

Kunnskapsløftet og hjem-skole-samarbeid

En analyse av betingelser for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Benedicte Düring



Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

24.04.2009

SAMMENDRAG**TITTEL:****Kunnskapsløftet og hjem-skole-samarbeid****AV:****DÛRING, Benedicte****EKSAMEN:****Masteroppgave i pedagogikk (PED5300),
Allmenn studieretning****SEMESTER:****Vår 2009****STIKKORD:****Hjem-skole-samarbeid, Læreplanverket for
Kunnskapsløftet, betingelser, minoritetsgrupper,
sosiologisk-pedagogisk innfallsvinkel.****Problemområde**

Tema for oppgaven omhandler samarbeidet mellom hjem og skole. Hva som finnes av litteratur og forskning, og om dette er å finne i Kunnskapsløftet har gitt grunnlag for følgende problemstilling: En analyse av betingelser for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Formålet med oppgaven er å sette et søkelys på vektleggingen av samarbeidet mellom hjem og skole, og samarbeidets verdi. Målet med samarbeidet er at alle elever uavhengig av språklig eller kulturell bakgrunn, skal utvikle sine faglige og sosiale egenskaper best mulig.

Metode

I oppgaven har jeg benyttet meg av den hermeneutiske tilnærmingen, hvor jeg presenterer stoffet etter å ha jobbet meg gjennom litteraturen og kommet frem til den innsamling gitt i oppgaven. Ved siden av den hermeneutiske tilnærmingen, har jeg også benyttet meg av de kildekritiske prinsipper.

Kilder

Jeg har benyttet meg av både offentlige dokumenter som Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen og stortingsmeldinger. Ved siden av dette har jeg benyttet meg av teoretikerne Urie Bronfenbrenner, Anton Hoëm og John I. Goodlad. Jeg har også benyttet meg av annen litteratur som blant annet Utdanningsdirektoratet, Foreldreutvalget for grunnskolen, Thomas Nordahl, Ingerid Worning Berglyd, Ingerid Bø, Birte Ravn, Unn-Doris Karlsen Bæck og Inger Marie Kileng.

Hovedkonklusjoner

Hva som skal til for å få til et godt hjem-skole-samarbeid avhenger av flere faktorer. Aktører som foreldre, lærere og elever er med på å påvirke dette samarbeidet. Gjennom en analysing av Kunnskapsløftet, viser det seg at de ulike betingelsene for et hjem-skole-samarbeid blir vektlagt i forskjellig grad. Betingelsene for et hjem-skole-samarbeid som jeg har sett etter er kommunikasjonsformer; plikter, ansvar og rettigheter; tillit; holdninger til samarbeidet; og foreldre- og lærermedvirkning. Noen av betingelsene presiseres mer enn andre, og medfører til vanskeligheter rundt gjennomførbarheten.

Generelt består Kunnskapsløftet av mindre konkrete begreper og vage formulering, noe som medfører til individuelle tolkninger for gjennomføringen av læreplanen. Dette er også tilfelle ved hjem-skole-samarbeidet. Hvordan det skal være mulig å få gjennomført et vellykket hjem-skole-samarbeid for alle elever, viser seg å være problematisk. Dette kan også sees gjennom Bronfenbrenners og Hoëms analyseringsmodeller om barnets utvikling i et hjem-skole-samarbeid.

Forord

Utgangspunktet for å skrive denne masteroppgaven, har vært å kunne fordype meg i et tema som vekker min interesse. Selv om interessen og gleden etter å finne svar på spørsmål og å sette et søkelys på et problem har vært spennende og moro, har prosessen vært lang og tidkrevende. Beskrivelse av prosessen kan forklares som en berg-og-dalbane av følelser og tanker.

Likevel føler jeg at jeg sitter igjen med en større innsikt ikke bare innenfor tema jeg har fordypet meg i, men også en ny innsikt i meg selv. Masteroppgaveprosessen har fått meg til å bli bedre kjent med mine mål, interesser og styrker, og en god følelse av å ha gjennomført et prosjekt jeg kan stå innefor. Jeg har flere personer jeg vil takke for å ha kommet dit jeg er i dag.

Først vil jeg takke min hovedveileder Knut Tveit, som har gitt meg konstruktiv og informativ veiledning på oppgaven. En takk til min biveileder Ivar Morken, som har stilt opp med både faglige og ikke-faglige samtaler og konstruktiv veiledning. Det har gjort prosessen og skrivingen rundt oppgaven lettere.

Jeg vil også takke mine venner for positive ord og støtte, og at de har hatt forståelse for min til tider tilbaketrukkethet. Til mine studievenner, spesielt Bente og Synnøve, takk for gode lunsj- og kaffeavbrekk i hektisk skriving og tunge tider. Til Niri for lesing og hjelp i innspurten. Til mine venninner Marianne og Monika for språkvask og gode råd. Tusen takk, det betyr mye for meg.

Takk mamma og pappa for den støtte dere har gitt meg og at dere alltid har hatt troen på meg. Til slutt en takk til min kjære Frank Erik som har vært en tålmodig og fantastisk kjæreste.

Oslo, april 2009

Innhold

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 1 |
| 1.1 | PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING | 1 |
| 1.2 | METODE..... | 3 |
| 1.3 | KILDER | 4 |
| 1.4 | OPPBYGGING AV OPPGAVEN..... | 5 |
| 2 | HJEM-SKOLE-SAMARBEID | 7 |
| 2.1 | HVA KJENNETEGNER ET HJEM-SKOLE-SAMARBEID? | 14 |
| 2.1.1 | <i>Hva kjennetegner et godt hjem-skole-samarbeid?</i> | 16 |
| 2.1.2 | <i>Hva kjennetegner et dårlig hjem-skole-samarbeid?</i> | 17 |
| 2.2 | MINORITETSGRUPPER I ET HJEM-SKOLE-SAMARBEID | 19 |
| 3 | LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET | 24 |
| 3.1 | LOKALE LÆREPLANER..... | 25 |
| 3.2 | KUNNSKAPSLØFTET OG STYRINGSSTRATEGIENE I SKOLESYSTEMET | 27 |
| 3.3 | HVA SIER KUNNSKAPSLØFTET OM HJEM-SKOLE-SAMARBEID? | 31 |
| 3.3.1 | <i>Den generelle delen av Kunnskapsløftet</i> | 33 |
| 3.3.2 | <i>Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet</i> | 35 |
| 4 | KUNNSKAPSLØFTET OG BETINGELSER FOR HJEM-SKOLE-SAMARBEID..... | 37 |
| 4.1 | GOODLADS LÆREPLANTEORI | 38 |
| 4.1.1 | <i>Hvordan kan Goodlads læreplanteori forstås i lys av hjem-skole-samarbeidet?</i> | 39 |
| 4.2 | BETINGELSER FOR HJEM-SKOLE-SAMARBEID | 41 |
| 4.3 | KOMMUNIKASJONSFORMER | 44 |
| 4.4 | PLIKTER, ANSVAR OG RETTIGHETER..... | 47 |
| 4.5 | TILLIT | 56 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.6 | HOLDNINGER TIL SAMARBEIDET | 59 |
| 4.7 | FORELDRE- OG LÆRERMEDVIRKNING..... | 63 |
| 4.8 | HVA SIER KUNNSKAPSLØFTET OM MINORITETER OG HJEM-SKOLE-SAMARBEIDET? | 66 |
| 4.8.1 | <i>Står minoriteter ovenfor andre utfordringer enn majoriteter?</i> | <i>68</i> |
| 5 | HJEM-SKOLE-SAMARBEID VURDERT UT FRA BRONFENBRENNERS OG HOËMS ANALYSEMODELLER | 72 |
| 5.1 | BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL | 72 |
| 5.1.1 | <i>Profenbrenner utviklingsøkologiske modell og betingelsene for et hjem-skole-samarbeid</i> | <i>75</i> |
| 5.1.2 | <i>Vil det oppstå flere betingelser for minoriteter for å få til et godt hjem-skole-samarbeid i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell?</i> | <i>78</i> |
| 5.2 | HOËMS SOSIALISERINGSTEORI | 80 |
| 5.2.1 | <i>Hvordan kan Hoëms sosialiseringsmodell sees i lys av betingelsene for et hjem-skole-samarbeid?</i> | <i>81</i> |
| 5.2.2 | <i>Vil det oppstå ekstra utfordringer og betingelser for minoritets elever i sosialiseringsmodellen sett i lys av hjem-skole-samarbeid?</i> | <i>84</i> |
| 6 | AVSLUTNING | 88 |
| 7 | KILDELISTE | 98 |

1 Innledning

I de siste årene har det vært stort fokus på heving av kvalitet i skolen, og området hjem-skole-samarbeid har også blitt diskutert. Hvem har ikke hørt om hvor viktig det er med et samarbeid mellom hjemmet og skolen, hva betyr så dette? Det norske samfunn er blitt mer og mer flerkulturelt og den norske skole har satt større fokus på viktigheten av et hjem-skole-samarbeid. Dette samarbeidet er særlig viktig for minoritetsgruppene, her under minoritetsspråklige. Antall minoritets elever øker i utdanningssystemet, og det oppstår flere utfordringer for å få gjennomført et samarbeid med skolen som kan være påvirket av språk, kultur, religion og forståelse for utdanningssystemet.

Jeg har bevisst valgt å kalle det et hjem-skole-samarbeid, og ikke et skole-hjem-samarbeid. Grunnen til dette er at hjemmet bør komme først. Hjemmet er en viktig del av samarbeidet for barnets beste, i tillegg til at hjemmet har det primære oppdragsmandatet. Det er viktig ikke å glemme hjemmets betydning slik at deres fokus og perspektiv kommer klarere frem.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Hva som ligger i hjem-skole-samarbeid kan være vanskelig å forstå. Ikke bare for foreldre, men også for lærere, og det er stor uenighet om hva som bør vektlegges i dette samarbeidet. I og med at hjem-skole-samarbeid har mange ulike sider. Deriblant forståelse av samarbeidet og fordeling av arbeidsoppgaver og ansvar. Derfor kan dette sees på som problematisk og vanskelig å forstå likt. Det kan da sees på slik at forståelsen for hva som ligger i samarbeidet har ulik verdi individuelt. Hvordan samarbeidet skal utføres er også problematisk, i og med at det er mange ulike syn på hva et hjem-skole-samarbeidet innebærer. Det er ikke alle som vektlegger de samme betingelsene for samarbeidet. Det er dermed gitt en stor del skjønn til den enkelte for å tolke de ord som er skrevet ned i offentlige dokumenter. Med dette som utgangspunkt har jeg følgende problemstilling.

En analyse av betingelser i Læreplanverket for Kunnskapsløftet for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn.

Med følgende underproblemstillinger:

Hva er målene med et hjem-skole-samarbeid, og hva må jobbes med for å få en felles forståelse for viktigheten av dette samarbeidet?

Hvilken betydning har lokale læreplaner og styringsstrategier av tolkning og gjennomføring for Kunnskapsløftet?

Hvilke betingelser er viktige for hjem-skole-samarbeid, og hva sier Kunnskapsløftet om disse betingelsene?

Hvilke hindringer kan stå i veien for et hjem-skole-samarbeid mellom minoriteter og lærere, sett gjennom betingelsene?

Hva kan Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Hoëms sosialiseringmodell bidra med?

Oppgaven er avgrenset til en samfunnskulturell kontekst. Dette ved at jeg ser på hvordan selve samarbeidet fungerer, og ikke går inn på arbeidsforholdene mellom de ulike aktørene. I denne oppgaven kommer jeg til å ta for meg hva dagens læreplan, sier om de utvalgte betingelser innenfor området hjem-skole-samarbeid. Dette er for å vise til hva slags fokus som ligger innenfor dette samarbeidet, og Kunnskapsløftet vil utelukkende være hovedfokus i litteraturstudiet. Jeg vil avgrense meg til det norske utdanningssystemet, og deres vektlegging og fremstilling av dagens skole. I tillegg vil min avgrensning være for barn som går på grunnskolen, opp til 7.klasse. Dette fokuset går på at foreldre og lærere har større innflytelse på barna på grunnskolen. Barn blir mer selvstendige på ungdomskolen og videregående skole, så hjem-skole-samarbeidet får mindre betydning. Selv om jeg ser på hjem-skole-samarbeid i sin helhet, vil jeg også fokusere på hvor stor plass minoritetselever har fått ved siden av "fellesskapet", og hvordan de minoritetene blir beskrevet/lagt frem/uttrykket. Med minoriteter mener jeg elever med minoritetsspråklig- og/eller minoritetskulturell bakgrunn. Selv om minoritetsspråklige utdypes mer. Jeg bruker betegnelsen minoritetsgrupper gjennom oppgaven.

I Kunnskapsløftet går jeg inn på den generelle delen, læringsplakaten, prinsipper for opplæringen og hva som står om de minoritetsspråklige. Ved å se på hva som står i læreplanverket, har ikke delen av læreplanen som inneholder fagene blitt tatt med. Dette fordi jeg ikke finner nok relevans der til å gjennomføre en analysing av innholdet.

Metoden viser til noen av de valgene jeg har tatt ut ifra min problemstilling. Når jeg ser på samarbeidet mellom hjem og skole, skiller jeg ikke mellom de ulike nivåer samarbeidet kan fungere på, altså elev, klasse/gruppe og skole. Jeg prøver heller å se på hvordan samarbeidet mellom hjemmet og skolen fungerer i seg selv.

1.2 Metode

Hovedproblemstillingen er som nevnt å finne ut betingelsene for at et godt samarbeid mellom hjem og skole. Foreldre, uansett bakgrunn, står ovenfor ulike utfordringer når de har barn i skolen. Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er hermeneutisk. Hermeneutikken ifølge historikeren Knut Kjeldstadli blir sett på som ”å forstå tankegangen – hvordan handlingene ble sett som middel til å nå målet” (Kjeldstadli 1993: 116). Innenfor den hermeneutiske tilnærmingen blir det redegjort for den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel viser til en prosess som omhandler en fortolkning av en tekst for så å skape en mening ut av den. For å komme fra et sted til et annet må det skje en prosess, denne prosessen bli her også kalt for den hermeneutiske sirkel. Før man begynner innehar man en forforståelse av et tema. Med denne forforståelsen beveger man seg inn i et større område av litteratur for å finne ut mer innenfor temaet. Tolkningene innefor materialet man plukker ut starter med ideer, tanker og begynnerspørsmål som senere vil forandre seg og utvikle seg til nye antakelser, spørsmål og tanker. På denne måten tilegner man seg ny litteratur som etter hvert danner nye helhetsinntrykk og bilder. Disse helhetsinntrykkene utvikles slik at det dannes nytt bilde av den tidligere litteraturen. Denne frem-og-tilbake-koblingen er med på å skape innsikt og dybde i litteraturen og temaet (Kjeldstadli 1993: 117f). På denne måten har jeg samlet og tilegnet meg litteratur. Jeg har på forhånd hatt tanker om hva som for meg virker naturlig å se sammenheng med i dette samarbeidet. I tillegg har mine tanker rundt litteratur om området og tilnærmingen for gjennomføringen av analysen delvis kommet til underveis. Dette har ført til den innsamling av litteratur jeg innehar her.

I arbeidet med forskningslitteratur og annen litteratur vil vanlige kildekritiske prinsipper bli lagt til grunn. Knut Tveit er professor på Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo med interesse innen forskningsmetode. I følge Tveit vil denne informasjonen man leter etter være plukket ut ifra den eller de problemstillingene man er ute etter å finne svar på. Viktigheten med kildekritikken er at man sitter igjen med den litteraturen som gir en mest pålitelig informasjon. Når man arbeider med kildene vil man se at det finnes ulike kildetyper,

hvor av man ser om kilden er blitt brukt som levning eller beretning. Dette fører videre til om intensjonene bak opphavspersonens kilder er meddelende eller ikke-meddelende. Det blir satt størst fokus på de meddelende kildene hvor av vi kan dele dem inn i faktiske eller normative utsagn. Faktiske utsagn sier noe om de faktiske forhold og vil være etterprøvbare, men ikke nødvendigvis sanne. Normative utsagn sier noe om vurderinger, ønsker og krav. De normative utsagnene vil være med på å fortelle noe om opphavet, altså den relasjon som er mellom opphav og budskap, og utsagnene må være begrunnet for å kunne brukes (Tveit 2002: 194ff).

Når man henter inn informasjon fra litteraturen er det viktig at man er klar over om det tidsperspektiv litteraturen er innenfor. Hvem opphavspersonen er, om utsagnene er primære eller sekundære, og om utsagnene er normative eller faktiske. Disse kildekritiske prinsippene viser til troverdigheten av kilden. Ved å se på troverdigheten av kildene kan disse deles inn i indre og ytre kildekritikk. Ved utvelgelse av kilder er ofte fokuset først og fremst rettet mot de ytre kildekritikkene. I følge Tveit er ytre kildekritikk viktig, men det er likevel den indre kildekritikken som ser på sannhet som er avgjørende. Tveit fortsetter å vise til noen hovedforhold som jeg selv har lagt fokus på ved innhenting av mine kilder. Det første jeg ser på er hvem opphavspersonen bak kilden er. Hvilken kompetanse sitter vedkomne med og hva slags engasjement har vedkommende til den kilden? Det neste forholdet er tidsperspektivet for kilden. Hvor nær i tid er kilden? Er kilden første- eller andrehåndskilde? Det siste forholdet er kildens reliabilitet. Er kilden som blir brukt primær eller sekundær? Og finnes det noe samsvar mellom de ulike kilder som er blitt benyttet? (Tveit 2002: 203ff).

Med dette grunnlag av kildekritiske prinsipper, har jeg blant annet tatt for meg offentlige dokumenter hentet fra regjeringen og utdanningsdirektoratet. Forskning gjennomført av Thomas Nordahl, og teorier og modeller hentet fra Bronfenbrenner, Hoëm og Goodlad.

1.3 Kilder

Problemstillingen skal besvares ved å ta for meg forskning og litteratur som belyser bakgrunnen for, og ulike sider ved samarbeidet mellom hjem og skole. Dette gir grunnlaget for de betingelser jeg har valgt som betydningsfulle for et vellykket hjem-skole-samarbeid. Betingelsene benyttes også i analysen av Kunnskapsløftet. Innenfor forskning og litteratur om hjem-skole-samarbeid er blant annet Thomas Nordahl, Vibeke Glaser Holthe, Birte Ravn og Ingrid Worning Berglyd.

Av litteratur ved siden av læreplanverket, har jeg også tatt for meg flere offentlige styringsdokument, stortingsmeldinger og hva de sier om hjem-skole-samarbeid, minoriteter og betingelsene jeg har vektlagt. Kort forklart brukes stortingsmeldinger (St.meld.) ”når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag til lov- eller plenarvedtak (sic)” (Regjeringen). St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, St.meld. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*, St.meld. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* og St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, viser til et utvalg av fire stortingsmeldinger som har vist fokus på hjem-skole-samarbeid før og etter Kunnskapsløftet.

Av teoretikere utdyper jeg her Urie Bronfenbrenner. Bronfenbrenner viser til hvordan den utviklingsøkologiske modellen kan sees i sammenheng med hjem-skole-samarbeid og hvordan dette er med på å påvirke hvert enkelt barn. Dette både når det gjelder den faglige utviklingen på skolen, men også den sosiale utviklingen som utspilles på flere arenaer. Dette vil jeg også se på hos Anton Hoëm gjennom hans sosialiseringsteori og bruk av interesse- og verdikonflikt. I Hoëms sosialiseringmodell er det noen begreper som bør forklares, disse blir forklart fortløpende i oppgaven. John Goodlad blir også trukket inn for å vise til hvordan læreplanen kan analyseres på ulike plan.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Gjennom hele oppgaven har fokuset ligget på hjem-skole-samarbeid. Jeg har også sett på Kunnskapsløftet og hvilke betingelser som er avgjørende for at hjem-skole-samarbeidet skal fungere. I og med at Norge er flerkulturelt og flerspråklig, har også disse minoritetsgruppene blitt tatt med for å vise til deres spesielle utfordringer. Bronfenbrenner og Hoëm er to sentrale teoretikere som kan sette hjem-skole-samarbeidet i et sosiologisk-pedagogisk lys, og benyttes for å vise til hvordan dette samarbeidet påvirker elevenes utvikling.

Når det gjelder oppbyggingen av oppgaven trinn for trinn har jeg valgt å begynne med et kapittel om hjem-skole-samarbeid. Ved først å drøfte hva et hjem-skole-samarbeid er, ønsker jeg å vise hvor kompleks og vid problematikken rundt dette temaet er. Videre har jeg utdypet kjennetegn på både et godt og dårlig hjem-skole-samarbeid, for å vise hva som skiller mellom en god og dårlig gjennomføring av samarbeidet. I tillegg viser jeg hvilke utfordringer og hindringer både hjemmet og skolen står ovenfor. Jeg vil både ta for meg selve Kunnskapsløftet og drøfte de styringsstrategier for skolesystemet som ligger bak.

