tveit, K. (1997): Jostein Fet: Lesande bønder. Litterær kultur i norsk almugesamfunn før 1840. Univeritetsforlaget 1995, 442 sider. Melding. *Maal og mine* Hefte 1.

Tveit, K. (2002): Historisk forskningsmetode. I: Kleven, T. A. (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipubforlag. Oslo. s. 176-221.

- Tveit, K. (2004): Skolen i Nord-Noreg på 1700-tallet. I: *Stiftelsen SKOLEN – Årbok for norsk utdanningshistorie: Årbok for norsk utdanningshistorie 2004*. s. 35-63.
- Tveiten, A. (2000): *Friskolen – enhetsskolens gjøkunge?* Oslo. Lunde.
- Tveiten, A. (2001): Frå parallellskulesystem til einskapsskole. I: *Årbok for norsk skolehistorie*. 2001. s.17-25.
- Tømmerbakke, J. (2005): 9000 elever driver egen bedrift. I: *Horisont* nr 2 2005. s. 94-96.
- Van Galen, J. A. (1988): Ideology, curriculum, and pedagogy in home education: Parents who teach their children at home. I: Galen J. A. og Pitman M. A. (red): *Homeschooling: Political, Historical and Pedagogical Perspectives*. Ablex Publishing. Norwood N J.
- Vestre, S. E. (1996): Heimeskole – en ny MEGATREND? *KPF-kontakten* 4-96. s. 8-9.
- Vestre, S. E. (1999): *Spørsmål om skolplikt/opplæringsplikt*. Notat. PFI
- Vestre, S. E. (2004): Rettslige utgangspunkt for hjemmeundervisning. I: Beck, C. og Straume, M. (red): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske bokforlag. Vallset. s. 57-66.
- Vetlesen, A. J. (1996): *Kommunitarisme*. Samtiden. Nr. 4, 1996. s.14 – 27.
- Vynnycky, C. (Villalba). (2004): Obligatorisk grunnskoleopplæring i Sverige, utenfor skolen og hjemmebasert – tegn på forandring? I: Beck, C. og Straume, M.(red): *Hjemmeundervisning – starten på en ny utdanningsrevolusjon?* Oplandske bokforlag. Vallset. s.67-92.
- Webb, J. (1988): *Home-Based Education: Some Aspects of its Practice and Consequencies*. Open University. Milton Keynes. U K.
- Webb, J. (1989): The Outcomes of Home-based education: Employment and Other Issues. *Educational Review*. 41(2).
- Weber, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. Parrat, Strauss og Giroux. New York.
- Weber, M. (1982): *Makt og byråkrati*. Gyldendal. Oslo.
- Wedey, J. T. (1988): *Self-Concept in Homeschooling Children*. Rapport Andrew University, Center of Education. Michigan.
- Welner, K. M. & Welner K.G. (1999): Contextualizing homeschooling: A response to Rudner. *Educational Analysis Archives Arenas* 7 (13).
- Wight, R. L. D. (1976): *Understanding Statistics*. Harrcourt Brace Jovanovich, Inc. New York.

Wuthnow, R. m fl. (1987): *Cultural Analysis*. Kap. 3. Routledge. London.

Yun, J. T. og Reardon, S. F. (2005): Private School Racial Enrollment and Segregation. I: Scott, J. T: School Choice and Diversity: *What the Evidence Says*. Teachers College Press. New York. s. 42-58.

Ziehe, T. (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. Politisk revy. Viborg.

Østeberg, D. (1980): *Samfunnsteori og nytte teori*. Universitetsforlaget. Oslo.

Østerud, S. (1995): *Moskva-toppmøtet mellom Reagen og Gorbatsjov sommeren 1988 som fjernsynsshow*. Avhandling til dr. polit-graden. PFI. Oslo.

Østerud, S. (2001): Hva er en samfunnsrettet pedagogikk ved inngangen til det 21. århundre? I: Beck, C. W. og Hoëm, A. (red): *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ*. Oplandske bokforlag. Vallset.

Østerud, S. (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet*. Universitetsforlaget. Oslo.

Aamodt, Ø. (2001): *Retten til hjemmeundervisning*. Institutt for offentlig retts skriftserie nr 9/2001.

## **Lover og andre offentlige dokumenter/publikasjoner**

De forente nasjoners internasjonale konvensjon 16. desember 1966 om sivile og politiske rettigheter.

De forente nasjoners internasjonale konvensjon 16. desember 1966 om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. 4. juni 1996b. *Spørsmål om vurdering og karaktersetting i forbindelse med hjemmeundervisning*.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. *Anke på avgjerd om godkjenning av privatskule med rett til statstilskot etter privatskulelova. 6. juni.1999*.

Det kongelige norske Kirke-, utdannings og forskningsdepartement. 21. april 1999. *Spørsmål om rettsgrunnlaget (Mosviksaken)*.

Europarådets konvensjon 4. nov. 1950, og tilleggsprotokollene 1, 4, 6 og 7.

Forordningen om skolerne paa landet i Norge. Av 1739. Skolehistoriske aktstykker nr 17. Norsk pedagogisk studiesamlings venner.

Forskrift til opplæringslova. (1999).

GSI (2001/2002): Grunnskolens informasjonssystem. Internett.

Grunnskoleloven (1969).

Inderøy herredsrett. 2. -6. november 1998a. Sak nr: Sakene 98 – 122, 98 - 123, 98 – 124, 98 – 125 M. (inkludert dokumentasjonshefte).

Inderøya herredsrett 10. november 1998b. Dom i sakene 98 – 122, 98 - 123, 98 – 124, 98 – 125 M. .

Innstilling til Odelstinget nr 70 (1997-98).

Innstilling til Odelstinget nr 80 (2002-03).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995): *Ny lovgivning om opplæring*. NOU 1995:18.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997): *Odelstingsproposisjon nr 36 (1996-97)*.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Odelstingsproposisjon nr 46 (1997-98)*.

Kyrkje- og undevisningsdepartementet. (1963): *Innstilling frå folkeskolekomiteen av 1963*

Lov angaaende Almueskolevæsenet paa landet 1827. Skolehistoriske aktstykker nr 4. Norsk pedagogisk studiesamlings venner.

Lov om folkeskolen i kjøbstederne av juni 1889. Skolehistoriske aktstykker nr 7. Norsk pedagogisk studiesamlings venner.

Lov om folkeskolen paa landet av juni 1889. Skolehistoriske aktstykker nr 8. Norsk pedagogisk studiesamlings venner.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (1998).

Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven) (1999).

Norges Høyesterett. 5. november 1999. Kjennelse i sak nr 75/1999, snr 35/1999.

Skollagen (1995). Sverige.

Statistisk sentralbyrå (SSB) (1994): *Standard for kommuneklassifisering 1994*.

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2000): *Aktuell befolkningsstatistikk*. Nr. 10/2000.

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2001a): *Inntekt etter skatt for par med yngste barn 0-17 år. Fra folke- og bolig tellingen 2001. Tabell 4.* Internett: <http://www.ssb.no/emner/02/01/fobhusinnt/tab-2003-12-18-04.html>

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2001b): *Sysselsette i tellingsåret. Folke- og bustadstellinga 2001. Tabell 1.* Internett: <http://www.ssb.no/emner/02/01/fobsysut/>

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2003): Oversikt over fylkestingsvalget 2003.

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2004a): *Personer 30-39 år etter høyeste fullførte utdanning. Tabell 3*. Internett: <http://www.ssb.no/emner/02/01/fobsysut/>

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2004b): *Fylkestingsvalget 2003*. Internett.

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2005): Kirkestatistikk.

Stortingsmelding nr 29 1994-95.

Sveio kommune. (1995): *Momentliste vedk. tilsyn hjemmeundervisning*.

Trondheim lagsogn. 12. april 1999. Sak 99-00018/9900019/00020/00021 M-11

Trondheim statsadvokatembeder, 23. april 1999. *Anke til Høyesterett*. SNR98-165 A-D.

Utdannings – og forskningsdepartementet. 2003-04. *Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring*.