Styringsstrategiene er med på å utforme Kunnskapsløftet som et offentlig dokument som skal gjelde alle skoler i Norge. I tillegg er lokale læreplaner tatt med for å vise til hvordan individuelle læreplaner er med på å skape større forskjeller mellom skolene. Fordi det er lokale variasjoner i læreplaner vil det også variere hvilke deler av i de lokale læreplanene i Kunnskapsløftet som vektlegges i ulike regioner.

Videre i kapitlet har jeg tatt med hva Kunnskapsløftet sier om hjem-skole-samarbeid i den generelle delen og prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet. Dette er med på å skape grunnlaget for hva som er å finne i Kunnskapsløftet og hvilke betingelser for hjem-skole-samarbeid som finnes der. For å vise til hvordan Kunnskapsløftet kan forstås og analyseres, har Goodlads læreplanteori blitt tatt med. Etter en innføring i hans teori, er det gitt et innblikk i betingelser for hjem-skole-samarbeid.

De betingelsene som er blitt utdypet, har jeg valgt fordi jeg ser på dem som utslagsgivende og betydningsfulle for at et hjem-skole-samarbeid skal bli gjennomført. Etter dette trekkes minoritetsgrupper inn og viser til hva Kunnskapsløftet sier om minoriteter og hjem-skole-samarbeid i tillegg til hvilke andre utfordringer de kan stå ovenfor i et samarbeid med skolen.

Til slutt trekker jeg frem noen teoretikere, Bronfenbrenner og Hoëm og vurderer deres analysemodeller i et hjem-skole-samarbeidsperspektiv. Både Bronfenbrenner og Hoëm viser til en utvikling av barnet som skjer gjennom interaksjoner mellom ulike aktører. Ved å ta for seg deres modeller, settes det et lys på hvordan samarbeidet fungerer i praksis, og hvordan elevene blir påvirket av ytre faktorer og andre aktører som foreldre og lærere.

Minoritetsgrupper og også her blitt tatt med for å vise til hvilke problemstillinger og utfordringer de kan stå ovenfor som majoriteten ikke møter.

2 Hjem-skole-samarbeid

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hjem-skole-samarbeid og hva som finnes av litteratur og tidligere forskning innenfor dette feltet. Aktuelle spørsmål vil blant annet være: Hva vektlegges som et godt hjem-skole-samarbeid? Hvilken betydning har Foreldreutvalget for grunnskolen og Minoritetsspråklig Ressursnettverk for foreldre? Hvilke utfordringer står minoritetsfamilier ovenfor? Vil de minoritetsfamiliers utfordringer være annerledes og/eller flere enn majoritetsfamilier i Norge?

Sentrale personer innenfor hjem-skole-samarbeid er blant annet Thomas Nordahl, Ingerid Bø, Vibeke Glaser Holthe, Birte Ravn, Ingrid Worning Berglyd og Aslaug Andreassen Becher. De er med på å legge grunnlaget mitt for analysen av Kunnskapsløftet senere i oppgaven.

Thomas Nordahl er pedagog og professor, og den i Norge som har forsket mest på temaet ”samarbeid mellom hjem og skole”. I følge han skal de foresatte fortsatt ha hovedansvaret for oppdragelsen av barnet, men skolen og lærerne har fått større og større innflytelse og påvirkning på barnas oppdagelse. Dette har skjedd ved at barnas hverdag i store deler utspilles på skolen. Likevel er det viktig å la foreldrene ta del i skolens hverdag. Foreldrene vil fortsatt være sentrale for barnas utvikling, men i skolen kan foreldrene lett bli usynlige, ved at deres rolle både ovenfor sine egne barn og ovenfor læreren blir glemt. Det er derfor viktig med et system hvor flere sider av samarbeidet kommer frem og hvor man tåler uenighet mellom hjem og skole (Nordahl 2007:11ff). Dette er noe som sentrale myndigheter er enig om og hevder at selv om foreldre har hovedansvar for barna, betyr ikke det at skolen skal stå helt på sidelinjen og ikke ta del i dette. I følge Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), Utdanningsdirektoratet (Udir) og Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) skal skolen og lærerne kunne være deltakende i oppdragelse og opplæring, fordi elevene tilbringer så mye av dagen innenfor denne arenaen og sammen med lærerne. I og med at elevene er såpass mye på skolen, vil det være en umulighet til ikke kunne ta del i dette. Det er viktig at man finner løsninger som gagnar alle parter. Med skolen skal ”i samarbeid med hjemmet gi elevene opplæring og oppdragelse som forbereder dem til å bli aktive medborgere i det norske samfunnet” (UFD, Udir og FUG 2005). Ingrid Worning Berglyd er cand.polit. og har vært lærer og inspektør i grunnskolen i en årrekke og har undervist på Høyskolen i Stavanger. I følge henne er det viktig med god informasjon og

innsikt om skolehverdagen, slik at skolens landskap ikke forblir ukjent. På denne måten hevder hun at det vil føre til muligheter for foreldre engasjement. Hun går også inn på hvordan de tre partene i samarbeidet; foreldre, elev og lærer, kan sees på som en gruppe og ut ifra det danne et bilde av hvor komplisert og viktig det er med et hjem-skole-samarbeid. Et ansvar ikke bare fra lærerne, men også fra foreldrene er man avhengig av for at samarbeidet skal fungere (Berglyd 2003: 17).

Nordahl henviser til de offentlige lover og regler og hevder at i Norge er ikke foreldre lovpålagt å sende barna på skolen, men de er likevel lovpålagt å gi barna opplæring. Det vil si at selv om det står lite i offentlige dokumenter om hva slags ansvar foreldre har ovenfor sine egne barn, har de like fullt hovedansvaret. Hvordan opplæringen skjer, kan ha stor variasjon. Men man kan vel si at gjennom opplæringen i skolen vil både voksne og barn være med på å påvirke barnets utvikling. For de som ønsker å ha barna i skolen, er det viktig å få til et godt hjem-skole-samarbeid. En av tingene Nordahl viser til som viktig, er at foreldrene viser engasjement og interesse for barnas læring og skolegang. Dette kan oppfattes som en naturlig konsekvens for foreldrene når de har barn i skolen (Nordahl 2007: 124).

Forsker og førsteamanuensis Ingerid Bø ser på samarbeidet mellom hjemmet og fagfolk. Hun hevder også at det er foreldrene som har oppdragelsesansvaret og med det skal de også ha en innflytelse på barnas skolehverdag. Selv om foreldrene har primæransvaret, er det likevel viktig å huske på at lærerne også har et ansvar. I lover og planer har lærere et juridisk ansvar for å få gjennomført et pedagogisk arbeid. Dette arbeidet blir lettere gjennomført ved oppmuntring og engasjement og en følelse av innflytelse (Bø 1996: 177). I følge Vibeke Glaser Holthe, som er forsker og spesielt interessert i foreldrerollen i et hjem-skole-samarbeid, hevder at foreldreinnflytelsen dessverre ikke er lik hos alle, og at den varierer veldig med blant annet foreldrens utdannelse (Holthe 2000: 36). Dette støtter Bø med å hevde at når foreldrene erfarer innflytelse, vil de fortsette med engasjementet og bidra til en bedre utvikling for barnet. Dette er også tilfelle hos lærerne, ved at de føler at de har en innflytelse på barna for å opprettholde sitt engasjement i arbeidet for alle elevene (Bø 1996: 177).

I og med at barnet forholder seg til ulike arenaer i løpet av hverdagen, hevder Nordahl at det er viktig at både foreldre og lærere er med og deltar i samarbeidet. Selv om dette er veldig viktig, kan det likevel oppstå store problemer med å få realisert blant annet foreldrenes

ønsker gjennom samarbeidet. Ofte kan denne problematikken bunne i at foreldre ikke føler seg hørt, de føler seg oversett og overkjørt av skolen og lærerne på hva de mener er riktig for deres barn. Lærerne på sin side kan føle at foreldre er vanskelige, de stiller for store krav og at de blander seg inn i noe de egentlig ikke kjenner så godt til (Nordahl 2007:16). Nordahl fortsetter med å si at foreldrenes status kan også være med på å skape problemer for et hjem-skole samarbeid, ved at kravene og oppfattelser mellom hjem og skole er forskjellig (Nordahl 2003: 101). Holthe viser til St.meld. 14 (1997-98) som handler om foreldremedvirkning i skolen og skriver ”gruppen av høyt utdannede foreldre kan i mange tilfeller representere en reell trussel og forårsake ytterligere stress og press i en samarbeidssituasjon” (Holthe 2000: 49).

Med ny kommunelov er det opp til den enkelte kommune å velge hvilket ansvar og myndighet de vil gi til skolen, og hvordan den enkelte skole vil gi foreldrene reell innflytelse. Derfor vil det være store forskjeller i hva slags vilkår som blir gitt for økt foreldreinnflytelse ved den enkelte skole (Holthe 2000: 30).

Ved å se på den nye kommuneloven, gis den enkelte kommune stor frihet. Slik forstått konkluderer Holthe med at det vil kunne bli store forskjeller for hvilke vilkår de ulike skolene vil ha innenfor blant annet hjem-skole-samarbeidet. Hvor mye økonomiske ressurser og tid vi vil bruke på dette blir veldig individuelt. Ved at det står at det er den enkelte skole som er ansvarlige for å gi foreldre en reell innflytelse, vises til at rektors holdning til dette har en betydning for vektleggingen av økt foreldreinnflytelse.

Nordahl hevde at i følge kommuneloven blir hver enkelt skole tildelt ansvar uavhengig av hverandre, og med dette som tilfelle bør skolene lage plandokumenter med mål og strategier som knytter foreldre mer opp mot skolen og det som skjer i barnas skolegang. Lærere har ulike oppfatninger av hva et samarbeid med foreldre og hjem går ut på, og det er dermed viktig å ha klare strategier og retningslinjer for hva et hjem-skole samarbeid skal innebære. For å få til et godt samarbeid, bør det jobbes for at foreldre ikke blir sett ned på, at de får nok informasjon, få delta på avgjørelser og barnas skolehverdag, og at de ulike foreldrene ikke blir forskjellsbehandlet på grunn av blant annet annen kulturell bakgrunn (Nordahl 2007: 167f). Aslaug Andreassen Becher vinkler det videre ved å vise til viktigheten av en kulturforståelse og språkforståelse, slik at partene viser seg som aktiv lyttende ovenfor hverandre (Becher 2006: 64ff). Hun er høgskolelektor i pedagogikk på Høyskolen i Oslo, og har vært med å utvikle og arbeide med fordypninger og videreutdanninger i flerkulturelt arbeid i barnehage og skole.

Når det oppstår en konflikt mellom lærer og forelder, kan dette ofte bygge på uenigheter i opplæringstilbudet til barna, eller at foreldrene føler at barna har det vanskelig på skolen. Holthe hevder at dette kan fra foreldres side være et uttrykk for engasjement for sine barns utvikling og læring. Mens fra lærernes sin side kan det bli oppfattet som at foreldrene ikke har noe realistisk syn på barnas skolehverdag, og at deres forventninger er for store. Her ser man at lærere og foreldre oppfatter situasjonen ulikt, noe som kan medføre til en påvirkning på barnet. Barnet kan oppleve dette som to ulike verdener om skole og hjem har forskjeller i verdi- og interessefellesskap (Holthe 2000: 26). I følge Nordahl bør lærere vite hva de skal gjøre i slike situasjoner. I stedet for å diskutere årsaken til konflikten og benytte seg av maktstrategier, bør de heller lytte til hverandre. Her er det viktig ikke gå i selvforsvar, men heller fokusere på enighetene og felles mål, og hva som kan gjøres for å skape de forandringer som trengs (Nordahl 2007:144ff). Dette er også Ingerid Bø opptatt av. Bø hevder at foreldre bør få større innflytelse i barnas oppdragelse og utvikling. Det er viktig at foreldrene er der på barnas vegne, at de deltar i samtaler med lærere, og er med på å legge opp skolehverdagen. Når man utvikler en bedre relasjon mellom hjem og skole, vil dette påvirke og fremme elevenes utvikling videre (Bø 1996: 176f). Dette viderefører Holthe med å si at selv om foreldre er interessert i å ha en innflytelse i skolen, er de først og fremst opptatt av trivsel og skoleprestasjoner som går direkte på barnet. Skolens innhold og skolen fremgangsmåte er av mindre interesse. Derfor er det viktig at foreldre skaffer seg nærmere innblikk i hva de egentlig kan forvente seg. Det viser seg nemlig at foreldre kan stille urealistiske krav og forventninger om blant annet økt innflytelse i skolen, uten å være klar over hva som står i Kunnskapsløftet og skolens rammevilkår (Holthe 2000: 47 og 113).

Birte Ravn er forskningslektor og er spesielt opptatt av relasjonen mellom hjemmet og skolen, og hvordan den kulturelle kontekst påvirker denne relasjonen. Ravn hevder at samarbeidet mellom hjem og skole fungerer og gjennomføres ulikt fra skole til skole. Det er også viktig at man ikke glemmer barna, for barna selv skal få en stemme og ta del i samarbeidet. Hun hevder at barna skal være kjernepunktet for relasjonen mellom hjemmet og skolen (Ravn 2007: 220).

Kort oppsummert kan det forstås slik at både Nordahl, Berglyd, UFD, Udir og FUG ser på viktigheten av et engasjement fra både lærere og foreldre. Uten engasjementet og involveringen vil det være vanskelig å få en oversikt over barnas hverdag. Informasjon mellom foreldre og lærere blir spesielt viktig for å gi best mulig bilde av barnet. Likevel er

det også viktig å kunne være enige om uenigheter om de ulike syn som kan oppstå mellom hjemmet og skolen. Ingerid Bø og Vibeke Glaser Holthe vektlegger engasjement og innflytelse i et samarbeid. Som forstått ovenfor vil følelsen - ikke bare hos foreldre, men også lærere, være med på å øke interessen for å samarbeide videre å jobbe mot et felles mål.

Nordahl viser til at det kan være noe av grunnen til at samarbeidet mellom hjemmet og skolen kan være vanskelig å få gjennomført. Ulik bakgrunn og ulik forståelse for samme situasjon, kan være med på å skape skiller og innesluttethet, fremfor åpenhet og ønske om å se saken fra flere sider. Berglyd hevder også dette og sier at foreldrebakgrunnen kan ha en betydning for hvordan samarbeidet med skolen blir. Nordahl hevder videre sammen med Becher at det er viktig å skape klare rammer rundt hva et hjem-skole-samarbeid skal innebære. Foreldre med annen kultur eller språk kan skape hindringer for deltakelse. Hvis det er en åpenhet ovenfor dette, kan også et samarbeid mellom alle hjem og skoler blir enklere å få til. Til slutt har Ravn poengtert viktigheten av barna i samarbeidet. Barnet er selve bindeleddet mellom hjemmet og skolen og det er derfor viktig å la barnets stemme komme til.

”Mange foreldre får sin kunnskap om skolen fra egne barn og via media. Denne informasjonen stemmer ikke alltid overens med virkeligheten” (Berglyd 2003: 25). I tillegg kan feilinformasjon mellom skole og hjem være med på å skape konflikter, noe som også skal skape større skiller mellom arenaene. Et utvalg som gir riktig informasjon og som er opptatt av foreldre og foreldrenes interesser er, foreldreutvalget for grunnskolen (FUG). Alle foreldre med barn i grunnsopplæringen kan stå ovenfor spørsmål, problemstillinger og usikkerhet rundt barnas opplæring. FUG er et rådende organ under Kunnskapsdepartementet, og er lovhjemlet i opplæringsloven § 11-9. Ved at FUG også er et hjelpende utvalg for foreldre, vil foreldrene få informasjon og lignende om blant annet hjem-skole-samarbeid. Utvalget er også ute etter å ivareta foreldrenes interesse i skolesammenheng. Måter foreldre kan få informasjon, veiledning og råd på er blant annet gjennom internett, forum og publikasjoner (FUG 2008a). ”Etter FUGs mening er det et godt hjem-skole-samarbeid når foreldrene har reell medvirkning og medbestemmelse, og hjem og skole sammen tar felles forpliktende beslutninger” (FUG 2008b). Dette viser klart til deres meninger omkring hjem-skole-samarbeid og hva slags fokus de har når det kommer til foreldrenes rolle.

Loveleen Rihel Brenna, leder i FUG fra 2004 til dags dato, er opptatt av de flerkulturelle barna og har et interesseområde innefor integrering. Hun er også opptatt av en forbedring av

kommunikasjonen mellom hjem og skole, i tillegg til at hun vektlegger andre aspekter ved hjem og skole som forventninger, tillit og synliggjøring (FUG 2004). Regjeringen selv hevder også at hjem-skole-samarbeidet er for dårlig tilpasset foreldre som ikke er vokst opp i Norge, og vil tilrettelegge ved hjelp av språk og informasjonsskriv. I tillegg viser de til viktigheten av morsmåslærere og tospråklige lærere som ressurs.

Som nevnt ovenfor vektlegger FUG saker som har betydning for hjem-skole-samarbeid og skoleutviklingen generelt. Utvalget deler ut blant annet foreldrebrosjyrer på flere ulike språk, og har skolekampanjer for å hjelpe alle foreldregrupper uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn. De er opptatt av at et godt hjem-skole-samarbeid skal kunne gi foreldre en reell medvirkning og medbestemmelser, hvor man har en dialog mellom hjem og skole og det er utveksling av informasjon. Ulike prosjekt FUG er med på i hjem-skole-samarbeidet er blant annet leksehjelp, foreldreskole og å få foreldre til å delta aktivt i skolevurderinger. De er også opptatt av foreldrenes medvirkning i barns læring, og viser til behovet for holdningsendringer både i hjemmet og på skolen. FUG viser også til at lærerne kan stereotypere foreldre gjennom blant annet foreldresamtaler, som skaper forutinntatte tanker rundt hvordan disse foreldrenes barn er. Videre viser de til hvordan foreldre har dannet seg holdninger til skolen ut fra egne erfaringer da de selv gikk på skolen (FUG 2008b). I følge Bø har foreldre ulike erfaringer når det kommer til hjem-skole-samarbeid. Tidligere erfaringer har vært med på å forme ulike forestillinger om hjem-skole-samarbeid. Dette kan være med på å forme foreldrene i forhold til de roller, aktiviteter og relasjoner som oppstår mellom dem selv og lærerne/skolen (Bø 1996: 231). FUG viser til viktigheten med de forestillinger som kan oppstå mellom hjem og skole. For å få til et godt hjem-skole-samarbeid påpekes viktigheten med gjensidig respekt som fører til et tillitsforhold mellom hjem og skole, og viktigheten av at alle foreldregrupper blir inkludert (FUG 2008b). Dette kan gjenspeiles tilbake til Bø og viktigheten av et godt grunnlag og erfaring av et godt hjem-skole-samarbeid.

Kort sagt er FUG et viktig utvalg og organ for foreldrene. Utvalget jobber med ulike prosjekter og har tilgjengelig relevant informasjon. Denne informasjonen kan være til hjelp for foreldre slik at de får et nærmere innblikk i hva det vil si at barn går på skolen, hva de kan forvente og kreve som foreldre med barn i skolen, og hva slags rolle de har i et samarbeid med skolen.

Et gjennomgående tema ved siden av hjem-skole-samarbeid for majoritetselever i Norge, er

de minoritetselvers utfordringer innenfor samarbeidet. Dette blir blant annet tatt opp i St.meld. 30, hvor det vises til at hjem-skole-samarbeidet fungerer dårligere for minoritetsspråklige. Noe av problemet kan vise seg å ligge i for liten kunnskap om det norske utdanningssystem. Her vektlegges ulike kommunikasjonsformer for å få til en kontakt og et samarbeid mellom disse elevers foreldre og lærere. Det blir videre vist til i St.meld. 30, gjennom forskning, at ”dagens hjem-skole samarbeid generelt er preget av uklare målsettinger og tilfeldig organisering” (St.meld. 30: 97).

I og med at minoriteter øker i den norske skolen, startet det i 2002 opp et prosjekt som heter MiR (minoritetsspråklig ressursnettverk) som er ledet av FUG og finansiert av Kunnskapsdepartementet (MiR 2008b). MiR er frivillig for minoritetsspråklige foreldre, og foreldrene blir her sett på som en ressurs for elevenes opplæring i skolen. MiR er opptatt av at foreldre blir bevisste sine roller i den norske skole, ovenfor sine barn og til samfunnet (MiR 2008a). Dette nettverket vil jeg utdype kort under for å vise til viktigheten og arbeidet som rundt minoritetsspråkliges utfordringer de kan ha ovenfor skolen.

MiR er også opptatt av å kunne nå direkte til minoritetsspråklige foreldre. Det viser seg at minoritetsspråklige familiers stemmer blir hørt og deres ønske om et samarbeid og deltakelse i barnas skole er reell. Ved hjelp av MiR vil foreldre kunne danne et grunnlag for en bevisstgjøring av sin egen rolle både i forhold til egne barn, skolen og samfunnet (MiR 2008b). Whyn Lam som er daglig leder for MiR viser til gjennom forskning, viktigheten av foreldredeltakelse og at dette er med på å bedre blant annet skoleprestasjoner og læringsmiljø. Dessverre viser det seg at foreldre med minoritetsbakgrunn deltar veldig lite, og i den forbindelse har FUG laget en ressursbok for skoler, nettopp for å hjelpe til med et hjem-skole-samarbeid med minoritetsforeldre (FUG 2005).