## **Brev i hjemmeundervisningssaker**

Det kongelige norske utdannings- og forskningsdepartement. Brev av 21. august 1990. *Foreldres opplæring av egne barn*. Sak fra Åsnes kommune.

Det kongelige kyrkje, utdannings og forskningsdepartement. Brev av 14. oktober 1994. *Spørsmål om heimeundervisning frå Åmli kommune*.

Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement 23. april 1996. *Spørsmål om økonomisk kompensasjon for heimeundervisning*.

Hole kommune. (2004): *Melding til barnevernstjenesten i kommunen fra Kommunal PP-tjeneste*. 23. juni 2004.

Siljan kommune. (1988): Utskrift møtebok: Sak 52/88. Vedg. Sak 39/88. *Alternativt undervisningsopplegg for 2 elever i grunnskolen*.

Skaun kommune, (1993): *Brev i en hjemmeundervisningssak*, 1. juni 1993. Ark: 212.01.

Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus. (1998): *Klage på avslag om hjemmeundervisning*. 29. august 1998.

Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag. 29. mars 1995. *Opplæringsplikt*. Brev i en hjemmeundervisningssak, med kopi blant annet til Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.

Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag (2002): *Brev til Orkdal kommune om Barns opplæringsplikt*. 8. mars 2002.



Statens utdanningskontor i Nord-Trøndelag. *Brev til Mosvik kommune* 12. januar 1996.

Straume, M. (2001): *Karaktersetting i 10 klasse for hjemmeunderviste elever*. Ølen kommune 15. juni 2001.

Tysnes kommune. (1997): *Melding om hjemmeundervisning*. (brev til en hjemmeundervisningsfamilie). 3. september 1997.

Utdanningsdirektoratet. (2004): *Brev i en hjemmeundervisningssak* (mail). 16. desember 2004.

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Brev til hjemmeundervisere om spørreskjema

Oslo, januar 2002

TIL HJEMMEUNDERVISERE !

Undertegnende holder for tiden på med et forskningsprosjekt om hjemmeundervisning i Norge. I den forbindelse har jeg laget et spørreskjema som jeg ber deg/dere svare på. Et spørreskjema for hvert hjemmeunderviste barn/ungdom.

**Undersøkelsen gjelder de som får hjemmeundervisning dette året (2001/02) i tillegg også barn/ungdom som hadde hjemmeundervisning de to forrige skoleårene 1999/00 og 2000/01).**

Sammen med Marta Straume har jeg de siste 8 – 10 årene hatt nær kontakt med hjemmeundervisningen i Norge, ikke minst gjennom Opplysningstjenesten for hjemmeundervisning (OTH).

Dette er et helt frittstående forskningsprosjektet. Det er drevet av forskeren selv. Hverken staten eller andre institusjoner står bak som oppdragsgiver, sponsorer eller på annen måte. Informasjonen vil bli anonymisert og reglene om taushetsplikt vil bli fulgt.

Resultatene vil bli offentliggjort. Jeg tar særlig sikte på at hjemmeunderviserne selv skal få vite resultatene fra undersøkelsen.

Jeg håper at du/dere kan ta dere tid til å svare på spørsmålene.

**NB! - ET SKJEMA FOR HVERT HJEMMEUNDERVISTE BARN.  
- JEG BER OM AT UTFYLT(E) SPØRRESKJEMA(ER) SENDES TIL  
MEG I VEDLAGTE RETURKONVOLUTT.**

Hvis du/dere vet om andre hjemmeundervisere vil jeg svært gjerne bli tipset om disse, slik at jeg kan sende spørreskjemaet også til dem.

Med hilsen  
Christian W. Beck  
amanuensis, Pedagogisk forskningsinstitutt UiO  
Pb 1092 Blindern 0317 Oslo  
e-mail. [christianwb@hotmail.com](mailto:christianwb@hotmail.com) tel. 22855397 eller 99726547

## Vedlegg 2

### Spørreskjema til hjemmeundervisere

Skjema nr .....

#### SPØRRESKJEMA TIL HJEMMEUNDERVISERE

ett skjema til hvert hjemmeunderviste barn. Spørreskjemaet besvares av mor eller far (evt. annen omsorgsperson). Spørreskjemaet er laget av: Christian W. Beck Universitetet i Oslo. Utfyllte spørreskjemaer, spørsmål, henvendelse etc til:

#### SPØRSMÅL 1 Bakgrunn:

Barnets alder: ..... Kjønn ..... Hjemstedskommune .....

Hjemmeundervisningen startet: ..... Antall år med hjemmeundervisning: .....

Bor sammen med: Mor: ..... Far: ..... Antall søsken: .....

#### SPØRSMÅL 2 Omfanget av hjemmeundervisning : (kryss av det som passer):

Alt er hjemmeundervisning, ikke noe undervisning er på skolen .....

b) På skolen i noen fag ..... Hvilke fag?: .....

c) På skolen noen timer i uka: ..... Hvor mange timer?: .....

d) Annen ordning .....

Hvor mange lenge hjemmeunderviser du/dere pr dag på en vanlig undervisningsdag ? Kryss av det timetallet som passer:

1 2 3 4 5 6 , mer enn 6.

#### SPØRSMÅL 3 Forholdet til kommunen (kryss av det som passer):

Har avtale med kommunen om tilsyn, med godkjent tilsynslærer. ....

Tilsynet har ikke kommet i orden ennå. ....

Ønsker ikke tilsyn .....

Annen tilsynsordning. Hva slags?: .....

Hvordan er foreldrene fornøyd med tilsynet ?

Misfornøyd ..... Sånn passe ..... Fornøyd .....

Hvordan vurderer foreldrene forholdet til kommunen når det gjelder hjemmeundervisningen:

Forholdet er : Dårlig ..... Sånn passe ..... Godt .....

Ønsker foreldrene/barnet vitnemål for fullført grunnskoleopplæring ?

Ja ..... Nei .....

Hvis ja, ønsker foreldrene/barnet vitnemål: Med karakterer ..... Uten karakterer .....

**Andre kommentarer når det gjelder forholdet til kommunen ?**

.....  
.....

**SPØRSMÅL 4 Hvorfor begynte dere med hjemmeundervisning ?** (Kryss av på det (de) alternativene som passer:

- a) Religion / livssyns grunner .....
- b) Filosofiske / ideologiske grunner .....
- b) Konflikt med skolen .....
- c) Pedagogisk oppfatning .....
- d) Skolen vår ble lagt ned .....
- e) Ville ikke sende 6-åringen på skolen .....
- f) Andre grunner .....

Har dere kontakt/samarbeid med andre hjemmeundervisere ?

Nei ..... Av og til ..... Jevnlige .....

**SPØRSMÅL 5 Hvordan blir hjemmeundervisningen drevet:**

Hvem står hovedsakelig for hjemmeundervisningen (mor, far, søsken eller andre):

I kjernefagene: Matematikk ..... Norsk ..... Engelsk .....

. I praktiske fag .....

Hvordan benytter dere ulike undervisnings/læringsmåter (Kryss av på det som passer):

	Ikke	Litt	Noe	Mye
Foreldre/andre underviser eller forklarer	.....	.....	.....	.....

Barnet holder på med lærebøkene selv	.....	.....	.....	.....
Barnet arbeider med oppgaver	.....	.....	.....	.....
Barnet samarbeider med søsken	.....	.....	.....	.....
Barnet lærer gjennom arbeid eller praktiske oppgaver	.....	.....	.....	.....
Barnet lærer gjennom spesielle prosjekter				
Hva slags .....	.....	.....	.....	.....
Andre måter (hvilke?) .....	.....	.....	.....	.....
Vi bruker PC (datamaskin)	.....	.....	.....	.....
Vi benytter Internett/e-mail	.....	.....	.....	.....

**SPØRSMÅL 6 Oppfatning av hjemmeundervisningen:**

Hvordan synes du/dere det går med hjemmeundervisningen ?

Bra ..... Middels ..... Dårlig .....

Hvilke fordeler synes du/dere det er det med hjemmeundervisning ?:

.....  
 .....

**Hvilke eventuelle ulemper ser du/dere med hjemmeundervisning ?**

.....  
 .....  
 .....  
 .....