Whyn Lam viser til ideologien til MiR som er følgende:

Alle foreldre er likeverdige og en unik ressurs for sine barn. Vi ønsker å være gode rollemodeller både i skolen og i samfunnet. Vi vil aktivt støtte familier i sitt møte med den norske grunnskolen. Hjem-skole-samarbeid er noe alle foreldre er kvalifisert til og ikke kun de som kan best norsk eller har mest utdanning (Whyn Lam 2009)

MiRs mål er å få minoritetsspråklige foreldre til å delta aktivt som ressurspersoner rundt om i ulike skoler. Da vil de få muligheten til å komme med egne erfaringer og fortellinger som kan være med på å bygge et nettverk mellom andre minoritetsspråklige foreldre og deres barns skole. Videre er de opptatt av å informere om hjem-skole-samarbeid, motivere til

utvikling av egne grupper på skolene, og lettere gjøre kommunikasjonen ovenfor de minoritetsspråklige foreldrene. Gjennom MiR vil man finne opplysninger om foreldrenes og barnas rettigheter i en flerkulturell skole, skoleinformasjon, foreldre- og lærerrolle i et flerkulturelt land. Det vil også være opplysninger om hva som står i læreplanen, og hvordan et samarbeid mellom hjem og skole skal fungere. Her vil det også være ulike ressurspersoner som står til rådighet som snakker blant annet; urdu, vietnamesisk, somali, arabisk og tyrkisk. MiR gjør det mulig å øke kompetansen om hjem-skole-samarbeidet gjennom blant annet at minoritetsspråklige foreldre og skole kan skape en god dialog dem imellom. Å jobbe med en kontinuerlig evaluering av tiltakene som blir vektlagt her, er også kriterier for suksess, i tillegg til at god erfaringsutvikling styrker ikke bare forholdet mellom foreldrene, men også foreldrenes tro på seg selv (MiR 2008b).

Både FUG og MiR jobber for foreldrene og jobber med et ønske om å informere foreldre mest mulig slik at deres rolle i et samarbeid blir best mulig. MiR ble startet slik at minoritetsspråklige foreldre med barn i skolen kunne gå et sted for å få den informasjonen de trenger. Språklige hemninger skaper vanskeligheter rundt et samarbeid, så informasjon på morsmål er til stor hjelp. Ideologien bak MiR er blant annet at alle foreldre er likeverdige, uavhengig bakgrunn.

2.1 Hva kjennetegner et hjem-skole-samarbeid?

For å vise til hva som kjennetegner et samarbeid mellom hjem og skole, gjennomførte Nordahl i 2003 spørreskjemaundersøkelser og intervjuer av foreldre, lærere og skoleledere. Resultatene er lagt frem i NOVA 13/03 (Nordahl 2007: 51). Her viser resultatene til at kjennetegn på et hjem-skole samarbeid blir vist gjennom formen for kontakt mellom hjem og skole, hyppigheten av det direkte samarbeidet og hvem det er som deltar i samarbeidet. Her er det viktig å ta med at noen minoritetsfamilier har en annen oppfattelse av lærerens rolle, enn det majoritetet oppfatter i Norge. Dette kan være en av årsakene til at det blir større utfordringer å få gjennomført hjem-skole-samarbeidet. Videre viser undersøkelsen at selv om det er stor deltakelse, betyr ikke det at de dermed har direkte samtaler med læreren alene som voksne. Det vil si at det er en veldig begrenset mengde av direkte dialog foreldre har med læreren. Denne direkte dialogen foregår som oftes på skolen, noe som kan skape visse hindringer hos enkelte foreldre. Foreldrene kan føle at det er skolen som legger premissene, og at de har vanskeligheter for å kunne uttrykke seg slik de eventuelt hadde gjort hjemme.

Men de fleste hjem-skole samarbeidene viser seg å gå ut på foreldremøter, konferansetimer og å delta praktisk i ulike arrangementer. Uten om dette, er det kun et fåtall som deltar aktivt utenom skolen (Nordahl 2007: 52f).

I opplæringsloven er det lovfestet et samarbeid mellom hjem og skole, og dette samarbeidet foregår både formelt og uformelt. I følge Nordahl finnes det flere typer for samarbeid, og de har alle samme mønster i grunnskolen. Nordahl viser først til det representative samarbeidet, Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) som et eksempel på det formelle plan. FAU fungerer som et styre for foreldrerådet. FAU er et arbeidsutvalg som alle foreldre med barn i skolen kan være medlem av. Her har foreldrene en stemme og de blir representert på skolen, og at de får en bedre innsikt i hva som foregår i skolen i tillegg til å ha sikret seg et samarbeid med kontaktlæreren. Denne formen for samarbeid vil man finne igjen i alle grunnskoler, selv om deres grad av samarbeid avhenger av deligeringen av beslutningsmyndighetene de får tildelt gjennom de organene de er representert i. Det direkte samarbeidet angår alle foreldre som har barn i skolen og foregår gjennom direkte møter. På det uformelle plan derimot foregår kommunikasjonen på en annen måte. Det kan skje gjennom blant annet telefon og e-mail. Dette kan på den ene siden føre til en hyppigere dialog, men også en mindre formell dialog på grunn av formen på informasjonsutvekslingen. Den siste typen for samarbeid mellom hjem og skole som Nordahl viser til er det kontaktløse samarbeidet. Denne typen går mer ut på kommunikasjonen innad i familien mellom foreldre og barn. Noe av det foreldrene gjør her er blant annet å stille spørsmål, oppmuntre og hjelpe til med lekser (Nordahl 2007: 31ff).

Her viser Nordahl til ulike former for samarbeid. Samarbeidet oppnås ikke bare på en bestemt måte, men kan også foregå over flere plan og på flere måter. Hvordan hjemmet og skolen kommuniserer, gjenspeiles i hva slags samarbeid de har seg i mellom. Nordahl viser også til at det kan være tilfeller av et kontaktløst samarbeid. Her er det ikke noe kontakt mellom skole og hjem, selv om foreldre ofte kan være engasjert og oppmuntrende ovenfor sine egne barn og deres skolegang.

I følge Ravn vil en betingelse for samarbeidet være viktigheten med samhandling og å handle i samme retning. For å få til et godt samarbeid er det viktig at man drar i samme retning, og at man er klar over hva som er målet med samarbeidet. Ravn viser til at det dessverre kan oppstå en skjev fordeling av ansvar for gjennomføring av samarbeidet. Foreldre får gjerne i oppgave å sørge for det praktiske, mens lærernes får i oppgave å sørge for det pedagogiske (Ravn 2007: 220f). Hvilket fokus Ravn har på samarbeidet, er

annerledes enn Nordahls. Ravn ser på sammenhengen mellom foreldrenes oppgaver og lærernes oppgaver, mens Nordahl ser på ulike typer av formelt og uformelt samarbeid.

2.1.1 Hva kjennetegner et godt hjem-skole-samarbeid?

Hjem-skole samarbeid er veldig viktig, men hva er det som kjennetegner et godt samarbeid? Vibeke Glaser Holthe nevner gjensidig respekt, felles forståelse og handlingsvilje. Bergthóra Kristjánsdóttir snakker om trygghet, tospråklighet som noe positivt/prestisje, (gjensidig) informasjon gjennom formidling, dialog og diskusjon og respekt for flerspråklighet. Og Thomas Nordahl nevner gjensidig informasjon, dialog og medvirkning, positivt forhold og god relasjon til lærer, med gjensidig respekt og tillit ovenfor hverandre (Holthe 2005, Kristjánsdóttir 1995 og Nordahl 2007). Disse kjennetegnene for et godt samarbeid har jeg tatt utgangspunkt i når jeg har valgt mine betingelser for et godt/bedre hjem-skole-samarbeid. Disse betingelsene kommer jeg nærmere inn på i et senere kapittel.

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness er også opptatt av et godt hjem-skole-samarbeid. Dale er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Han er spesielt opptatt av å utvikle pedagogikk til utdanningsvitenskap, og jobber med en ”skoleutvikling” som blant annet skal inneholde en gjennomføring og evaluering av undervisning. Han har sammen med Wærness som er utdannet cand.paed. og forsker ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Og som har stor interesse for utdanningsspørsmål innen læring og pedagogikk, skrevet ”Læringsplakatens prinsipper for opplæring”. Her er de opptatt av at barnet skal vokse opp med en felles interesse som er lik i hjemmet og på skolen. For at foreldre og lærere skal oppnå et godt samarbeid er det viktig med et gjensidig ansvar og informasjon, og reelle drøftinger rundt forhold som har en påvirkning på begge partene. Det er derfor viktig at fokuset ligger på relasjonsbygging slik at et godt samarbeid mellom hjem og skole vil gagne elevene (Dale og Wærness 2007: 54).

Nordahl viser også til hva slags relasjon som kan oppstå i et godt hjem-skole samarbeid. Foreldre har blant annet en innflytelse og medvirkning i samarbeidet, i tillegg til å støtte lærerne i deres arbeid. I et godt hjem-skole-samarbeid er kontakten mellom foreldre og lærere god. Foreldre er ikke bekymret eller redde for å ta kontakt med lærere, og heller ikke redde for sanksjoner ved misnøye. Lærerne er positivt innstilt og tror på at foreldre også har noe å komme med for å få til et godt samarbeid. Sist, men ikke minst ser det ut som om foreldre som har et godt samarbeid med skolen også har barn som trives på skolen og som

lykkes relativt bra faglig (Nordahl 2003: 99) Bø snakker om et støttende supplementært bånd mellom hjem og skole. Dette går ut på at foreldre og lærere er støttende, aktive deltakere i hverandres arbeid og innsats. En måte å styrke barnas utvikling på, er at lærerne viser tillit til foreldrene og deres meninger/synspunkter, og har en positiv innstilling og interesse for hva som skjer i hjemmet (Bø 1996:113).

Videre viser Nordahl til et scenario på et godt samarbeid mellom hjem og skole. Her fokuserer man på et fellesansvar og nært samarbeid. Når det er snakk om et nært samarbeid, betyr det at det vil være lettere å få gjennomført ansvaret på en best mulig måte. Foreldre og lærer vil lettere se på hverandre som likeverdige, og at de også lytter til hverandres synspunkter og meninger. Ansvaret er ikke fastsatt i strenge rammer, men heller at ansvaret blir fordelt der det er behov for det. Foreldrene vil kunne ta del i og påvirke barnas skoledag og lettere forstå og være med på å gi barna en bedre utvikling, noe som kunne gi dem et bedre læringsutbytte (Nordahl 2007: 24f).

Kort oppsummert finnes det mange ulike faktorer som spiller inn på et samarbeid. Bø viser blant annet til tillit, interesse og positiv innstilling som viktige mellom foreldre og lærere. Det viser seg at det vil være lettere for barnet å oppnå en god utvikling innen utdanningen og det sosiale, om foreldre og lærere jobber mot et felles mål. Engasjement, medvirkning, kommunikasjon og tillit er blant betingelsene som er viktige for å få til et godt hjem-skole-samarbeid.

2.1.2 Hva kjennetegner et dårlig hjem-skole-samarbeid?

Selv om fokuset på hjem-skole-samarbeid er rettet mot forbedring, er det likevel viktig å være klar over hva som kjennetegner et dårlig samarbeid. Ved å vite hva som kan forårsake dette, gjør at man lettere kan bruke det som utgangspunkt. Da kan man jobbe med det, og finne ut hva man kan forbedre for å forandre samarbeidet mellom hjem og skole til noe positivt. Jeg vil derfor først vise til årsaker/sammenhenger som kan ligge bak et dårlig hjem-skole samarbeid, før jeg viser til de vanligste kjennetegnene. Her er det også lett å se at minoritetsgrupper ofte faller inn under denne ”kategorien”.

Årsaker til et dårlig hjem-skole samarbeid kan være feiltolkninger av hverandre. Gunn Imsen som er professor ved Pedagogisk institutt på NTNU med forskningsområder som skoleutvikling, klasseromsforskning og styringsstrategier i utdanning. Ifølge henne kan ulike kulturer og sosiale skjevheter føre til ulike tolkninger av blant annet foreldredeltakelse og

foreldreinnflytelse (Imsen 1999: 159). Minoritetsforeldre kan føle seg fremmedgjort og maktesløse, og ser ikke nødvendigvis poenget med å delta i barnas skolehverdag. For dem kan det føre til liten motivasjon og lite ønske om å samarbeide med skolen

Videre hevder cand. psychol og rådgiver på NAFO (nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) Sunil Loona, at det er viktig at skolen ikke prøver å utkonkurrere familien på sosialiseringssfunksjonen. Dette er med på å skape mistillit fra foreldrenes side mot skolen. I tillegg kan det skapes store ulikheter i skolen ved et skolesentrert samarbeid. Svaktfungerende elever og familier har lett for å melde seg ut av samarbeidet (Loona 1995: 81f). En annen årsak kan være maktforholdet mellom hjem og skole, noe jeg har gått inn på tidligere i oppgaven. Hva som blir vektlagt i samarbeidet påvirker både foreldre og lærere i følge Nordahl. Foreldre kan tenke seg at mye av samarbeidet går ut på at skolen informerer foreldre, og at de selv ikke kan medvirke til forandringer. På den måten kan de tilegne lærerne og skolen mer makt innenfor samarbeidet. Dette kan skape skjevheter mellom partene og deres syn på samarbeidet, og ende opp med et dårlig samarbeid. (Nordahl 2007: 66ff). Nordahl nevner også at relasjonen mellom hjem og skole kan være dårlig. Denne relasjonen kan oppstå av flere grunner, blant annet ved foreldre som har barn på skolen med faglige eller sosiale problemer og foreldre i fortvilte situasjoner som ikke føler seg hørt og avmaktet. Foreldre har også lett for å kvie seg fra å ta kontakt med lærerne fordi de er redde for at det medfører sanksjoner ovenfor sine egne barn og eventuelt resten av elevgruppen (Nordahl 2003:99).

Nordahl tar også for seg to scenarioer for et ikke-fungerende hjem-skole-samarbeid. Det vil si at samarbeidet ikke er reelt og åpent for alle aktører. Det første scenarioet viser til at foreldre krever at skolen har hovedansvaret for barnet. Foreldrene selv ser ikke behovet for å engasjere seg i barnas skolehverdag. Dessverre vil det oppstå problemer når foreldrene vil gripe inn i barnas skolehverdag, om de føler at deres egne barn ikke har det bra på skolen. Fordi det ikke er noe samarbeid mellom hjem og skole, og kommunikasjonen er fraværende, er det vanskelig å komme frem til noe enighet og forståelse for situasjonen. Det andre scenarioet viser til en klar todeling mellom skole og hjem med null involvering av hverandre. Skolen tar seg av det faglige, mens hjemmet tar seg av den sosiale utviklingen og oppdragelsen. På denne måten vil det i teorien skape veldig klare skiller mellom hjem og skolen, men i praksis er det vanskelig å gjennomføres fordi det alltid vil være en viss involvering i og med at barnet deltar både på skolen og i hjemmet. Involveringen vil foregå

gjennom innflytelse hos foreldre og lærere pga ulike påvirkninger, oppdragelse og læringsformer (Nordahl 2007: 23f).

En påvirkning lærerene kan ha på foreldrene er støtten de gir og hvordan de oppmuntrer. Nordahl hevder at dette kan få uttelling ved at foreldre får troen på seg selv som forelder og foreldrerollen. Ofte føler ikke foreldrene at lærerne er gode på å gi tilbakemeldinger, fordi deres oppmuntring ofte gjenspeiles gjennom elevenes prestasjoner og væremåter, og ikke på dem som foreldre. Det er da lett at foreldre kan gå glipp av den indirekte oppmuntringen lærerne kommer med (Nordahl 2007: 78f). I følge Ravn må samarbeidet derfor begynne hos den enkelte lærer, fordi den institusjonelle makten ligger i skolen. Det er derfor viktig at lærerne får riktig kompetanse for å forstå hvilken makt de innehar, og hvordan de skal benytte seg av den (Ravn 1995 i Nordahl 2003: 102). Dette fortsetter Nordahl med ved å vise til viktigheten av holdningene og innstillingene skoleledere og lærere har til foreldrene. Det viser seg at lærere ser forskjellig på foreldrenes forutsetninger og vilje til å samarbeide. Derfor er det viktig at partene kommer til enighet om hvordan hjem-skole samarbeidet skal være. Foreldre har oppdrageransvaret, og av den grunn bør lærerne være støttende og oppmuntrende ved foreldrenes usikkerhet, engasjement og interesse. I tillegg er det viktig med tillit og jevn fordeling av makt mellom partene (Nordahl 2003: 103f).

Hjem-skole samarbeidet fungerer forskjellig fra skole til skole, men det er likevel viktig at fokuset er der. Hva skolen og lærerne tilbyr i teorien når det holdes foreldremøter og konferansetimer, trenger ikke å være tilfelle når de faktiske hendelsene oppstår, og foreldre og elever trenger hjelp. Det er viktig at både foreldre og elever blir og føler at de blir hørt. For uten dialog, gjensidig respekt og medbestemmelse mellom lærer og foreldre, er det vanskelig å få opprettet et samarbeid som til syvende og sist skal gagne barnet.

2.2 Minoritetsgrupper i et hjem-skole-samarbeid

Minoritetsgrupper blir brukt som en felles betegnelse når det handler om både foreldre og barn/elever. Minoritetsgrupper vil omhandle både minoriteter med annen språklig og kulturell bakgrunn enn norsk som her blir majoritetsgruppen.

Minoritetsgrupper står ofte ovenfor ulike utfordringer når de inntreer i et nytt land eller samfunn hvor de selv ikke har stor kjennskap. I dette kapitlet vil jeg ta for meg de

utfordringer minoritetsgrupper står ovenfor i et hjem-skole-samarbeid, som er i tillegg til de som er nevnt ovenfor som gjelder alle foreldre uavhengig bakgrunn og gruppetilhørighet.

Forskning gjennomført av Nordahl i tillegg til annen litteratur på området, belyser hvilke forskjeller som finnes i landet. Dette gjelder ikke bare innad i skolene hos de enkelte lærerne, men også i ulike hjem. Norge som land er blitt mer og mer flerkulturelt. Andelen elever med minoritetsspråklig og kulturell bakgrunn øker i utdanningssystemet, og det er da enda viktigere å få konkretisert hva et hjem-skole-samarbeid vil si.

Osloskolen er en flerkulturell skole med elever som representerer over 125 språkgrupper. Per 01.10.07 var det 51.378 elever i grunnskolen hvorav 19.602 fra språklige minoriteter. Disse utgjorde 38% av elevmassen. Nesten 1/3 av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn (Udanningsetaten i Oslo 2007/2008).

Ut i fra sitatet ovenfor gitt av utdanningsetaten, vises det til at andelen minoriteter øker i den norske skolen. Behovet for en bedre tilrettelegging av disse elevene vil bli sterkere. Det er allerede mange utfordringer innenfor hjem-skole-samarbeidet for alle elevene, det vil si både blant norske elever og minoritetselever. Dessverre har minoritetselever i tillegg flere utfordring som kan være på grunn av språk, kultur, religion og forståelse for utdanningssystemet. Dette blir gjerne gjenspeilet i deres foreldres bakgrunn og syn, og viser dermed også viktigheten av å inkludere minoritetsforeldrene inn i samarbeidet på en klar og tydelig måte.

Når det kommer til minoritetsspråklige foreldre, finner man andre utfordringer i tillegg til de som generelt er å finne hos alle foreldre uavhengig av bakgrunn. Noe som er veldig lett å gjøre, er å stereotypere minoritetene. Dette poengterer Loona ved å hevde at minoritetene blir puttet inn under den samme kategorien, i stedet for at de blir sett på som enkeltindivider som alle andre (Loona 1995: 63).

Kristjánsdóttir har skrevet "Samarbejde med forældre på tværs af sprog og kulturer", og viser der til at mange minoritetsspråklige kan virke som "medløbere", ved at de følger majoriteten og deres væremåte. Det er derfor veldig viktig at man er klar over og oppmerksom på disse forskjellene mellom kulturer, og at oppfattelser og synspunkter om samme tema kan være annerledes. Samspillet i et samarbeid er avhengig av at også foreldre blir hørt, at deres premisser også blir gjeldene og inkludert. Toleranse, empati og god kommunikasjon er viktige nøkkelord i et hjem-skole-samarbeid, spesielt for

minoritetsspråklige. For at dette skal gå begge veier, noe som er nødvendig, er det viktig at minoritetsspråklige også skjønner viktigheten av samarbeidet. En elevrolle kan sees på ulikt avhengig av kultur. Lydighet versus selvstendighet, ansvarlighet og besluttsomhet er en av forskjellene som kan være gjeldene. Det er vanskelig å få til et godt samarbeid mellom de ulike familiene når man ikke har en forståelse for hverandres bakgrunn og/eller kultur. Alle vil ikke bruke tid og energi på å sette seg inn i andres sosioøkonomiske bakgrunn og språk. Men med et slikt utgangspunkt kan det bli vanskelig å få en forståelse for hvordan foreldre og elever med minoritetsbakgrunn har det, hevder Kristjánsdóttir (Kristjánsdóttir 1995: 48ff).