**Får barnet den forventede kunnskap i kjernefagene matematikk, norsk og engelsk ?**

I liten grad ..... Bra nok ..... I høy grad .....

**Hvis undervisningen i noen av de tre fagene byr på problemer, i så fall hva slags problemer ?**

.....

.....



pronærm	nærmiljøprosjekt
skolpro	skolefaglig prosjekt
forelund	foreldrene underviser selv
barnselv	eleven arbeider selv med lærestoffet
barnoppg	eleven gjør arbeidsoppgaver på egenhånd
samsøske	eleven samarbeider med søsken
praoppg	eleven gjør praktiske oppgaver
pc	bruk av pc
internet	bruk av Internett
fornøyhj	hvor fornøyd en er med egen hjemmeundervisning
kvalhj	vurdering av kvaliteten på undervisning i kjernefagene i egen hjemmeundervisning
fordel1	lærer ansvar og selvstendighet
fordel2	arbeider mer rasjonelt og effektivt
fordel3	mer samarbeid og fellesskap i familien
fordel4	Eleven får være mer hjemme
fordel5	lite stress, mer trygghet og ro til å lære
foredel6	mer aldersvarierte sosial kontaktflate
fordel7	mer frihet og fleksibilitet
fordel8	gode muligheter for individuelt tilpasset undervisning
ulempe1	for lite sosial omgang med jevnaldrende
ulempe3	dårligere husholdsøkonomi
ulempe4	for dårlig tilgang på undervisningsmaterieell
ulempe6	mye oppfølging
ulempe9	kan være tungt av og til
ulempe11	andres forventninger om å gå i skole
ulempe17	foreldrene har for lite kunnskap
yrkefar	fars yrke
yrkemor	mors yrke
utdfar	fars utdanning
utdmor	mors utdanning
inntekt	husholdets nettoinntekt siste år
distrikt	region i Norge
byland	om man bor på landet eller i byen



## Vedlegg 4

### Deskriptiv statistikk på variablene i survey undersøkelsen

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ALDER	127	6	18	10,11	3,158
KJØNN	126	1	2	1,60	,491
ÅRHJU	124	1	9	2,38	2,002
BORMOR	128	0	1	,98	,125
BORFAR	128	0	1	,89	,313
SØSKEN	124	0	11	3,56	2,636
ALTHJU	128	0	1	,86	,349
FRITIDSK	127	0	1	,13	,333
TIDHJU	122	0	7	3,24	1,575
TILSYNOR	127	1	9	1,89	1,835
VURTILS	105	0	3	2,68	,700
FORHOKOM	126	1	3	2,22	,819
KOMKOM3	128	0	1	,06	,243
KOMKOM4	128	0	1	,19	,392
KOMKOM5	128	0	1	,07	,257
RELLIVSY	128	0	1	,30	,459
FILIDEOL	128	0	1	,27	,447
KONFSKOL	126	0	1	,22	,417
PEDOPPF	128	0	1	,35	,479
NEDLPRIV	127	0	1	,21	,411
SEKSÅRIN	128	0	1	,27	,447
KONTAHJU	121	0	2	1,12	,839
UNDMAT	122	1	6	1,73	1,336
UNDENG	123	1	6	1,59	1,305
UNDNOR	119	1	6	1,76	1,465
UNDPRAFA	124	0	5	3,17	1,903
PRAKARB	123	0	3	,42	,724
PRONÆRM	125	0	3	,30	,625
SKOLPRO	127	0	2	,27	,462
FORELUND	126	0	3	2,50	,666
BARNSELV	122	0	6	2,06	,965
BARNOPPG	119	0	3	2,18	,813
SAMSØSKE	115	0	3	1,47	1,046
PRAOPPG	121	0	3	2,36	,730
PC	121	0	3	1,31	,966
INTERNET	111	0	3	1,00	,853
FORNØYHJ	126	0	2	1,85	,421
FORDEL1	128	0	1	,09	,281
FORDEL2	128	0	12	,29	1,116
FORDEL3	128	0	1	,45	,500
FORDEL4	128	0	6	,33	,833
FORDEL5	128	0	1	,21	,410
FORDEL6	128	0	1	,08	,269
FORDEL7	128	0	1	,34	,477



**SPØRSMÅL 3** (bare kommuner)

a) Får hjemmeunderviste elever i kommunen de samme ressurser til rådighet, som elevene i den offentlige grunnskole når det gjelder lærebøker og skole/undervisningsmateriell for øvrig ?