En av utfordringene og hindringene for et godt hjem-skole samarbeid kan være språket. Aslaug Andreassen Becher mener det er viktig at lærerne viser interesse og er aktiv lyttende, slik at foreldrene føler seg mer akseptert og forstått. I tillegg er det også viktig at både foreldre og lærere har i bakhodet at alle opplever samme situasjon ulikt, ved at den er farget av bakgrunn, kultur, interesser, tradisjon, erfaringer, verdier, opplevelser osv. (Becher 2006: 62ff). Sjögren trekker frem en annen side. Hun viser til hvordan foreldre med ulik utdanningsnivå forholder seg ulikt til foreldremøter. Foreldre med høyt utdanningsnivå kunne virke intellektuelt overlegne i forhold til lærerne, og var ikke redde for å stille spørsmål og diskutere. Mens foreldre med lavt utdanningsnivå gjerne kunne unngå oppmøte, selv om deres bekymringer og spørsmål var de samme som de andre foreldrene, noe som man lett finner hos minoritetsspråklige foreldre (Sjögren 2000 i Becher 2006: 69).

Både Loona, Kristjánsdóttir, Becher og Sjögren trekker inn klare forskjeller, som også er utfordringer, i et hjem-skole-samarbeid. Viktigheten med å være klar over forskjeller som kan oppstå hos minoritetsgrupper, er vektlagt. I tillegg blir det hevdet at foreldre i minoritetsgrupper også må være klar over at utgangspunktet for alle aktører kan være ulikt.

Nordahl er også enig med dette selv om han hevder at foreldrebakgrunn, minoritet eller majoritet, ikke har noe å si når det kommer til de grunnleggende prinsippene i hjem-skole-samarbeid. Likevel viser han til at det er viktig å huske på at minoritetsforeldre vil representere noe annet enn majoritetsforeldre, og dette er noe lærere og skolen må og bør ta hensyn til. Minoritetsforeldre kan lett komme i skyggen av majoritetsforeldre, og få enda mindre innflytelse i skolen enn det majoritetsforeldre har. Med tanke på at minoritetsforeldre ofte har en annen kultur enn den norske, bør det tas i betraktning at de kan ha en annen forståelse og tankegang. Dette kan man se ut ifra hva slags syn de har på skolen, hva slags

rolle de tildeler lærerne, og på både verdier og mål for oppdragelse. For dem kan det bli vanskelig å delta i møter og bli en aktiv deltaker i et samarbeid med skolen når de ikke ser likt på intensjonen med møtene og samholdet. Om foreldre og lærere er opptatt av barns beste, vil det være lettere å danne dialog. På den måten kan de jobbe og bidra til en positiv utvikling hos de minoritetsspråklige elevene (Nordahl 2007: 162f).

Ravn hevder også at de språklige så vel som de sosiale og kulturelle forskjeller kan spille en stor rolle i kommunikasjonen mellom partene. Når partene ikke stiller med samme bakgrunn, kan det lett oppstå problemer og misforståelser rundt ord, formuleringer og betydningen av samtalene. Av den grunn er det viktig at lærere blir kjent med minoritetenes kulturelle og sosiale bakgrunn. I tillegg til at de har en forståelse for at minoritetenes bakgrunn kan skape ulikheter innen vilkår og forventninger. På den måten kan det bli lettere å tilrettelegge for at samarbeidet kan bli gjennomførbart og forstått (Ravn 2007: 224ff).

Nordahl og Ravn viser til både kulturelle og språklige og sosiale forskjeller som relevante når de står ovenfor kommunikasjonen mellom foreldre og lærere. Kommunikasjon ser ut til å være en av de viktigste betingelsene mellom minoriteter og majoriteter, noe Branca Lie også hevder.

Branca Lie, seniorrådgiver på Torshov kompetansesenter, er enig med Nordahl og Ravn om viktigheten av kommunikasjon et samarbeid mellom hjem og skole. Gjennom artikkelen "Foreldresamarbeid i den flerkulturelle skolen" viser hun til samarbeidet mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre. Hun poengterer her at et godt samarbeid vil lære elevene mer. I artikkelen viser det seg at ulike skoler har forskjellige erfaringer innenfor dette området. Kulturforskjeller, kommunikasjon, rettigheter og respekt er blant annet ting som blir trukket frem som fremtredene i samarbeidet (Lie 2005).

Et samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen viser seg å være komplekst. Ulike skoler kan dermed stå ovenfor ulike utfordringer med minoritetsspråklige foreldre. I St.meld. 31 står det følgende: "En klar fordeling av roller og forventninger ved hver enkelt skole er i tillegg nødvendig for å involvere alle foresatte, og særlig de som kjenner lite til det norske skolesystemet og den tradisjonelle foreldrerollen i norsk skole" (St.meld. 31: 78). Stortingsmeldinger er kun føringer og ikke fastsatt i noen lover, men de vektlegges likevel som viktige. Ved at det vektlegges en fordeling av forventninger og roller spesielt da for

minoritetsgrupper som ikke kjenner det norske skolesystem. Bør det poengteres som relevant som en betingelse for at et samarbeid mellom hjem og skole skal lykkes.

Hva er det som kjennetegner et hjem-skole-samarbeid? Et godt hjem-skole-samarbeid viser seg i store trekk først og fremst å handle om barnets positive utvikling innen skoleutvikling og på det sosiale plan. Om foreldre og lærere jobber mot et felles mål, med blant annet god kommunikasjon, positiv innstilling, gode holdninger og innsikt i hverandres ståsted, vil samarbeidet gjennomføres lettere og bedre. Likevel er det viktig å være klar over hva et dårlig hjem-skole-samarbeid er. Misforståelser og feiltolkninger kan ofte føre til tilbaketrening av engasjement og en følelse av avmakt hos foreldre. Om lærere påtar seg en rolle med en positiv innstilling, støtte og oppmuntring, kan det lett føre til et bedre samarbeid mellom aktørene. På den måten kan foreldrene føle en større sikkerhet rundt egne tanker og oppfatninger, samt interessen og engasjementet kan øke. Ved å ha trukket inn hva som kjennetegner et hjem-skole-samarbeid, vil dette være et grunnlag for hva som videre kan sees i Kunnskapsløftet om samarbeidet som kommer frem i neste kapittel.

3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av tre deler; den generelle delen av læreplanen, prinsipper for opplæringen i læreplanen, og Grep – levende læreplaner. Læreplanen er et offentlig dokument som ikke bare er tilgjengelig for lærere og elever, men også for alle foreldre med barn i skolen. Den viser til hvilke retningslinjer utdanningsetaten legger for skolesystemet og andre involverte aktører.

Jeg vil vise til hvilken rolle de offentlige instansene har for læreplanen, hvordan de offentlige instansene kan forstås tydeligere når man ser hvilket omfang de har, og hvor mange instanser man må innom før en læreplan kan utredes.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), heretter omtalt som Kunnskapsløftet, er et resultat av et læreplanarbeid som er delvis videreført fra forrige læreplan, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Anders Isnes er leder av Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved Universitetet i Oslo. Han har arbeidet med fagdidaktikk innen lærerutdanning siden 1983 og har ledet arbeidet med læreplanen i naturfag samt vært prosjektleder for alle realfagene i videregående opplæring i Kunnskapsløftet. I følge Isnes har tre statsråder vært involvert og hatt stor innflytelse på Kunnskapsløftet; Gudmund Hernes (Ap.) står bak utformingen av den generelle delen, hvor man blant annet kan finne de syv menneskesynene. Den generelle delen i Kunnskapsløftet er blitt videreført fra forrige læreplan, Læreplanen av 1997 (L97). Under Kristin Clemets (H) tid ble det jobbet med Grep, som er den tredje delen av læreplanen. Grep tar blant annet for seg fagene i læreplanen, kompetansemål per trinn samt grunnleggende ferdigheter som kreves av elevene. Øystein Djupedal (SV) avsluttet læreplanverkets, med dets del om Prinsipper for opplæringen (Isnes 2007:184). Ved innføringen av Kunnskapsløftet har det også fulgt med en rekke endringer i skolen. Strukturen, innholdet og organiseringen for grunnskolen er noen av endringene.

En læreplan er til for å angi nærmere retningslinjer for arbeidet i skolen. I Kunnskapsløftet blir området hjem-skole-samarbeid belyst. Men hvor godt belyses dette? Kunnskapsløftet er en forskrift til opplæringsloven og skal vise til hvilke forpliktelser skolene står ovenfor. I grunnskolelovens formålsparagraf vises det til foreldrenes rolle og deltakelse i forhold til skolen. Her legges det vekt på at grunnskolen skal ta hensyn til og samarbeide med hjemmet, men det vises derimot ikke til noen betingelser for dette samarbeidet. I tillegg til fokuset som har kommet i Kunnskapsløftet om et hjem-skole-samarbeid er det også å finne i

Læringsplakaten et punkt om dette samarbeidet. Dette samarbeidet vil jeg gå nærmere inn på senere i oppgaven.

Utenom Kunnskapsløftet følger utdanningssektoren visse rammer og mål for hvordan skolen skal sikre en felles opplæring for hvert enkelt barn. I St.meld. 30 (2003-2004), hevder kunnskapsdepartementet at målene i læreplanen skal være utformet slik at grunnlaget for en dialog mellom alle involverte aktører i opplæringen er tilrettelagt. Kunnskapsdepartementet viser videre til at det er Stortinget og regjeringen som er tildelt denne jobben, og at de selv har ansvar for gjennomføringen av den nasjonale utdanningspolitikken. For at nasjonale standarder skal bli sikret gjennom utdanningen, må utdanningssektoren følge læreplaner, forskrifter og lover. Utdanningsdirektoratet er et forvaltnings- og fagorgan under kunnskapsdepartementet, som i tillegg til å sikre nasjonale standarder, også har en viktig rolle i å bedre grunnopplæringen i hele Norge. Utdanningsdirektoratets har blant annet ansvar for å fremme kvalitetsutvikling, samt føre en kvalitetsvurdering av grunnopplæringen på nasjonalt nivå (KD 2007: 6f).

Dette kan forstås slik hen at Kunnskapsløftet må følge både lover og forskrifter innenfor deres gitte ramme. Videre innenfor disse rammene utøver kommunen/fylkeskommunen, skolen og lærerne innflytelse ved å vise til hvordan de ønsker å gjennomføre opplæringen. Likevel er kunnskapsdepartementets mål at alle relevante aktører skal ha et ord med i spillet. På den måten vil elever kunne være deltakende i å få en god gjennomførbar grunnskoleutdanning. Foreldrene vil også kunne få være mer delaktige og få et bedre innblikk i barnas skolegang.

3.1 Lokale læreplaner

I St.meld. 30 står det at ”departementet vil stimulere til et bedre samarbeid mellom hjemmene og skolen ved å åpne for økt lokalt handlingsrom” (St.meld. 30: 11). Dette er også å finne igjen i Kunnskapsløftet hvor det er forutsatt at det utarbeides lokale læreplaner. På alle grunnskoler utvikles det en lokal læreplan uten om de nasjonale planene som legger felles føringer for alle skolene. Dette er en forutsetning fra Kunnskapsløftet hvor skoleeierne er tildelt ansvar for gjennomføring av utdanning. Inge Bø, professor innenfor områder som sosialpedagogikk og sosiale relasjoner, har sammen med Lars Helle som er førstelektor i pedagogikk, skrevet en pedagogisk ordbok. Her definerer de en lokal læreplan som:

Undervisningsplan for den enkelte skole. I Norge skal skolene lage sine egne læreplaner, som en utdyping og konkretisering av de nasjonale planene. [...]De lokale læreplanene skal være et bindeledd mellom den nasjonale læreplanen, behov i lokalsamfunnet og elevene og det konkrete undervisningsopplegget (Bø og Helle 2005: 147).

I denne definisjonen kommer det frem at de lokale læreplanene vil påvirke flere ulike instanser og mottakere. Ved å se at en lokal læreplan utvikles hos den enkelte skole, vil det samtidig være viktig å se på noen sider ved en læreplan. Einar A. Størkersen, universitetslektor på universitetet i Tromsø ved instituttet for pedagogikk og lærerutdanning, hevder at ett av kravene til den lokale læreplanen er at ”planen må ivareta elevenes behov for sammenheng og helhet i opplæringen” (Størkersen 2005: 85). I artikkelen ”lokalt læreplanarbeid” viser Kathrine Gjestad, utdannet lærer som har spesialansvar innen kompetanseutvikling i grunnskolen, til hvordan dette læreplanarbeidet fungerer i praksis i Kristiansund kommune. Gjestad hevder at målet med læreplanarbeidet er at både skolen og hjemmet skal kunne ha noe konkret å forholde seg til. På den måten vil det være mulig å få gjennomført et samarbeid om og rundt elevenes faglige undervisning og arbeid. Hun hevder også at måten man kan ivareta Kunnskapsløftets intensjoner gjennom et lokalt læreplanarbeid, er å øke lokal frihet (Gjestad 2008). Her vektlegges de lokale læreplaner i sammenheng med undervisningen og skolene, samt hvilken påvirkning læreplanene har for den enkelte skole. Hvordan dette fungerer i praksis og hva de konkret må forholde seg til viser seg ikke å være like enkelt å konkretisere.

Professor Britt Ulstrup Engelsen ved Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo med interesse innenfor didaktikk og læreplanteori, skriver følgende om skoleeier og læreplanene.

Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner. Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå (Engelsen 2008: 42).

Som nevnt ovenfor er det skoleeierne som har ansvar for gjennomføringen av innholdet i Kunnskapsløftet, deriblant de lokale læreplanene. Engelsen hevder at den er mangelfull blant annet fordi det er for lite konkret veiledning på gjennomføringen av Kunnskapsløftet (Engelsen 2008: 42). Dette kan være med på å skape store ulikheter ikke bare mellom kommunene, men også mellom skolene. Udir går også inn på lokalt arbeid med læreplaner og hevder at det skal jobbes med å ”legge til rette for hjem-skole samarbeid og sikre gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosiale utvikling” (Udir 2008). Ut i fra Engelsen og Udir kan man se viktigheten av at hjem-skole-samarbeid også skal gå inn under

de lokale læreplanene. De lokale læreplanene vil kunne reflektere tilbake på gjennomføringen og samarbeidet som utspilles, ikke bare på skolen mellom lærer og elev, men også mellom lærer og forelder.

Imsen vektlegger en annen side av den lokale læreplanen. Hun hevder at det er viktig å være klar over at en læreplan alltid vil være normativ. Dette er viktig slik at leseren, og da her spesielt de aktører som utvikler lokale læreplaner, kan identifisere de oppgaver som er nedskrevet i arbeidsplanene (Imsen 1999: 170). Engelsen legger til at språket består av ”generelle, vide og vage formuleringer, ofte litt slagordpreget, som gir inntrykk av enighet” (Engelsen 1993 i Imsen 1999:184). Den lokale læreplanen er et kommunikasjonsmiddel til blant annet foreldre som står utenfor utdanningssystemet, og lærere som er innenfor utdanningssystemet, fortsetter Imsen med. I og med at det er et kommunikasjonsmiddel tilgjengelig for alle, vil det være muligheter for innsyn i tillegg til at intensjonene gitt i læreplanen skal være mulig å få gjennomført i praksis. Læreplanen skal dermed forholde seg til aktørens forståelse av den praktiske skolevirkeligheten. I tillegg skal den i praksis kunne være gjennomførbar (Imsen 1999: 184ff).

Her virker det som om Imsen også etterlyser noe mer konkret i forhold til det enkelte lokale samarbeidet. Ut i fra hva Engelsen og Imsen hevder, kan man si at det er viktig å jobbe sammen om en enighet i teorien som også er mulig å få gjennomført i praksis. Målet med denne enigheten er blant annet at alle inkluderte aktører er delaktige og forstår innholdet i læreplanen. I og med at den lokale læreplanen utarbeides innad hver skole, vil det medføre til at enkeltfagene mer individuelle. Dette medfører videre til mer individuelle skoler med ulikt fokus på ulike områder.

3.2 Kunnskapsløftet og styringsstrategiene i skolesystemet

For å forstå Kunnskapsløftet bedre, viser jeg til hvordan styringsstrategiene er rundt oppbyggingen av Kunnskapsløftet. Dette for å kunne gi et overblikk av hvordan læreplanen blir oppfattet og behandlet av ulike instanser, og hvordan dette kan være med på å forme den utvikling som gjenspeiles i samfunnet.

Imsen viser blant annet til i artikkelen ”styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole – i utakt?” hvordan ulike styringsnivåer i skolesystemet spiller inn på Kunnskapsløftet. Hun hevder at det med Kunnskapsløftet har skjedd store forandringer innad i skolen, noe som kan

reflekteres gjennom de lovendringer og læreplaner som har kommet. I løpet av 2000-tallet har det dukket opp andre prinsipper som ligger til grunn for skoleutviklingen. Ved disse forandringene av styringsstrategiene, stiller Imsen spørsmål ved om det har bidratt til å forsterke kvalitetsforskjellene i skolene. Styringsstrategiene i utdanningssystemet forandrer seg og påvirker hver enkelt skole (Imsen 2007: 135f). Hun stiller også spørsmål ved ”*hvem som bør styre, og hvordan styringsmakten bør fordeles mellom ulike instanser. [...]Og hvordan skal en styre?*”(Imsen 2007: 136). For å svare på dette har hun valgt en statsvitenskapelig innfallsvinkel, i tillegg til å gå nærmere inne på de ulike styringsmuligheter som finnes i skolen, og hvordan dette kan være til hjelp for å fremme ulike kvaliteter i den norske skolen (Imsen 2007: 137). ”Vi har lite systematisert kunnskap om styringsstrategiene som gjør seg gjeldende i skolen, og langt mindre kunnskap om hvordan de virker i praksis” (Vedung 2005 i Imsen 2007: 128). Dette kan nettopp være grunnen til at det finnes så store forskjeller mellom skolene i Norge, og at dette er med på å påvirke hvordan tolkninger innad i de ulike styringsnivåene er med på å bane vei i ulike retninger.

Hvordan har utviklingen vært, og hvordan er utviklingen mellom de ulike aktørene: staten, fylke/kommune, skolene og foreldrene, og hvor står Kunnskapsløftet i denne utviklingen? Gunn Imsen viser til en oversiktlig figur over de ulike styringsnivåene som spiller inn i skolesystemet, i tillegg til foreldrenes rolle som styringsaktører (jfr. figur 1 i Imsen 2007: 139). På øverste hold, styringsnivå 1, finner vi staten. Statens oppgave går ut på å klargjøre de forskrifter, lover og læreplaner skolene skal følge innenfor det pedagogiske og juridiske rammeverket. Videre på styringsnivå 2 finner vi kommunene og fylkeskommunene, som går direkte inn i skolene og tar for seg styringsutøvelsene. Det er de som er skoleeierne, og etter den nye kommuneloven av 1993 har de fått større innflytelse over skolen enn tidligere. Likevel hevder Imsen at man skal være klar over at det fortsatt er staten som bestemmer over skolene da det er de nasjonale målene som utgjør og danner grunnlaget de andre styringsnivåene jobber ut fra. Det tredje styringsnivået er skolen. Ved å se tilbake på Mønsterplanene av 1974 (M74) og 1987 (M87), vil man allerede der se at utviklingen gikk mot å gi skolene mer frihet og rom til å utvikle seg. Her gikk fokuset over på skolevurdering innad for å kunne lære av egne feil. I og med at skolene fikk mer frihet til å utforme egne mål, evalueringssystemer og satsningsområder, sier det seg selv at skolene er tillagt mer tillit. Likevel må en være klar over at denne formen for utvikling og forming er avhengig av ”ambisiøs utviklingsorientering på skolenivå” (Imsen 2007: 150). Dette er noe som dessverre

ikke er tilfellet på noen skoler, og som dermed også er med på å skape større forskjeller mellom skolene i landet. På det fjerde og siste styringsnivået finner vi lærerne. Lærerne er ansvarlige for den pedagogiske undervisning og opplæring på skolen, og er dermed den aktøren som er mest sentral i undervisningsarbeidet. Likevel er det slik at lærerne skal følge læreplaner og lærebøker, som kommer fra høyere hold. De vil ikke kunne stå så selvstendig som det kan virke som. Til slutt vil foreldre og foresatte virke inn som styringsaktører i skolen. I Kunnskapsløftet har foreldrenes innflytelse blitt styrket. Det kan man blant annet se ved at foreldrene har fått større innflytelse og makt når det kommer til skolens utviklingsarbeid. Noe som kan ha skjedd gjennom et større fokus på god undervisning og opplæring for hver elev gjennom et hjem-skole-samarbeid. Thomas Nordahl viser til at foreldreinnflytelsen ikke er lik over hele landet. Han hevder at foreldrebakgrunn innen blant annet utdanning og ambisjoner er med på å påvirke interessen foreldrene har for sine barns opplæring (Imsen 2007: 138ff, 150 og Nordahl 2004 i Imsen 2007: 141).