Ja ..... Nei ..... Hvis nei, hvilken ordning blir praktisert ?:

.....

Får hjemmunderviste elver i kommunen de samme muligheter til spesialundervisning, som elevene i den offentlige skolen ?

Ja ,,,,, Nei ..... Hvis nei, hvilken ordning blir praktisert ?:

.....

**Får hjemmeunderviste elever i kommunen som muligheter til vitnemål, som elevene i den offentlige skolen ?**

Ja ,,,,, Nei ..... Hvis nei, hvilken ordning blir praktisert ?

.....

Hvor mye penger bruker kommunen i året (ca inneværende skoleår eller forrige) på hjemmeundervisningen (tilsyn med mer) ? .....

## Vedlegg 6

### Antall hjemmeunderviste elever i de 44 utvalgskommunene i GSI-systemet og totalt fra alle fire kildene.

Kommune navn	Hjemme,- und. barn reg. i GSI	Hjemme-und.barn reg. i alt	Fylke
Grue	5	5	Hedmark
Tysnes	2	3	Hordaland
Lindås	1	1	Hordaland
Ulvik	2	2	Hordaland
Kongs-berg	0	3	Buskerud
Skjerstad	0	2	Nordland
Gaular	2	2	Sogn og Fj.
Sau-herrad	4	4	Telemark
Evje	2	2	Aust-Agder
Tjøme	0	1	Vestfold
Lindes- nes	0	1	Vest-Agder
Ramnes	0	1	Vestfold
Borre og Horten	0	1	Vestfold
Trond-heim	0	1	Sør-Tr.lag
Hitra	0	2	Sør-Tr.lag
Balsfjord	3	3	Troms
Alta	11	10	Finnmark
Søgne	0	4	Vest-Agder
Kristian- sand	7	7	Vest-Agder
Sogn-dalen	0	2	Vest-Agder
Mosvik	0	0	Nord-Tr.lag
Høy-landet	0	4	Nord-Tr.lag
Fosnes	0	1	Nord-Tr.lag
Leka	0	1	Nord-Tr.lag
Namsos	0	3	Nord-Tr.lag
Stjørdal	0	1	Nord-Tr.lag
Kvam	0	1	Hordaland
Sveio	0	0	Hordaland
Åmli	4	4	Aust-Agder
Rødøy	0	3	Nordland
Askim	1	1	Østfold
Molde	0	1	Møre & R.
Karasjok	0	1	Finnmark

Vadsø	0	2	Finnmark
Spyde-berg	1	1	Østfold
Eidsberg	3	3	Østfold
Sarps-borg	0	1	Østfold
Skiptvet	0	0	Østfold
Kvinesdal	0	0	Vest-Agder
Herøy	0	0	Nordland
Meløy	0	1	Nordland
Gildeskål	0	1	Nordland
Hattfjell-dal	0	2	Nordland
Froland	3	2	Aust-Agder
SUM	51	91	TOTALT

## Vedlegg 7 Errataliste

I samforståelse med komiteen er følgende forandringer gjort i avhandlingen:

- 1) På side 94, linje 7 er *signifikant* endret til *positiv signifikant* og i linje 10 er *signifikante* endret til *positive signifikante*.
- 2) På side 103 er de to første linjene gjentakelse av de tre siste linjene i tredje siste avsnitt på side 102, og er dermed strøket.
- 3) På side 106 er første avsnitt på fem linjer det samme som første avsnitt på side 107, og er dermed strøket.
- 4) På side 134, linje 18 er *signifikante* endret til *positive signifikante*.
- 5) Det er gjort noen korrekturrettelser av typen dobbelpunktum og enkeltbokstaver som mangler i ord og lignende.

Ingen av rettelsene har endret innholdet eller sidetallene i avhandlingen.