Imsen hevder også at Kunnskapsløftet og det norske utdanningssystemet generelt viser til at det er veldig vanlig med flere styringsstrategier i funksjon samtidig. Aktørene innenfor styringsformene har ikke nødvendigvis noen klare ansvarsforhold. Som vist til ovenfor har staten fortsatt mye av makten når det gjelder styringsforholdene i skolesystemet, selv om deler av ansvaret og fordelingen har flyttet seg til de andre styringsnivåene. Dette vises blant annet gjennom læreplanen og forskriftene som gir de sterke føringene i skolen. På det kommunale og fylkeskommunale styringsnivået i tillegg til skolen, viser det seg at aktørene også er med på å ta del i det skolebaserte utviklingsarbeidet. Kunnskapsdepartementet bygger opp sine strategier i stortingsmeldingen om likhet i skolen, basert på enhetsskoleprinsippet. Men hvordan skal man få den samme likheten i alle skoler? Det vil ikke være mulig. Det vil være enkelt å danne skole med utgangspunkt i den pedagogiske utvikling som allerede er der som grunnlag, noe enkelte kommuner og skoler gjør. Om målet er likhet i alle skolene, må en tanke være at ikke alle skolene vil ha samme utvikling i og med at de ikke har det samme pedagogiske utviklingsgrunnlaget, og dette kan være med på å danne større forskjeller mellom elevene, fremfor å forebygge forskjellen mellom dem (Imsen 2007: 145 og 152).

Ved Imsens forklaring av de ulike styringsnivåene, kan det forstås dit hen at det er fra starten av gitt en ansvarsfordeling mellom de ulike aktørene i hele utdanningssystemet. Dette gjelder ikke bare lærere, foreldre, elever og selve skolen. Men også skoleeiere og staten. Selv

om foreldrene har fått en styrket innflytelse på elevenes utdanningsforløp, viser det seg at det fortsatt vil være forskjeller innad i skolene. Alle medvirkende aktører stiller opp som enkeltindivider. På den måten har blant annet foreldre og elever ulikt utgangspunkt for en gjennomføring av grunnutdanningen. Dette kan føre til store forskjeller mellom foreldre med kulturell og/eller språklig bakgrunn som har barn i skolen. Imsen har også trukket inn enhetsskoleprinsippet for å vise til hvordan likhetene mellom skolene er på vei til å forsvinne. Den likhet som står igjen, er at alle skolene går igjennom ulik utvikling i stedet for i samme retning. Dette på grunn av det lokale handlingsrom hver enkelt skole har når det kommer til blant annet utdanningsplanene.

Hvordan vil det være mulig å jevne ut forskjellene mellom skolene så de blir mer like? En mulighet for å jevne ut forskjellene mellom skolene i landet, er i følge Imsen at alle skolene får et likt økonomisk utgangspunkt. De økonomiske ressursene, deriblant øremerkede bevilgninger, vil dermed ikke være avhengig av kommunenes økonomi. Dette er blitt spesielt viktig etter at kommuneloven av 1993 trådte i kraft. Det er også viktig å sikre de faglige utfordringene som elevene står ovenfor i skolen. I Kunnskapsløftet står det at skolene selv er ansvarlige for å utforme lærestoffet gjennom skolegangen. Deres undervisning skal ha en skolebasert strategi som ikke bare skal ha en lokal frihet med, men også sentrale regelstyringer (Imsen 2007: 153f).

På denne måten kan det forstås slik at det kan oppstå og medføre til store problemer ved at hver enkelt skole kan utforme en egen læreplan. Læreplanene kan bli mer ulike enn like når det kommer til opplæringen og undervisningen for elevene, og skolehverdagen vil dermed utarte seg varierende ovenfor involverte parter. Dette vil da ikke bare gjelde lærere og elever, men også rektor og foreldre/foresatte. Imsen hevder ovenfor at det er veldig viktig med en skolebasert strategi. Likevel er det viktig å være klar over at ikke alle skolene vil kunne føre den samme strategien og gjennomføre den samme form for undervisning. Dette har kommuneloven vært med på å legge rammer for, ved at de har oppfordret til en mer lokal tilpasning. Lokale tilpasninger resulterer naturlig nok i variasjoner og mangfoldsforskjeller mellom skoler i det norske skolesystemet. Som tidligere nevnt vil det ved denne fremgangsmåten da være vanskelig å fortsette å følge enhetsskoletankegangen, da de ulike skoler har ulike tilbud å tilby elevene.

Anders Isnes derimot snakker om selve læreplanen og tolkninger rundt den. Et viktig punkt han trekker inn er de utfordringer som ligger i oversettelsen av læreplanverket når dette skal

tre i kraft i en undervisningsform for elevene i den norske skole. Lærerne og selve skolen er avhengig av å kunne ta de rette valg. Det gjelder ikke bare innenfor det faglige innholdet, men også innenfor hjelpemidler som ulike elever vil ha bruk for gjennom læringsprosessen. (Isnes 2007: 189f)

Poenget til Isnes er at læringsprosessen fra innlæring av materialet til bruken av det i en undervisningssituasjon er såpass viktig at det ikke bare skal være lærernes og skolens ansvar å passe på dette. Dette er et forhold som bør bli tatt med allerede i lærerutdanningen, videreutdanningen og etterutdanningen til lærerne. Imsen virker derimot å holde fokus på selve inndelingen av ansvar innenfor styringene rundt utdanningen, og hvordan denne er med på å påvirke selve undervisningen utenfra.

3.3 Hva sier Kunnskapsløftet om hjem-skole-samarbeid?

Et prinsipp i opplæringen gitt i Kunnskapsløftet går ut på det samarbeid som skal være mellom hjemmet og skolen. Ved å gå inn i Kunnskapsløftet og se hva som står der, har jeg sett etter hva som står om hjem-skole-samarbeid generelt. Denne informasjonen blir gitt allerede i opplæringsloven før det står noe videre i den generelle delen av Kunnskapsløftet, under de syv menneskesyn. Jeg har funnet informasjon under menneskesynene: ”Det arbeidende menneske” og ”Det samarbeidende menneske”, samt under del to, ”Prinsipper for opplæringen”. Her inngår Læringsplakaten og et eget punkt om samarbeidet med hjemmet. Jeg har i tillegg benyttet meg av ulike personer som viser til deres funn av hjem-skole-samarbeid i sammenheng med læreplanen.

I opplæringsloven står det under ”Formålet med opplæringen” at foreldrene har opplæringsplikt ovenfor sine egne barn.

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe [...] slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar, lære kandidat ar og bedrifter, mellom skole og heim, og mellom skole og arbeidsliv (§ 1-2).

Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) er bindeleddet mellom hjem og skole, og skal være til hjelp for foreldrene. Utvalget skal bestå av representanter for alle foreldre som har barn i skolen, og er et tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl 2007: 165f og FUG 2006). Videre skal FAU bidra til at foreldre blir mer aktivt deltagende ovenfor skolen. FAU er ment å fungere som foreldrenes talerør ovenfor skolen (UFD, Udir og FUG 2005).

I opplæringsloven (§ 11-4) står det følgende om foreldrerådet:

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

Foreldrerådet vel eit arbeidsutval. Arbeidsutvalet vel to representantar med personlege vararepresentantar til samarbeidsutvalet. Leiaren for arbeidsutvalet skal vere den eine av representantane.

FUG hevder også at aktuelle oppgaver FAU står ovenfor kan være å ta imot foreldrene som kommer med barna til skolen for første gang. De kan også ha planleggingsmøter mellom FAU og rektor for å utarbeide en god og konkret handlingsplan for hjem-skole-samarbeidet. I denne handlingsplanen skal det vises til fellesarrangement, oppgaveinndeling og tidspunkter (FUG 2006).

I Kunnskapsløftet står det følgende:

Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen (LK06: 17).

I følge Kunnskapsløftet har foreldrene oppdragsmandatet for barna. Det vil si at det er foreldrene som bestemmer hva slags opplæring barnet skal ha. Om foreldrene sender barn på skolen, betyr ikke det at skolen skal ta over opplæringen. Utøving av et samarbeid mellom hjemmet og skolen er viktig. Det er ikke bare lærere, men også foreldre som skal være delaktige i barnets grunnskoleopplæring.

I lys av Kunnskapsløftet hevder Thomas Nordahl at skolen selv har en plikt, en undervisningsplikt. Skolen skal være en hjelp til foreldrene gjennom et samarbeid (Nordahl 2007: 16). Nordahl er selv opptatt av samarbeid mellom hjem og skole, og vektlegger dermed begge sider av samarbeidet.

Birte Ravn hevder at Kunnskapsløftet vektlegger at hjem-skole-samarbeidet skal bli en sentral del av elevenes skolehverdag. Hun hevder videre at det, som vist i sitatet ovenfor, er viktig at foreldrene er delaktige. Dette gjelder ikke bare i forhold til medansvar på skolen, men også til læringsprosessen elevene går igjennom (Ravn 2007: 221).

Selv om Ravn hevder at det er viktig med foreldredeltakelse, vil hun også ha med at skille mellom det private og offentlige ikke er like klart lenger. Planlegging og strukturering av

elevenes hverdag strekker seg inn i det private hjem, og kan overskygge foreldrenes rolle (Ravn 2007: 222). Dette vil til en viss grad Ingrid Worning Berglyd si seg enig i. Hun hevder derimot at sitatet ovenfor fører til at foreldrene vil stå uten mange valg når det kommer til samarbeidet. Viser det seg at skolen er en dårlig samarbeidspartner, vil det se ut til at det er lettere å ikke samarbeide, enn å se på de få valgene de kan stå ovenfor. Foreldrene selv kan også ha et annet syn på oppdragelsen enn det skolen har. Foreldre kan hevde at når barnet er på skolen har skolen også hele ansvaret, deriblant også oppdragelsen for barnet (Berglyd 2003: 15). Berglyd kan forstås dit hen at hun mener foreldre kan oppleve følelsen av å bli plassert inn i en situasjon de selv ikke har kontroll over. Så selv om ansvaret skal være fordelt på både hjemmet og skolen, vil foreldrene likevel ikke ha noe særlig påvirkning på det endelige ordet.

”Fordi foreldrene er hovedansvarlige for barnas oppdragelse, stiller opplæringsloven krav til dem, men det er umulig å vedta regler som skal gjelde for alle hjem” sier Berglyd (Berglyd 2003: 19). Dette viser også til vanskeligheter med å bygge videre på en felles grunnmur for hvordan et hjem-skole-samarbeid skal være. I og med at vi lever i et flerkulturelt samfunn, vil ikke bare forskjeller innad i majoritetsgrupper spille en rolle, men også mellom minoriteter og majoriteter med ulike bakgrunn.

Vage konkretiseringer og ”åpnere” nasjonale bestemmelser om gjennomførbarheten av samarbeidet, hevder departementet i St.meld. 30 at fører til en hemning av samarbeid mellom hjemmet og skolen. I tillegg til dette har ikke departementet noe ønske om at skolene skal være knyttet opp til faste rammer av vilkår og betingelser for at et samarbeid mellom hjem og skole skal være gjennomførbart (St.meld. 30: 109). Dette kan sees på at kunnskapsdepartementet viser tillit til skoleeierne og mener at skoleeierne selv kan klare å komme frem til gode løsninger for et godt hjem-skole-samarbeid.

3.3.1 Den generelle delen av Kunnskapsløftet

I den generelle delen av Kunnskapsløftet er det som tidligere nevnt, spesielt to kapitler som har tatt for seg samarbeidet mellom hjem og skole. ”Det arbeidende menneske” og ”Det samarbeidende menneske”. Disse kapitlene vektlegger ulike sider ved samarbeidet, men er begge viktige å nevne i denne oppgaven.

I kapitlet ”Det arbeidende menneske” (LK06: 13 i Udir 2005) finner vi læring som lagarbeid. Her vises det til lærernes store og brede ansvar. Lærerne har fått tildelt ulike roller

i skolen - de skal både skal veilede og instruere elevene i tillegg til å være et forbilde. Deres ansvar i skolen skal være med på å gi barna den beste undervisningen. For å få gjennomført best mulig undervisning skal de også ”virke sammen med foreldre” som utgjør en del av elevenes liv, og dermed bidra til å bedre kvaliteten i skolesystemet slik at opplegget rundt skolehverdagen er mest mulig tilrettelagt for alle.

For at lærerne skal kunne samarbeide med foreldrene på en god måte, skal de ha ”åpenhet ovenfor og trening i å engasjere foreldrene”. Dette viser til hva slags kvalitet lærerne skal ha; kvaliteten skal kunne gjenspeiles i lærernes egenskaper til å engasjere foreldre samt være åpne for dem og deres synspunkter. For å få dette gjennomført og virkeliggjort, for å skape et engasjement hos foreldrene, er det viktig at lærerne selv er engasjerte og ønsker å ta initiativ. Foreldrene skal bli engasjert i skolens formål, og dette skal skje gjennom et engasjement fra lærerne. På denne måten blir foreldre også sett på som en del av skolens læringsmiljø, og et samarbeid må eksistere for at dette skal skje.

Under ”Det arbeidende menneske” ligger fokuset på lagarbeid. Selv om kapittelet viser til viktigheten av at både foreldre og lærere skal være deltakende for å fremme skolens formål, viser de ikke til hvordan dette samarbeidet skal gjennomføres. De vektlegger læreransvar, lærerkvalitet og engasjement både fra foreldre og lærere. Men middelet for å få gjennomført disse mål og ønsker om et godt undervisningsresultat står det ikke noe om. Hvordan skal de ”virke sammen med foreldre”? I følge Kunnskapsløftet må lærerne ha de rette kvalitetene for å få til og skape et engasjement hos foreldrene. Men hvordan skal dette gjennomføres? Og vil det være mulig å sette en fast standard på denne gjennomføringen?

I kapittelet ”Det samarbeidende menneske” går hjem-skole-samarbeidet mer inn på hva som skjer rundt samarbeidet. Under tittelen: ”Et bredt læringsmiljø: Elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn” står det følgende:

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene.

Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling - og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (LK06: 17 i Udir 2005).

Ut i fra sitatene ovenfor vises det i første avsnitt en vektlegger på at skolen må ha forståelse for hjemmene slik at de kan være hjelpelige i barnas utvikling. I samarbeidet er det også viktig at foreldrene blir trukket inn i utviklingen av miljøet rundt opplæringen. I det andre avsnittet konstateres det at foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av barna, noe

skolen også skal være delaktige i å utøve uten at de skal ta over dette ansvaret. Dette er også understreket i opplæringsloven. Likevel er det slik at lærere lett kan ta over foreldrerollen til en viss grad, i og med at lærerne sitter med en utdannelse som medfører til at de føler de kan være bedre egnet til å vite hva som er best for barna. Derfor er det viktig at utdypingen for hvordan samarbeidet skal gjennomføres mellom hjem og skole blir konkretisert.

3.3.2 Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet

Videre i Kunnskapsløftet finnes del to. Under retningslinjer og prinsipper for opplæringen finner man Læringsplakaten, som erstattet ”broen” i L97. Læringsplakaten består av 11 punkter som beskriver de grunnleggende prinsippene i skolen. Prinsippene bygger på Kunnskapsløftets generelle del, forskrifter for opplæringsloven og opplæringsloven. (Dale og Wærness 2007: 45).

I Læringsplakaten handler et av prinsippene om hjem-skole-samarbeid. ”Skolen og lærebedriften skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen (*Oppl.l. § 1-2 og forskrift § 3-2*)”(LK06: 34f i Udir 2006). Ved å se kritisk på dette prinsippet kan man si at det verken står noe om hvordan samarbeidet skal gjennomføres, og heller ikke hva det går ut på. Når dette skal være et prinsipp hver enkelt skole skal ta for seg, er det viktig at det finnes en utdyping av prinsippet. Å legge til rette for samarbeid, kan føre til brede tolkninger og store diskusjoner over hva man skal gjøre og hvordan dette skal gjøres. Her kan FAU trekkes inn. Som tidligere nevnt jobber FAU med å fremme foreldrenes fellesinteresser og å knytte et bånd mellom hjemmene og skolen slik at et samarbeid blir lettere gjennomførbart. FAU kan dermed være et godt utgangspunkt som bindeledd for videre arbeid mot et informativt samarbeid. Dette kan åpne opp dører for diskusjoner og temaer som vil gjelde både foreldre og lærere.

Prinsippet om et samarbeid mellom hjem og skole i Læringsplakaten blir også tatt opp i St.meld. 16 hvor det poengteres at skolen er den profesjonelle parten i samarbeidet. Det er skolen som sitter med ansvar for at samarbeidet skal få positive følger. Selv om målet med samarbeidet er at elevene får en positiv utvikling, er det likevel viktig at samarbeidet ikke skaper store ulikheter mellom elevene som har ulike familiebakgrunn (St.meld. 16: 86).

Vist gjennom kapittelet blir samarbeidet tatt opp flere steder, både i opplæringsloven, den generelle delen av Kunnskapsløftet og i Prinsipper for opplæringen. Ved å se på hva som er lagt frem, ser det ut til at det er blitt stor vektlegging rundt resultatene av hva samarbeidet

kan føre til. Målet er en positiv utvikling hos elevene uavhengig av bakgrunn. Dette selv om det ikke blir konkret fastsatt hvordan man skal komme frem til målet. Ved et nærmere innblikk i teksten, vil man se at det er åpning for individuell tolkning for føringer for hva en som lærer og/eller forelder gjør for å bedre utviklingen for barnet. Kort sagt virker belysningen av samarbeidet litt diffus. Med vage utdypninger og lite konkretisering, virker det som om samarbeidet vanskelig kan gjennomføres med en sikker hånd.

Ved først å ha sett på hva som kjennetegner et hjem-skole-samarbeid, og så gå over til bakgrunnen for Kunnskapsløftet og dets utdypninger om hjem-skole-samarbeid generelt, håper jeg å ha skapt et grunnlag for forståelsen av den analysen jeg viser til i neste kapittel. I og med at Kunnskapsløftet er en fundamental læreplan for skolene, er det viktig å se sammenhengen mellom dens bakgrunn og hvordan den skal forstås i samarbeidet mellom hjemmet og skolen. Det er også i Kunnskapsløftet de ulike betingelsene vi komme frem og hvor mye de blir omtalt, noe som er å finne i neste kapittel.

4 Kunnskapsløftet og betingelser for hjem-skole-samarbeid

Som vist til tidligere i oppgaven tar Kunnskapsløftet for seg et hjem-skole-samarbeid. Dette samarbeidet inkluderer tre aktører; foreldre, skolen og elevene, og samarbeidet skal være til elevenes beste. Jeg vil så ta for meg de betingelser jeg vektlegger som viktige for å få til et godt hjem-skole-samarbeid. Betingelsene jeg vektlegger er kommunikasjonsformer; plikter, ansvar og rettigheter; tillit; holdninger til samarbeidet og medvirkning/innflytelse. Hver av betingelsene viser til viktige sider ved samarbeidet. Ved å kommunisere via for eksempel foreldremøter og brev vil det være større sannsynlighet for at det bygges opp en bedre forståelse for de ulike parters bakgrunn og utgangspunkt. Et viktig punkt som er tatt med i prinsippet for opplæringen er at foreldrene/foresatte er sikret medansvar i skolen. Hva menes med medansvar og hva slags ansvar får foreldrene? Dette er viktige spørsmål som bør stilles så man kan jobbe mot et felles mål og for å få en forståelse og innsikt. Under betingelsen ”plikter, ansvar og rettigheter” vil jeg vise nærmere til hva læreplanen sier om foreldreansvaret, og se om det står noe der som kan svare på spørsmålene stilt ovenfor. Ved å få konkretisert hvilke plikter, ansvar og rettigheter både lærere, foreldre og elever har, kan gjennomførbarheten til aktørene bli mye større. Ved å få et ansvar og forstå hvilke rettigheter man som blant annet forelder har, kan interessen øke for å være mer deltakende i samarbeidet som skal føre til en bedring av deres barns skoleutvikling. Tillit er en viktig del av å kunne samarbeidet. Finnes det ikke tillit ovenfor den andre parten, er det vanskelig å få gjennomført, betro og godta forskjellige oppgaver man kan stå ovenfor som en er avhengig av å være flere. Ulike holdninger og forventninger til hjem-skole-samarbeidet som ikke blir konkretisert og forklart, kan lett skape store problemer for å få gjennomført planer for elevene, i tillegg til å få en forståelse for andres side av saken. Til sist vil det å kunne ha en medvirkning i samarbeidet spille en rolle for følelsen av deltakelse og rolle som forelder eller lærer ovenfor elevene. Innenfor hver betingelse viser jeg også til hva som står i Kunnskapsløftet.

Men før jeg utdyper betingelsene, vil jeg ta for meg Goodlads læreplanteori, hvordan hans teori kan forstås i lys av et hjem-skole-samarbeid, og om det ideologiske plan i læreplanteorien kan benyttes i praksis, og om dette kan forstås i lys av et hjem-skole-samarbeid, og om dette kan ha noe å si på de store forskjeller mellom teori og praksis.

4.1 Goodlads læreplanteori

Den amerikanske pedagog John I. Goodlad har laget en læreplanteori som viser til fem ulike nivåer i en læreplan. Ved siden av disse nivåene viser han også til tre sider av læreplanen, hvorav disse henger sammen. Jeg vil først ta for meg de fem nivåene før jeg går videre inn på de tre sidene.

De fem nivåene i Goodlads læreplanteori er med på å vise til hvorfor implementeringer og tolkninger av læreplanen kan være så forskjellig. Wenche Rønning har i en delrapport sammen med flere, skrevet om blant annet læreplaner og viser til Goodlads læreplanteori. Rønning er cand.polit. og forsker for Nordlandsforskning med interesser innenfor blant annet organisering og innhold i skolen, skolevurdering og læringsteori. I følge Rønning et. al. viser Goodlads læreplanteori på nivå 1 til den ideologiske læreplanen. Her vises det til de ideene som forekommer som grunnlag for hvordan læreplanen skal være. Her vil den sosiopolitiske siden av læreplanen spille inn ved at den ideologiske læreplanen vil bryte med en del av deres syn, i tillegg til hva som samfunnets interesser hevder er best gjennomførbart. Nivå 2 viser til den formelle læreplanen. Rønning et. al. hevder at det her vil være mulighet for offentlig innsyn av ”offisielle dokumenter som utgjør rammeverket for et utdanningssystem” (Rønning et. al. 2008: 25). Ifølge Imsen vil ofte den formelle læreplanen inneholde deler fra nivå 1 når det kommer til ideene som ligger bakom læreplanen. Nivå 3 viser til den oppfattede læreplanen. Som gitt i navnet på nivået ser vi at dette går ut på hvordan ulike aktører, men en viss tilknytning til skoleverket, oppfatter, forstår og tolker den formelle læreplanen. Nivå 4 viser til den gjennomførte læreplanen. På dette nivået kan man også føle at det er en form for oppfattet læreplan, dette fordi det bygger på fortolkninger og/eller erfaringer læreren har opplevd gjennom utdanningsforløpet. Dette nivået er slik den fremkommer i klasserommet og på skolen. Det siste nivået Goodlad viser til, er nivå 5 som tar opp den erfarte læreplanen. Her viser det til hvordan elevene erfarer lærernes undervisning i klasserommet (Imsen 1999: 173ff).

Gunn Imsen er en sentral person innenfor forskning av pedagogikk og didaktikk. Hun viser til tre sider ved en læreplan som hun kaller ”læreplanens substansielle side”, ”læreplanens teknisk-profesjonelle side” og ”læreplanens sosiopolitiske side”. En annen sentral person innenfor læreplanteorier som også viser til Goodlad er Bjørg Brandtzæg Gudem, professor emeritus fra Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo.

Imsen hevder at Goodlads ”læreplanenes substansielle side” viser til de retningslinjene læreplanen medfører i skolen når det kommer til arbeidsmåter og faglig innhold. Dette kan sees i en didaktisk sammenheng, i følge Gudem, som undervisningens hva. Undervisningens hva viser til det en læreplan sier noe om og tar for seg. Den neste siden Imsen tar for seg er ”læreplanens teknisk-profesjonelle side” som går inn på selve gjennomføringen av planene som blant annet er lærerrollen og lærerutdanningen. Dette er hva Gudem ser på som undervisningens hvordan og går ut på realiseringen i en didaktisk sammenheng. Den siste siden Imsen trekker frem er den ”læreplanens sosiopolitiske side”, denne siden viser til hvordan samfunnsmessige interesser utenfra virker inn på selve læreplanen. I en didaktisk sammenheng er det i følge Gudem undervisningens hvorfor, og viser til intensjonene og legitimeringene (Imsen 1999: 172ff og Gudem 2008: 22f). Disse tre nivåene vil til sammen vise kompleksiteten av læreplanen, og hvordan dette kan ha både en direkte og indirekte virkning på de fem nivåene Goodlad viser til i sin læreplanteori.

Ved å se på Goodlads læreplanteori kan man se at læreplanen involverer mange ulike aktører. Dette medfører til ulike synspunkter og påvirkninger, og også ettervirkninger og videreutvikling, da spesielt hos elevene. De ulike nivåene kan være med på å påvirke og bygge på hverandre, men det kan også vise seg at for eksempel ideene som grunnlaget for læreplanen (nivå 1), slår ut i en helt annen retning enn antatt da det ble laget. Et annet eksempel bygger på oppfattelsen og gjennomføringen av læreplanen. Ved at så mange ulike aktører stiller med ulikt utgangspunkt og grunnlag, er dette med på at læreplanen blir oppfattet ulikt.

Min analyse av hjem-skole-samarbeid bygger på tolkninger gjort med grunnlag i Goodlads læreplanteori. Analyseringen vil først og fremst være ut fra det Goodlad kaller for nivå 2 ”den formelle læreplan”, men det vil også være rom for å trekke inn nivå 3 ”den oppfattede læreplan”.

4.1.1 Hvordan kan Goodlads læreplanteori forstås i lys av hjem-skole-samarbeidet?

Som nevnt ovenfor har jeg benyttet meg av Goodlads læreplanteori for å analysere hva som står i Kunnskapsløftet, selve dokumentet ligger på det formelle plan, og det er på dette plan jeg har gjennomført min analyse som jeg kommer nærmere til senere i oppgaven.

Kunnskapsløftet som er dagens læreplan, sees på som den formelle læreplanen. Dette vil i Goodlads læreplanteori forstås som nivå 2. Som tidligere nevnt vises her til læreplaner for opplæringen og hvordan de er lagt frem for offentlig innsyn. Ved at det er et offentlig innsyn i den formelle læreplanen, vil foreldre også kunne ha tilgang til denne. Læreplanen er et statlig styringsmiddel. Derfor er lærere, foreldre og andre med tilknytning til skolen og læreplanen, forpliktet til å følge de retningslinjer og forskrifter som står skrevet i læreplanen. Likevel er det lærere og rektorer som tolker den formelle læreplanen og handler deretter. Her ligger oppfattelsene rundt læreplanen, og lærernes og foreldrenes oppfattelse vil være spesielt viktig å se på tatt i betraktning et hjem-skole-samarbeid.

I følge Rønning et. al. er utformingene av målene i Kunnskapsløftet lagt opp med en pedagogisk frihet. Det vil si at lærerne får friere tøyler til å tolke og forstå læreplanen. Det blir mer opp til hver enkelt lærer om hvordan de vil gjennomføre undervisningen, og hvilke læremidler de vil benytte. I en del tilfeller vil det også være opp til elevene og hvordan de vil jobbe med å oppnå kompetansemålene som er gitt i læreplanene. Andre aktuelle aktører her er som sagt foreldrene. Foreldre stiller med ulike forventninger og grunnlag når de sender barna til skolen, og vet ikke nødvendigvis hva som skjer i barnas skolehverdag (Rønning et. al. 2008: 25). Slik forstått vil foreldrene kunne få en større forståelse for hva deres barn gjør, ved at læreplanen er et tilgjengelig verktøy. Ved siden av denne tilgjengelige informasjonen er det viktig at lærerne er med på å informere om hva utdanningsforløpet går ut på, og hva som skjer i klasserommet.

Ved å se nærmere på den erfarte læreplanen har det vist seg i klasseromsforskning at elevene har både likheter og forskjeller i oppfattelsene av klasseromsundervisningen. Berglyd trekker også inn den erfarte læreplanen, og sier følgende:

Når elevgruppene er svært forskjellige, blir den erfarte læreplanen oppfattet ulikt. Skolen må informere foreldrene om dette, for ellers kan de ikke forstå hvorfor arbeidsmengden og kravet til arbeidsinnsats er forskjellig innenfor samme klasse (Berglyd 2003: 28).

I og med undervisningen har en viss struktur /mønster elevene blir ”satt inn i”, vil elevene oppfatte undervisningsrammene likt. Som lest i den generelle delen av læreplanen, under ”Det arbeidende menneske” – ”undervisning og egen læring”, vil en så se at selve oppfattelsen av undervisningen vil bli individuell i og med at alle elever sitter inne med hvert sitt individuelle grunnlag og synspunkter (LK06: 10). I tillegg viser Imsen til at elevene har ulike bakgrunn med ulikt erfaringsgrunnlag og forutsetninger for hvordan de oppfatter klasseromsundervisningen (Imsen 1999: 98ff). Ved at elevene stiller med ulike bakgrunn,

kultur, normer og regler ved siden av å følge de faste rammer rundt undervisningen, vil også skoleresultatene av de ulike elevene bli forskjellig. Foreldre med annen kulturell bakgrunn enn den norske, kan ha ulikt syn på hva skolen og utdanning har å si for barnet. Deres forhold til lærere og autoriteter i utdanningssystemet, kan også viser seg å være ganske så annerledes enn i det norske samfunnet. Med dette som grunnlag er det viktig at foreldrene blir informert om hva elevene går igjennom i tillegg til at de får et innblikk i barnas skolehverdag fra barna selv. Dette kan de finne ut av ved å engasjere seg i tillegg til å stille spørsmål om skolehverdagen og å delta på foreldremøter og konferansetimer.

Dette tar også St.meld. 16 opp. Stortingsmeldingen viser blant annet til en avklaring av forventninger og hva slags informasjon foreldre, og da spesielt minoritetsspråklige elevers foreldre, skal få av skolen (St.meld. 16: 86f). Dette kan sees i sammenheng med Goodlads læreplanteori, som bli den formelle læreplan, og den oppfattede læreplan. I et hjem-skole-samarbeidet står foreldre og lærere ovenfor hverandre. De prøver å skape en forståelse av hverandre og av hvilke forventninger de har til hverandre. Lærere skal inneha informasjon om hva opplæringen går ut på og hva de ønsker å jobbe mot for elevenes utvikling. Lærere har også gjennom Kunnskapsløftet blant annet fått retningslinjer på hva som skal gjennomgås på skolen, og hvordan skolehverdagen skal legges opp for de ulike elevene.

Dette kan vise til hvor komplekst gjennomføringen av et hjem-skole-samarbeid kan være. I følge Goodlads læreplanteori vil ulike aktører som er deltakende i skolen, står på ulike nivåer i læreplanen. Det kan dermed skape store forskjeller på både utforming, oppfatning og gjennomføring av undervisningen og videre skolegang og samarbeid.

4.2 Betingelser for hjem-skole-samarbeid

For å få til et hjem-skole-samarbeid, er det viktig å vite hva som kreves av begge partene. Regler, mål og forpliktelser er noen av de tingene som må jobbes med. Nordahl viser til formelle regler rundt møtedeltakelse, gjennomføring av møter, og innhold i møtene og annen form for kommunikasjon. Han sier at når hjem og skole jobber mot felles mål, innebærer det forpliktelser fra begge partene, og disse forpliktelsene bør være tilstede hele tiden. For lærere gjelder ikke forpliktelsen bare ovenfor foreldrene, men også ovenfor skolen. Det vil si lærerkolleger og skoleledelsen. Forpliktelsene kan gå ut på lojalitet, tillit og å gi slipp på sin autonomi. Om dette blir gjennomført vil det bli lettere å få innblikk i hverandres arena og de vil få en bedre innflytelse på hverandre. I Nordahls forskning viser det seg at lærerne ofte

ikke ser på foreldre som gode formidlere med egne synspunkter, oppfatninger og informasjon som kan gagne undervisningen for elevene. Dette kan være med på å gjøre det vanskelig å få til et godt samarbeid (Nordahl 2007: 34ff).

Som Nordahl viser til må et samarbeid innenfor flere områder fungere for at det helhetlig kan bli et samarbeid mellom hjem og skole. Jeg vil gi en kort redegjørelse for betingelsene for at et hjem-skole-samarbeid skal fungere på en god måte. Disse betingelsene er relevante uavhengig om det allerede forekommer et hjem-skole-samarbeid eller ikke. Disse betingelsene er ikke uavhengig av hverandre, men det synes mest hensiktsmessig å drøfte dem hver for seg. De betingelsene for et godt samarbeid mellom hjem og skole som drøftes er partenes plikter, ansvar, rettigheter og medvirkning/innflytelse, deres tillit til hverandre og holdning til samarbeid. Spørsmål som ligger til grunn for kapittelet er følgende: Vil de betingelsene jeg har vektlagt som viktige for et hjem-skole-samarbeid være å finne i analysen av Kunnskapsløftet? I så fall, hva står om betingelsene?

Både foreldre og lærere er opptatt av barnets beste, men hvorfor kan de likevel ha et problem med å samarbeide? I et hjem-skole-samarbeid er det alltid barnet som vil bli påvirket av resultatet. Barnet er i utgangspunktet grunnen til samarbeidet, og det er derfor ekstra viktig at hjem og skole jobber mot det samme, at de drar i samme retning. I tillegg til dette er det at barnet bør inkluderes i samarbeidet, både fordi de er hovedpersonene i samarbeidet og fordi de er bindeleddet mellom hjem og skole. Ved at barna får ta del i samarbeidet, kan det bli lettere for både foreldre og lærere å forstå hva som skjer i hele barnets liv, og ikke bare på deres egne arenaer.

Selv om både foreldre og lærere er opptatt av barnets beste, er det ikke alltid enkelt å komme til enighet om hvordan et samarbeid skal bli gjennomført. Hva som legges i samarbeid kan være forskjellig. De ulike måtene å se et samarbeid på, kan skape problemer ved at partene misforstår hverandre. De skjønner ikke nødvendigvis hva den andre parten legger i samarbeidet.

En definisjon av et samarbeid blir av Birte Ravn definert som:

et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser. Det ideelle samarbeidet hviler på gjensidig tillit og felles ansvarsfølelser og felles beslutninger (Ravn 1995 i Ravn 2007: 226).

I følge henne viser det seg at et typisk samarbeid for lærer og skoleleder, er at foreldre skal bakke dem opp i deres avgjørelser, og støtte dem. Et dårlig samarbeid blir så beskrevet slik at foreldre ikke møter opp på ulike møter (Ravn 2007: 219). Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), er som nevnt tidligere et rådgivende organ som jobber med saker innenfor hjem-skole-samarbeid, og med det som bakgrunn viser de også til hva et samarbeid kan være. Utvalget nevner ulike nivåer samarbeidet kan foregå på. Betingelsene for at et samarbeid skal kunne fungere, er blant annet utveksling av informasjon, ved at begge parter kommunisere. Videre er det viktig at partene forholder seg til felles beslutninger, gjennom en dialog preget av medvirkning, forpliktelser og ansvar (FUG 2008b).

Ved å ha tatt for meg hva et samarbeid er, og hva som bør innebære et samarbeid, vil jeg nå vise til hva som står i Kunnskapsløftet indirekte. Etter dette tar jeg for meg de ulike betingelsene jeg finner relevante for å få til et hjem-skole-samarbeid.

Som tidligere nevnt viser underkapitlet "læring som lagarbeid" (LK06: 13) til samarbeidet. Her blir både lærerne og foreldrene nevnt ved å si litt om hvordan de skal fungere og handle som aktører i et hjem-skole-samarbeid.

Men lærerne skal fungere ikke bare som instruktører, veiledere og forbilder for barn - de skal virke sammen med foreldre, arbeidsliv og myndigheter som også utgjør vesentlige deler av skolens brede læringsmiljø. Samtidig har skolen en sentral oppgave i utviklingen av et godt oppvekstmiljø. Gode lærere har derfor åpenhet ovenfor og trening i å engasjere foreldrene og lokalt arbeids- og organisasjonsliv for skolens formål (LK06: 13).

Det som står her reflekterer ikke bare én av betingelsene for et hjem-skole-samarbeid. Avsnittet kan vise indirekte til betingelsene som handler om kommunikasjon (jfr. å virke sammen), tillit (jfr. åpenhet ovenfor hverandre), holdninger (jfr. forbilde, å virke sammen og å engasjere andre), ansvar og plikter (jfr. veileder, å virke sammen og å engasjere andre) som står mellom lærerne/skolen samt ovenfor foreldrene for at samarbeidet mellom dem blir bra nok for elevene.

Et underkapittel "Et bredt læringsmiljø: Elevkultur, foreldredeltakelse og lokalsamfunn" vil jeg vise til følgende:

Skolen som læringsmiljø strekker seg ut over den formelle opplæring og forholdet mellom elev og lærer. Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom alle voksne og elever. Et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål. Forholdet mellom elevene - og elevkulturens verdisett - er en vesentlig del av læringsmiljøet. Elevkulturen legger markerte føringer på hva skolen formår.

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. I den

grad de står fjernt fra skolen og ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den ikke gjøre bruk av deres sosiale ressurser til å forme oppvekstkårene og verdimønstret rundt skolen. [...]Dersom skolene skal fungere godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenner hverandre, men at også foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn. Dette er nødvendig om de skal kunne sette felles standarder for barnas og de unges aktivitet og atferd. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling - og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (LK06: 18f).

I det første avsnittet vises det direkte til læringsmiljøet, og betingelsene som holdninger til samarbeidet (jfr. rot i felles forståelse) og medvirkning/innflytelse (jfr. markerte føringer) kan sees her. Videre i det andre avsnittet blir betingelsene som ansvar, kommunikasjonsformer, holdninger til samarbeidet og medvirkning/innflytelse trekkes inn. Av ansvar finner vi blant annet at foreldrenes primæransvar hvor de likevel skal jobbe og samarbeide med skolen for å utøve oppfostring. Når vi ser på kommunikasjonsformer blir det vist til at det er viktig at foreldrene og elevene kjenner til hverandre, dette kan skje via informasjon av oppmøte på ulike arrangement, foreldretreff og lignende. Av holdninger til samarbeidet og den medvirkning/innflytelse som vises til her, kan man i en helhet av avsnittet se at målet er barnas utvikling. Indirekte kan man lese at læreplanen ønsker og håper at både skolen/lærerne og foreldrene kan møtes sammen med en positiv holdning og medvirkning/innflytelse for et felles mål.

Ved å se på den generelle delen av læreplanverket, finnes det flere kapitler som inneholder hjem-skole-samarbeid, spesielt under kapitlene ”Det arbeidende menneske” og ”Det samarbeidende menneske”. Jeg vil se etter hva som blir vektlagt i læreplanen om hjem-skole-samarbeidet og om det er blitt vist til noen betingelser. Hvilke betingelser som vektlegges som viktig for å få til et hjem-skole-samarbeid, viser seg å være generelle. Som nevnt tidligere er noen av betingelsene for et godt hjem-skole-samarbeid kommunikasjon og dialog, medvirkning og felles beslutninger. Hva blir vektlagt i et samarbeid? Hvilket ansvar blir tildelt lærere og foreldre? Til slutt vil jeg også trekke inn minoriteter i denne sammenhengen, dette fordi det norske samfunn er blitt så flerkulturelt.

4.3 Kommunikasjonsformer

I et samarbeid mellom hjemmet og skolen vil det bli benyttet flere ulike kommunikasjonsformer. Likevel er det viktig å være klar over at kulturforskjeller og sosiale forskjeller kan være med på å gjøre det vanskelig å forstå hverandre, både språklig og sosialt, uavhengig om det skjer gjennom en dialog eller via for eksempel e-mail.

Nordahl viser blant annet til kommunikasjonsformer og hevder at å utveksle informasjon om barnets opplevelse av skolen og hvordan eleven oppfattes på skolen, er noe som er viktig å få formidlet til hverandre. På den måten kan og/eller vil det bli lettere å finne ut hva både foreldrene og lærerne skal jobbe med videre for barnets beste (Nordahl 2007: 28f). Foreldremøter og konferansesamtaler er også en kommunikasjonsform, her skal det være mulighet for at både foreldre, barn og lærere skal kunne komme med temaer, spørsmål og informasjon om ulike utdanningsrelaterte hendelser.

I følge Asbjørn Birkemo, professor og pedagogisk-psykologisk rådgiver, er hjemmets betydning viktig i et samarbeid mellom hjem og skole. Foreldre har stor betydning for barnas læring, og Birkemo vektlegger likeverd og gjensidighet som to hovedpunkter for samarbeidet mellom hjem og skole. I følge en norsk studie innenfor feltet om hjem-skole-samarbeid, viser det seg at selv om foreldrene får mye informasjon fra skolen, betyr ikke det dermed at foreldrenes reelle innflytelse er like stor innenfor det som skjer i skolen. I praksis blir gjerne deres innflytelse og medbestemmelse avgrenset til de praktiske forhold rundt opplæringen og ikke til selve opplæringen. Ved at foreldrene ikke får tatt like stor del i alle spørsmål vedrørende sine egne barn, kan dette medføre til en demping av engasjement ved skolerelaterte spørsmål. Det er derfor viktig at foreldre også stiller krav og forventninger til skolen. Om foreldre har en god kommunikasjon seg imellom, vil det være lettere for dem å stå sammen om å stille krav til skolen om tilbakemeldinger rundt foreldrenes spørsmål. Spørsmålene kan også komme frem under foreldremøter og/eller konferansetimer (Birkemo 2007).

Et annet punkt Birkemo tar opp når det kommer til hjemmets betydning, er hvordan skolen skal være ansvarlig for at det blir gjennomført et likeverdig samarbeid i tillegg til den gjensidige dialogen som er nevnt ovenfor. Denne involveringen av foreldrene skal være med på å bygge under elevenes læring, slik at deres læringsarbeid i hjemmet og på skolen blir med mer samkjørt og veien mot målet blir lettere å oppnå (Birkemo 2007).

Ulike kommunikasjonsformer mellom hjemmet og skolen er blant annet den direkte samtalen som utspilles i foreldremøter eller i konferansesamtaler. Likevel er det slik at foreldre og lærere kan stå ovenfor ulike utfordringer innenfor kommunikasjonen som blant annet kan være grunnet språkproblemer eller kulturforskjeller. Kommunikasjonen mellom foreldre og lærere er viktig slik at det lettere kan tas tak i problemer som kan oppstå hos elevene. Å få informasjon om hvordan ens eget barn er på skolen og hvordan andre oppfatter

barnet, kan skape en større forståelse for den situasjon eleven er i. Det vil også være muligheter for å danne seg et bilde av det utgangspunktet eleven har. Men selv om lærere gir informasjon til foreldre, medfører ikke dette nødvendigvis til noe reell innflytelse hos foreldrene når det kommer til elevene og skolen. Foreldre bidrar som oftest til praksisområdet rundt opplæringen, ikke til selve opplæringen. En måte for at foreldrene lettere kan bli hørt, er ved et foreldresamarbeid. Om foreldre går sammen og stiller krav til skolen, vil skolen lettere åpne opp for en gjensidig dialog og gjennomføre kravene.

Hva står så i Kunnskapsløftet? Som nevnt tidligere i oppgaven er ulike kommunikasjonsformer som blant annet informasjon gitt over telefon, e-mail og brev en betingelse for et (godt) hjem-skole-samarbeid. Utenom denne formen for informasjon, kan kommunikasjon også bli formidlet i ulike møter mellom foreldre og lærere som foreldremøter og konferansetimer. Likevel er det viktig å se litt bak kommunikasjonsformene for å se hva som ligger til grunn slik at de ulike aktørene kan utøve en god samtale mellom de ulike partene. Under ”prinsipper for opplæringen” står ”samarbeid med hjemmet”: ”En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt” (LK06: 34). Her vises det til at en gjensidighet i kommunikasjonen er viktig, og kommunikasjonen har et fokus på flere av elevenes utviklingsområder. Videre står det følgende:

Hjemmet skal få informasjon om målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes. Det må også legges til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen (*Oppl.l. § 1-2 og forskrift kap. 3*) (LK06: 35).

Her snakkes det om informasjon foreldrene skal få av skolen og lærerne. Det som fremheves i dette avsnittet er hva slags informasjon som skal bli gitt, men ikke noe om hvordan informasjonen skal bli gitt. Opplysningene må kunne føre til reelle drøftinger som foreldre kan ta del i, uten at det også her utdypes hva det vil si. Likevel vises det til viktigheten av foreldrene blir inkludert gjennom kommunikasjonen, slik at de kan være en likeverdig part i samarbeidet. Dette blir også underbygget i St.meld. 31 hvor forståelig kommunikasjon mellom hjemmet og skolen bør være tilstede. Kommunikasjonen blir her sett i sammenheng med forutsetningene for et godt samspill mellom hjem og skole ikke skal misforstås og at forventningene er avklart mellom foreldrene og lærerne (St.meld. 31: 33).

Kort oppsummert vil en god kommunikasjon være viktig for å få gjennomført et samarbeid mellom hjemmet og skolen. Hvordan kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen utspilles, kan variere i stor grad. Skolen er pliktig til å ha foreldremøter. Utenom dette kan informasjon om elevens skolegang og hva som skjer på skolen være en mangelvare fra lærernes side. Birkemo ytrer at forelder ønsker å være deltakende, men at de føler hinder for å si hva de mener. Om foreldre får større kjennskap til hverandre, vil de også lettere kunne stå sammen og stille krav og vise til hvilke forventninger de har ovenfor skolen og lærerne.

I Kunnskapsløftet vektlegges viktigheten med gjensidig kommunikasjon mellom foreldre og lærere slik at de kan jobbe mot et felles mål. Det felles målet er elevenes prestasjoner og utvikling. Dette gjelder ikke bare det faglige, men også det sosiale. En viktig forutsetning for at samarbeidet skal bli bra, er at foreldrene blir inkludert såpass mye at de vil kunne inneha nok informasjon til å bli delaktige i drøftinger vedrørende egne barn og skolemiljøet. Likevel utdypes det ikke, i Kunnskapsløftet, noe videre om hva informasjonen som skal bli gitt foreldrene skal inneholde. Dette kan forstås som om det er noen klare rammer for minsteprinsipp innen kommunikasjonen mellom foreldre og lærere. At innholdet i informasjonen og opplysningene ikke er blitt utdypet, kan virke hensiktsmessig i den grad skolene står friere til å utdype sin praksis i undervisningsforløpet og i de lokale planene.

4.4 Plikter, ansvar og rettigheter

Ved at skolen er blitt en så viktig institusjon for barna, er det også viktig at hjem og skole er enige om den best mulige oppdragelsen. Nordahl hevder at det er viktig at hjem og skole drar i samme retning slik at det blir lettere å få gjennomført reglene. Det vil også bli lettere for barna å følge reglene ved at det gir dem en større trygghet å ha en enighet om reglene. Fordi barn påvirkes av så mye mer enn bare skole og hjem, er det desto viktigere at de står sammen om å dra i samme retning (Nordahl 2007: 18). Kunnskapsdepartementet legger frem i St.meld. 31 at det er viktig med et bredt utgangspunkt innen roller, ansvar og forventninger i et hjem-skole-samarbeid (St.meld. 31: 79).

Foreldreutvalget for grunnskolen, utdanningsdirektoratet og utdannings- og forskningsdepartementet ga ut i 2005 en brosjyre ”Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen”, som gir en oversikt over hva foreldre, skolen og elevene må ta hensyn til når det gjelder rettigheter og plikter. UFD, Udir og FUG viser til opplæringsloven og uttaler seg om skolen rolle. Skolen og lærerne må involvere seg i elevenes mange sider og behov. Ikke

bare skal de samarbeide med foreldre om utviklingen til eleven innen det faglige og personlige, de skal i tillegg legge til rette for elevens forutsetninger og behov. Ved siden av dette skal lærerne jobbe direkte med elevene ved å forberede dem til blant annet medansvar og medbestemmelse.

I følge Nordahl er det viktig å ha en avklaring i hvem som har hvilke oppgaver, og hvilke oppgaver samarbeidspartene har fellesansvar for. Aktørene må også være klar over at forholdene rundt opplæringer er lovfestet slik at et samarbeid skal kunne fungere mellom skolen og hjemmet (Nordahl 2007: 40f). I St.meld. 30 kommer det til uttrykk fra kommunene deres syn på rolle- og ansvarsavklaringer mellom hjem og skole. Kommunene ønsker at skillet mellom foreldres og skolens ansvar og rolle skal bli klarere. Oppgaveinndelingen skal holdes separat uten noen innblandinger eller fraskrivelser og overføringer av forskjellige oppgaver (St.meld. 30: 108).

De sentrale myndighetene slår fast hvilke oppgaver og ansvar skolen har. Hva som er skolens oppgaver og hva som er skolens ansvar er ikke det samme. Skolens ansvar er blant annet å:

gi opplæring som ligger innenfor opplæringsloven med forskrifter, herunder læreplanverket; gi elevene et godt og trygt læringsmiljø; ha systematisk kontakt og samarbeid med hjemmene; iverksette tiltak dersom elevenes læring, utvikling eller velferd er truet og; sikre god orden på skolen (UFD, Udir og FUG 2005).

Skolen har plikt til å ha konferansetimer og foreldremøter. Kontakten skolen får med foreldrene er viktig for å få tilrettelagt riktig opplæring til hver enkelt elev ut ifra elevens behov og forutsetninger (UFD, Udir og FUG 2005).

Skolens oppgaver som dermed blir deres plikter, er derimot å:

samarbeide med foreldrene om elevenes faglige og personlige utvikling; gi opplæring etter innholdet i læreplanverket; tilpasse opplæringen til den enkelte elevs behov og forutsetninger; tilrettelegge opplæringen slik at den bygger på toleranse, likeverd og demokrati og; forberede elevene til medbestemmelse og medansvar, og til rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn (UFD, Udir og FUG 2005).

Som nevnt ovenfor viser UFD, Udir og FUG at skolen har både ansvar og plikt ovenfor foreldre og elever. Dette ansvaret og pliktene skolen skal følge har også en sammenheng med de rettighetene foreldrene har (UFD, Udir og FUG 2005). Dessverre viser det seg at ikke alle foreldre er klar over hvilke rettigheter de har som både forelder og aktør i samarbeidet.

I ”Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen” står det følgende om hvilke rettigheter foreldrene har:

Foreldrene har rett til å ta kontakt med skolens personale og skolens ledelse; jevnlig å få vite hvordan det går med eleven; å bli tatt med på råd i forbindelse med skolens arbeid; brukermedvirkning i skolens virksomhet; å få god informasjon fra skolen om forhold som angår eget barn, klassen og skolen; å velge en annen tilsvarende opplæring for sine barn enn det den offentlige grunnskolen tilbyr; å bli informert om planer om forsøk ved skolen; å bli informert om planer til fritak fra deler av undervisningen ved den enkelte skole som kan oppleves som praktisering av en annen religion eller tilslutning til et annet livssyn; å få innsikt i sitt barns elevmappe som oppbevares på skolen; og å klage på enkeltvedtak som berører deres barn (UFD, Udir og FUG 2005).

Her ser man klare uttrykk for at myndighetene er opptatt av å få til et samarbeid mellom hjem og skole. UFD, Udir og FUG vektlegger at foreldre er en veldig viktig ressurs i skolen, og deres engasjement i skolen og utenom er med på å støtte opp barnas læringsprosess og skoleprestasjoner (UFD, Udir og FUG 2005).

Hva slags bakgrunn foreldre har, hvilke forventninger de har til skolen og hvilke verdier og mål i oppdragelsen de har for barna sine, er med på å spille en rolle for å få til et godt samarbeid mellom hjem og skole. I følge Nordahl er fellesverdiene hos foreldre i dag gjerne frihet, selvstendige barn, individualisering og at de tilpasser seg og deltar i fellesskapet. Likevel er det viktig å huske på at Norge er blitt et flerkulturelt land, noe som også fører med seg mange ulike oppdragelseskulturer. Gjennom forskning utført av Nordahl, viser det seg at et av de største skillene mellom foreldre, er foreldre med akademisk utdanning versus foreldre med ikke-akademisk utdanning (som ofte kan gjelde de med minoritetsspråklig bakgrunn). Grunner til at skillene blir så store her, gjenspeiler seg i hvordan skolehverdagen er lagt opp, for det viser seg at vektleggingen av oppdragelsen er mest lik de verdiene man finner igjen hos foreldre med akademisk utdanning (Nordahl 2007: 42f). Med dette kan det forstås slik at hvordan skolen er lagt opp, og hvordan hjemmet vektlegger skole, undervisning og utdanning, har en betydning ikke bare for skoleprestasjonene til elevene, men også hvordan foreldrene kan være til støtte for sine egne barn og aktiv aktør i samarbeidet med skolen.

Til slutt må man også huske på elevene. UFD, Udir og FUG viser til at om opplæringen legges til rette for hver enkelt elev, er dette med på å fremme utviklingen til elevene. Elevene kan ha ulike grunner for ulikt læringsbehov, og dette må lærerne ta med i betraktning når de hjelper elevene. Elevene skal selv være med på å vurdere sitt eget arbeid, og dette kan være med på å fremme dialogen og kontakten mellom hjem og skole, i tillegg til at elevene selv blir inkludert (UFD, Udir og FUG 2005). Dette viser til at elevene også har forpliktelser. Det

viser også at elevene de er en like viktig eller den viktigste aktør i hjem-skole-samarbeidet som foreldrene og lærerne.

Foreldrestøtte viser seg å være veldig viktig for barna, både når det kommer til relasjoner med andre medelever og lærere, og når det kommer til trivsel. Nordahl viser til foreldrestøtte ved at foreldrene fremmer skolen som noe positivt, viser stor interesse ovenfor skolehverdagen og lekser, og roser og oppmuntrer. Gjennom et samarbeid mellom hjem og skole er det lettere å få foreldrestøtte og større engasjement. På den måten kan man i større grad lykkes med målene skolen og hjemmet har satt sammen (Nordahl 2003: 98). Ravn støtter dette ved å si at når det kommer til foreldreansvaret er det viktig at foreldre sørger for en gjennomført skolegang for barnet. Foreldrene må være med på å samarbeide mot de mål, evalueringer og planer som er blitt fastlagt i skolegangen, selv om de ikke har vært med på å formulere dem (Ravn 2007: 223f).

Nordahl tar også for seg relasjonen mellom foreldre. For denne relasjonen har i følge Nordahl en sammenheng med hvordan samarbeidet mellom hjem og skole utarter seg. Et godt miljø mellom foreldre styrker også samarbeidet mellom hjem og skole, og skjer blant annet via samtaler mellom foreldre. Når foreldre samtaler mer seg i mellom vil de få mer informasjon om skolehverdagen, og har lettere for å engasjere seg for hva som foregår på skolen (Nordahl 2007: 64f). Dette må likevel forstås slik at et foreldremiljø kan variere veldig fra klasse til klasse. Dette går blant annet ut på hvor godt foreldrene kjenner hverandre, hvor mye de snakker med hverandre, deltakelse utenom skolen og kjennskapen til de andre barna. Ut fra Nordahls undersøkelser i 2003, viser det til at "kvaliteten på samarbeidet har en nær sammenheng med kvaliteten på det sosiale fellesskapet og miljøet mellom foreldrene" (Nordahl 2003 i Nordahl 2007: 152). Det er også viktig at foreldrene får en forståelse for sin egen rolle i barnas skolegang, og at de er klar over hvilken myndighet de har (Nordahl 2007: 152ff).

Ved å se hva Nordahl og Ravn legger frem av foreldrestøtte, viser det til et ansvar foreldrene skal ha ovenfor sine egne barn. Foreldrestøtten kan blant annet være positivt syn og engasjement i forhold til skolen. Dette kan medføre til økende deltakelse for barnet, og for dem også et positivt syn på skolegangen. Nordahl utdyper dette litt mer ved å vise til hvor viktig foreldremiljøet er for å skape god kvalitet på samarbeidet mellom foreldrene. Er kvaliteten god, vil også flere foreldre få en større forståelse for hva som foregår med barnet på skolen.

Det viser seg at betingelsen plikter, ansvar og rettigheter er viktig med det fokus de har på fordeling av ulike områder som er med på å påvirke elevens videre skolegang. UFD, Udir og FUG har klare skiller mellom foreldrenes og lærernes ansvar, plikter og rettigheter. Det er viktig at hjemmet og skolen har samkjørte regler, noe som lettere kan gjennomføres gjennom blant annet plikter de ulike aktører skal forholde seg til. I og med at ikke alle foreldre har en bakgrunn som er best tilpasset skolens undervisningsform, er det enda viktigere at foreldrene vet at de er en viktig ressurs for både sine egne barn og for skolen. Skolen skal underrette foreldre med informasjon om eleven og skolehverdagen gjennom konferansetimer og foreldremøter. I og med at elever har ulike læringsbehov vil både foreldrestøtte, foreldrerelasjon mellom elevene, samt et samarbeid mot mål, evaluering og planer skape et bedre grunnlag for elevene og et bedre hjem-skole-samarbeid.

Hva sier så Kunnskapsløftet og plikter, ansvar og rettigheter? Under kapitlet "Det samarbeidende menneske" blir foreldrenes ansvar for barnas oppdagelse tatt opp. I følge læreplanene har altså foreldrene primæransvaret for oppdagelsen. I utøvelsen av dette samarbeidet bør hjem og skole samarbeide. Dette nettopp fordi foreldrene også blir en del av elevenes læringsmiljø. Elevene får en oppdragelse hjemmefra som de tar med seg videre på skolen, og leksene kan utføres med hjelp fra foreldrene. Her vises det i St.meld. 30 at samarbeidet bør få større oppmerksomhet og at fokuset rundt foreldrenes engasjement og forpliktelse blir bedre slik at gjennomførbarheten blir en realitet for begge parter (St.meld. 30: 129). Dette punktet blir også poengtert i St.meld. 49 (2003-2004), og viktigheten av engasjementet blir senere underbygget i St.meld. 31, som hevder at foreldrenes støtte og positive holdning bidrar til både elevenes sosiale og faglige utvikling (St.meld. 31: 33).

Det viser seg at det ikke er noen klare formuleringer i den generelle delen av læreplanverket, som er tilstede. Ved å gå nærmere inn på lærernes og foreldrenes ansvar, vil jeg se om det står noe mer om hva deres oppgaver går ut på, og om det likevel gis noen mer konkrete retningslinjer for samarbeidet.

Et hjem-skole-samarbeid er viktig for at både lærere og foreldre skal kunne virke for hverandre. Ved å få til et samarbeid styrkes opplæringsmiljøet, rammer for elevens læringsmiljø blir fastsatt. Men uten innblikk i foreldrenes ressurser og holdninger, kan det være vanskelig for skolen å få et helhetlig bilde av hele barnets hverdag.

Som både Nordahl og Ravn har poengtert, viser også Kunnskapsløftet til viktigheten med et foreldresamarbeid.

Dersom skolene skal fungerer godt, forutsettes ikke bare at elevene kjenne hverandre, men at også foreldrene kjenner både hverandre og hverandres barn. Dette er nødvendig om de skal kunne sette felles standarder for barnas og de unges aktivitet og atferd (LK06: 17).

I sitatet ovenfor viser det seg at samarbeid mellom foreldrene er viktig. Dette samarbeidet skal styrke og sikre standarder for barna, noe som blir sett på som en nødvendighet. Dette gjelder ikke bare for aktiviteten og atferden til barna, men også som en forutsetning for å få et godt skolemiljø mellom alle involverte parter. Men hvor realistisk er det at foreldrene kjenner hverandre og hverandres barn med tanke på hvor mange barn som er på en skole? Skal det forstås slik at foreldrene skal bli kjent med alle foreldre på hele skolen, eller foreldre til de elevene deres egne barn forholder seg til? Dette utdypes ikke i Kunnskapsløftet.

Likevel viser det til viktigheten av foreldrenes rolle, og Kunnskapsløftet viser under ”prinsipper for opplæringen” til viktigheten av foreldrenes involvering og engasjement for et samarbeid. Dette blir påpekt som ikke bare viktig mellom hjem og skole, men også mellom foreldrene.

Foreldrene/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte (LK06: 34).

Opplæringsloven, forskrift til loven og Læreplanverket danner grunnlaget for samarbeidet, og foreldrene/de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt (LK06: 35).

Ved at skolen skal utgi informasjon til foreldrene, blir foreldrenes ansvar å ta imot informasjonen og bruke den på best mulig måte slik at de kan være med på å ”fremme elevenes måloppnåelse”. Ved at skolen også legger opp til at foreldrene skal kunne være med på å drøfte utviklingen i skolen, bør også foreldrene benytte seg av dette ”tilbudet” og jobbe for at barna deres skal få en best mulig skole.

Videre under kapitlet ”Det samarbeidende menneske” finnes ”plikter og ansvar”. Her blir fokuset satt på elevenes plikter i skolen. Det går ut på både hva de selv har ansvar for, og hvordan deres ansvar er med på å påvirke andre i skolen og omgivelsene rundt.

Elever og lærlinger bør ta del i et bredt spekter av aktiviteter der alle får plikter for arbeidsfellesskapet.

Det innebærer at elevene fra første dag i skolen - og stadig mer med økende alder - må få plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også ovenfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefelleskapet.

Formålet med dette er å utvikle innlevelse og følsomhet for andre, å gi praksis i å vurdere sosiale situasjoner og å fremme ansvar for andres tarv. De som ikke er stimulert tilstrekkelig fra hjem eller nabolag, må få mulighet til vokster i et læringsmiljø der elevene tar ansvar for hverandres utvikling.

Alle har et felles ansvar for et læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring. Både den enkeltes hverdag i skolen og muligheter senere i livet kan bli ødelagt hvis konflikt og uorden får sette sitt preg på miljøet. Alle elever har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og har selv medansvar for dette (LK06: 17f).

Elevene skal bli kjent med både ansvar og plikter, og få muligheten til å utvikle seg til å bli selvstendige individer. Skolen vil være med på å bidra til at alle elever får utviklet dette, også de som ikke får utløp for dette i deres eget hjem. På skolen er man opptatt av at læringsmiljøet er tilrettelagt for alle, noe som elevene også må være med på å opprettholde, slik at utviklingskurven er best mulig.

Videre i "samarbeid med hjemmet" (LK06: 35) viser læreplanen til samarbeidet mellom hjemmet og skolen, hvor av grunnlaget for samarbeidet er hjemlet i ulike lover, forskrifter og verk. Forholdet mellom partene skal være gjensidig innenfor ansvarsområdet, selv om det er skolen som skal ta initiativet for samarbeidet, og det er de som skal legge til rette for gjennomføringen av samarbeidet.

I kapitlet om "Det arbeidende menneske" er et av underpunktene om "lærerens og veiledernes rolle":

Den gode lærer bruker derfor mange og ulike bilder for å vise felles mønstre, og henter stoff og illustrasjoner fra de opplevelser ulike barn har hatt og de forskjellige erfaringer unge har gjort. Og den gode skole legger stor vekt på å utvide elevenes felles assosiasjonsgrunnlag fordi det gjør det lett å kommunisere tett (LK06: 11).

Selv om det her viser til kompetansen til læreren og veilederen, som blir tatt for seg senere i oppgaven, vil det også her forstås som at lærerne har et ansvar ovenfor hver enkelt elev. Ansvaret ligger på å skape et helhetsbilde og "assosiasjonsgrunnlag" for alle elevene, slik at det blir enklere for, ikke bare elevene, men også lærerne å kunne forholde seg til alle elevene uavhengig av deres bakgrunn. På denne måten vil det lettere kunne bygges et godt grunnlag og en lettere kommunikasjon mellom elev og lærer, og som også kan være med på å skape lettere relasjon og eventuelt samarbeid med hjemmet. Betegnelsene "den gode lærer" og "den gode skole" kan bli tolkes mot hvilke mål de ønsker å oppnå i skolen. Ansvaret hos den gode lærer kan tolkes mot at det går ut på å tilrettelegge og inkludere alle kulturer som finnes

i skolen. Dette blir også underbygget i den gode skole, slik at skolemiljøet blir bedre tilrettelagt for kommunikasjon mellom de ulike partene på skolen.

Videre fortsetter kapitlet med underpunktet ”formidlingsevne og aktiv læring”, hvor det står følgende: ”En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha... når foreldre ikke strekker til” (LK06: 12). Dette viser til at læreren ansvar også går ut på å kjenne hver enkelt elev personlig, slik at læreren har mulighet til å gi den beste undervisningen og oppfølgingen som eleven trenger. I tillegg skal de stille opp for foreldre som ikke klarer å strekke til for sine egne barn. Her kan vi se at dette er en oppfølging fra formålsparagrafen, ved å samarbeide og ha forståelse for hjemmets ulike forutsetninger.

I Læringsplakaten begynner alle prinsippene med ”skolen og lærebedriften skal”, noe som viser til at ansvaret er blitt lagt på skolen og lærebedriften for at blant annet hjem-skole-samarbeidet skal bli gjennomført.

Under ”prinsipper for opplæringen” blir ”Læreres og instruktørers kompetanse og rolle” tatt opp:

Læreres og instruktørers samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt. Lærere og instruktører må også ha flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt og læringsstrategier.

Lærernes og instruktørenes kompetanse må vurderes ut fra de krav og forventninger som til enhver tid framgår av lov og forskrift, herunder læreplanverket, og ut fra utviklingen i fagene (Oppl.l. kap. 10) (LK06: 34).

Når det blir gitt et eget punkt om ”lærerens og instruktørers kompetanse og rolle”, under prinsipper for opplæringen, kan dette forstås som en veldig viktig del av gjennomføringen av elevenes skolehverdag. Ved å se på lærerens og instruktørers kompetanse og rolle, vises det indirekte til hvilket ansvar de står ovenfor. Ikke bare skal de være faglige kyndige, men de skal også ha en evne til å organisere læringsarbeid. I og med at det norske samfunn er blitt så flerkulturelt, blir dette også et viktig punkt som blir vektlagt hos lærerne. Hva som vektlegges i deres kompetanse og kunnskap blir ikke utdypet annet enn at de skal være klar over alle ”elevers ulike utgangspunkt og læringsstrategier”. Lærerens og instruktørens kompetanse og rolle viser seg også å følge de offentlige lover og regler som er satt innen for læreplanverket. Det vil da si at dette gjelder for alle skolene i hele landet, og skal være et grunnlag for hver enkelt lærer og instruktør. Dette blir også poengtert i St.meld. 31 at lærernes kompetanse i et forhold mellom lærer og elev, er det viktigste for at elevene skal kunne fremme læring. I denne sammenheng utdypes det også at lærerens kompetanse ikke

bare går ut på undervisningssituasjonen, men også i forhold til sosialt miljø i klassen og samarbeid med hjemmet (St.meld. 31: 26).

Samarbeid med hjemmet

Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet.

Hjemmet skal få informasjon om målene for opplæringen i fagene, elevenes faglige utvikling i forhold til målene og hvordan hjemmet kan bidra til å fremme elevenes måloppnåelse. Videre skal hjemmet ha informasjon om hvordan opplæringen er lagt opp og hvilke arbeidsmåter og vurderingsformer som brukes. Det må også legges til rette for at foreldrene/de foresatte får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen (Oppl.l. § 1-2 og forskrift kap. 3) (LK06: 35).

I overskriften ”samarbeid med hjemmet” blir det allerede påpekt at skole skal ha et samarbeid med hjemmet. Ansvaret er lagt på skolen, at det er de som skal danne grunnlaget for gjennomføringen av samarbeidet, slik at foreldrene kan blant annet få tilgang til hva som foregår i skolen.

Neste setning viser til også her at det er skolen som skal gi informasjon til foreldrene. Skolens ansvar vil gå ut på å inkludere alle foreldre og legge til rette for at foreldrene skal kunne delta i gjennomføringen av samarbeidet med skolen. Lærerne skal gi foreldrene informasjon om målene, faglig utvikling og være til hjelp for at foreldrene skal kunne bidra til sine egne barns mål. Likevel kan informasjonen være vidt forskjellig i tillegg til hvordan lærerne skal være behjelpelige ovenfor foreldrene slik at de får en forståelse for hvordan de skal hjelpe sine egne barn. Helt konkret hva ansvaret går ut på, blir ikke presisert, men en liten pekepinne på hvilke områder foreldrene skal få informasjon av skolene fra, kan sees i avsnittet.

Plikter, ansvar og rettigheter er en viktig betingelse for å få til et samarbeid. Å utføre plikter, ansvar og rettigheter skal gjelde alle parter. Dette gjelder her ikke bare foreldrene og lærerne, men også elevene. Foreldrenes ansvar gjelder på flere områder. Når det kommer til oppdragelsen poengteres dette som foreldrenes primæransvar. I tillegg har foreldre et ansvar i forhold til motivasjon ovenfor og informasjon rundt elevenes skolegang. For at foreldre skal kunne styrke deres posisjon og elevenes rettigheter, vil et foreldresamarbeid være viktig. Her vil engasjement og involvering av deres foreldrerolle ha stor betydning. Lærernes ansvar skal også dekke flere områder. Læreren har ansvar for hver enkelt elev, uavhengig bakgrunn og forutsetninger. Lærerne skal inneha en kompetanse og utvise en rolle ovenfor elevene ved å være en autoritær person på skolen. Lærerkompetansen skal ikke bare gjelde klassemiljøet eller undervisningssituasjonen, men også i samarbeidet med hjemmet. Her vil

også elevenes ansvar og plikter ha en betydning. Elevene ansvar ovenfor en selv og læringsmiljøet er viktig slik at skolemiljøet blir best mulig. Plikter til felles aktiviteter er også en viktig del av skolehverdagen. Ved at lærerne skal tilrettelegge læringsmiljøet for alle, kan elevenes hjelp bidra til en bedre utviklingskurve. Dette viser til at gjennomføringen av en best mulig utvikling hos eleven, vil være påvirket av flere faktorer som både omhandler plikter og ansvar, og vil være en nødvendighet for å gjennomføre et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen.

Som vist tidligere vil departementet avklare foreldrenes ansvar i St.meld. 30. Her vil punkter under foreldrenes ansvar være blant annet å informere skolen om barnets skolesituasjon, å være kjent med skoleverket, å hjelpe til med lekser uten at det skal betyr at de har all den faglige kompetansen, og å gi skolen nødvendig informasjon vedrørende elevens situasjon i forhold til skolen. I St.meld. 31 fremheves derimot skolens ansvar. Her vil skolens ansvar blant annet være å dokumentere og gi informere om elevens læring og utvikling, skape et godt skolemiljø for eleven, og støtte, lytte og informere foreldrene om elevens utvikling og situasjon i skolen. I og med at flere stortingsmeldinger har avklart skolens og foreldrenes ansvarsområder, kan dette tolkes dit hen at dette er et veldig viktig og sentralt område å jobbe med. Det kan også tolkes slik at stortinget ønsker et engasjement og en involvering ikke bare fra lærere, men også fra foreldre om at punktene blir oppfylt og gjennomførbare.

Plikter, ansvar og rettigheter er en betingelse som er viktig for hjem-skole-samarbeidet, fordi det er med på å styrke de ulike aktørers ståsted. Ved en forståelse for sin rolle og hva man forventer av hverandre, kan medføre til et klarer åpenhet og et engasjement som styrker samarbeidet til det bedre.

4.5 Tillit

Cand.paed. Aslaug Kristiansen har vært tidligere stipendiat ved Norsk Forskningsråd, og arbeidet med en avhandling om tillit. Hun har blant annet skrevet ”Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole”. Kristiansen hevder at det er lett for foreldre å miste engasjement og troen på foreldreinnflytelse når de sitter i en avmaktsposisjon. Tillit mellom hjem og skole kan i tillegg bli svekket, og lærerne kan også lett misbruke den makten de får tildelt fra flere kanter (Kristiansen 1995: 21ff). Dette poengteres i St.meld. 49 og sier følgende: ”Skolen og lærerne må bli bevisste på hva de tar som en selvfølge. De må unngå å diskvalifisere foreldrene eller sette dem i forlegenhet”

(St.meld. 49: 57). Stortingsmeldingen viser også til viktigheten av gjensidig tillit, og det kan sees i sammenheng med et hjem-skole-samarbeid. Dette kan forstås slik at gjensidig tillit blir veldig viktig i et samfunn med ulike verdisyn og hvor felles målsettinger ikke er en selvfølge. En måte å jobbe mot en gjensidig tillit er å danne et fellesskap med klare rammer rundt plikter og rettigheter for de enkelte aktørene. I tillegg bør det være klare prosedyrer på håndtering av konfliktsituasjoner slik at både foreldre og lærere vil ha mulighet til å komme med sine ytringer. En annen måte er å skape tillit mellom hjemmet og skolen, er å skape felles opplevelser, og erfaringer sammen (St.meld. 49: 47f). Som St.meld. 49 sier er det viktig med en bevissthet på å forene ulikhetene gjennom sosiale settinger, og at man er oppmerksom på at det ikke oppstår situasjoner hvor man skaper en avmakt og mistillit mellom aktørene.

Gjennom forskning gjennomført av Nordahl i 2003, viser lærere til hvordan de oppfatter makten de får tildelt. Det viser seg at de har svært ulik oppfatning av hvordan det er å ha makt. Noen lærere anser det som positiv makt, noen behandler det med forsiktighet, noen syns at det er skummelt med makt. Mens andre mener at de har rett til å gjøre det de vil rett og slett på grunn av deres posisjon, noe som lett kan medføre til maktmisbruk. Videre funn viser til at lærerne syns at foreldre får tilstrekkelig informasjon gjennom de faglige forholdene i skolen og mener at foreldre ikke skal ha medvirkning når det kommer til opplæringen i skolen. Nordahl hevder at lovverk og læreplaner tilsier at foreldre skal ta del i de faglige områdene i skolen. Selv om dette står nedskrevet, viser det seg at en del lærere ser på seg selv som de eneste fagpersonene som alene kan ta slike avgjørelser. De mener selv at de kan bruke makt innenfor det de ser på som sitt eget fagområde. Som en konsekvens av dette føler mange foreldre seg avmaktet i forhold til medvirkning og medbestemmelse av sine egne barns skolehverdag. En annen konsekvens av denne avmakten er at det viser seg at en del foreldre er redde for å ta opp ting med lærere eller å si ifra om det er noe, fordi de føler at dette kan få konsekvenser for deres egne barn og også til tider konsekvenser for alle elevene (Nordahl 2007: 71ff).

Selv om dette er tilfelle, legger Holthe frem at uansett forelderbakgrunn er det ikke noe tvil om hvem de mener står for makten i forholdet mellom partene. Ved at både foreldre tilegner lærere og skoler en makt, og lærerne selv hevde har makten, vil det bli en skjev maktfordeling mellom partene. Det hensiktsmessige grunnlaget for et godt samarbeid dem imellom vil dermed forsvinne. Det kan føre til at mange foreldre ikke føler at de har noe å si på de ønsker og krav som kommer fra skolen og lærerne. Holthe uttaler også at en måte å

skape en trygg relasjon mellom lærer og foreldre på, og få bort maktskillene, er da å få en klarhet i hva lærerrollen går ut på. Når lærer og forelder har en klar oppfatning av kompetansen til læreren, vil det være lettere både for lærerne og foreldrene å føle trygghet. Som forelder er det også lettere å vite hva man kan spørre om ut i fra egen kompetanse, og at lærerne ikke føler seg truet av andre foreldres utdanning (Holthe 2000: 32, 52).

En annen faktor som også kan spille inn er lærernes oppfattelse av makt og beskyttelse av egen posisjon. Nordahl mener at hvis foreldre har god kontakt seg i mellom, føler mange foreldre at de får et bedre samarbeid med lærerne. Lærerne derimot kan føle seg truet fordi de kan føle at de ikke stiller så sterkt i forhold til foreldrene. Deres posisjon som lærer og fagperson blir ikke like sterk (Nordahl 2007: 71f).

Ravn påpeker at i samarbeidet mellom hjem og skole vil tilliten mellom partene og tilliten til makt og innhold være av stor betydning. For å få til et best mulig tillitsforhold må foreldre, lærere og elever vise til, og formulere, sine forventninger til samarbeidet, hverandre, undervisningen og hensikten med samarbeidet (Ravn 2007: 226). Nordahl legger til at tilliten mellom partene bygger på flere andre betingelser som blant annet er likeverd og gjensidig respekt, å ha en felles forståelse, og å føle at man har en innflytelse og stemme innenfor samarbeidet. Hvis foreldrene opplever at skolen har mistillit til dem, kan årsaken være at rektor tar lærernes parti uten egentlig å vite hva som har skjedd. Nordahl viser også til tilfeller hvor rektor lett forsvare læreren uten egentlig å se ordentlig på situasjonen først. Ved tilfeller hvor foreldrene engasjerer seg mye i barnas skolehverdag, blir de sjelden hørt, og det er oftest de som har barn med store problemer. Lærerne har lett for å betegne disse foreldrene som slitsomme og kravstore (Nordahl 2007: 70).

Hvorfor er tillit viktig? Ut i fra Nordahls og Holthes fremlegg og syn, kan tillit være vanskelig å få til om det oppstår en skjevhet mellom foreldre og lærere. For å kunne skape tillit, kan en rolleavklaring og en relasjonsoppfattelse være til hjelp. På den måten kan det være lettere å vite hvor de ulike aktørene står i forhold til hverandre, og om hvordan de ser på relasjonen/samarbeidet. Hvis rektor ikke tar hensyn til foreldrenes utgangspunkt og synspunkter, kan det gi en følelse av mindreverdighet hos foreldrene, og gi uttrykk for at skolen har liten respekt for foreldrerollen. Det å bygge opp tillitt og forebygge mistillit er avgjørende for en forbedring av forholdet mellom hjemmet og skolen. Tillit er viktig fordi det viser at man stoler på noen. Hvis et samarbeid skal kunne fungere, er det viktig med tillit slik at ulike oppgaver og ansvar kan fordeles. I denne sammenhengen her, vil også foreldre

og lærere jobbe mot et felles mål, som er elevenes utvikling både sosiale og faglig. Det å kunne gi hverandre tillit til at kompetansen er god nok på de ulike arenaer, må til.

Det viser seg at det ikke står noe direkte om betingelsen tillit i Kunnskapsløftet. Flere av betingelsene jeg har valgt å trekke inn i dette samarbeidet, kan også gjenspeiles i betingelsen tillit. Som vist til tidligere hevder både Ravn og Nordahl til at tillit bygger på flere forhold mellom de ulike partene, her hjemmet og skolen. Det å føle seg likeverdig og det å ha en stemme i samarbeidet, er med på å bygge opp tilliten mellom foreldrene og lærerne.

4.6 Holdninger til samarbeidet

Hva slags holdninger og forståelse de ulike partene har til et hjem-skole-samarbeid kan vise seg å være veldig forskjellig. Føreland hevder i Berglyd at lærernes holdning ovenfor foreldregruppen er med på å danne et grunnlag for samarbeidet videre mellom hjemmet og skolen (Føreland i Berglyd 2003: 85). Foreldrestøtte, bakgrunn og utdanning er noen av de faktorene som spiller inn på hvor stort engasjement foreldrene sitter med og stiller opp med i samarbeidet. Lærernes holdninger kan være påvirket av deres forståelse av foreldrenes sin bakgrunn. Holdninger i seg selv kan ikke alltid forklares direkte, men sees indirekte gjennom blant annet handlinger.

Loveleen Kumar (nå Rihel Brenna) sier følgende om holdninger:

Holdninger bygger på relativt varig organisering av tanker, følelser og atferdsmønster omkring et fenomen, en institusjon i samfunnet eller en etisk/religiøs gruppe. Våre holdninger har vi lært av våre foreldre, vårt sosiale nettverk, gjennom media og livserfaring. Holdninger påvirker måten vi kommuniserer med hverandre på (Kumar 2001 i Brenna 2004: 27).

Grunnen til at holdninger til samarbeidet er tatt med, er for å vise til viktigheten av betingelsen, som bygger på mange av de andre betingelsene som nevnes.

Et eksempel fra Molde kommune viser til retningslinjer for et hjem-skole-samarbeid som skal gjelde for alle grunnskolene i kommunen. De tar for seg et eget punkt som heter ”samarbeid med foreldre om det holdningsskapende arbeidet i skolen”. Ansatte på skolen er ansvarlige for at det skjer en gjennomføringen av holdninger og tradisjoner gitt i læreplanen og lokalmiljøet. Det er skolens rådsorgan som skal ta for seg dette feltet slik at både hjemmet og skolen skal kunne uttrykke sine synspunkter og verdier gjennom en gjensidig respekt og en felles forståelse. Grunnskolen skal også jobbe med et holdningsskapende arbeid. Innenfor det holdningsskapende arbeidet har foreldre anledning til å være deltakende i blant annet

ulike prosjekt og temauker. Her skal foreldre få muligheten til å delta i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av tiltak rundt det holdningsskapende arbeidet (Molde kommune 2008: 8).

Slik forstått er det kommunen som har gitt skolene ansvar for at det skal bli gjennomført et samarbeid med hjemmet. For at dette skal gjennomføres jobbes det blant annet med holdningsskapende arbeid. Her skal foreldre kunne være aktivt deltagende og få en større rolle innenfor ulikt arbeid og oppgaver som skolen går igjennom. Det som blir gjennomgått vil senere få uttelling ovenfor elevene og hvordan skolehverdag blir.

St.meld. 49 viser til holdningsskapende arbeid for lærere når det kommer til minoritetsgrupper. Når lærere jobber med flere elevgrupper, er det viktig at de har kjennskap og kompetanse til å utføre sitt arbeid i tråd med de forutsetninger elevene har. Det er derfor viktig at lærerne blir kjent med de utfordringer de vil stå ovenfor, både når de jobber med elever med ulik minoritetsbakgrunn og i det forholdet de vil ha i et samarbeid med minoritetsforeldre (St.meld. 49: 95). På denne måten vil lærere få et større innblikk i de utfordringene de vil stå ovenfor. I tillegg kan lærere som selv er av en minoritetsgruppe få en stor rolle ovenfor elevene, ved at de har en oppfatning og innsikt i for eksempel annen kultur eller forståelse av språk.

FUG trekker inn forskning om holdninger til et hjem-skole-samarbeid, gjennomført av Nordahl. Her viser det seg at kvaliteten i samarbeidet påvirkes av den holdningen lærerne og skolelederne har. Det vil si at lærernes og skoleledernes motivasjon blir relevant for å få til et godt samarbeid med foreldrene. FUG viser også til hvilken påvirkning foreldrenes engasjement har for elevene. Foreldre som har en negativt syn på skolen påvirker lettere sine egne barn holdninger til skolen i en negativ retning. Men om foreldrene føler at de blir sett på som en ressurs av skolen, påvirker dette foreldrene og også elevenes holdninger ovenfor skolen (FUG 2009). Dette kan forstås slik hen at lærernes holdninger til skolen er med på å påvirke foreldrenes deltakelse og holdninger de vil ha til skolen. St.meld. 49 tar også for seg holdningsskapende arbeid for minoritetsforeldre. Her legges det frem en styrking og vektlegging av foreldrerollen for å skape respekt blant foreldregruppen, lærergruppen og innad i hjemmet. Regjeringen trekker frem at frivillige organisasjoner og skolesystemet burde være med på å skape mer foreldrekontakt. Dette både for foreldre med ulik sosial, kulturell eller religiøs bakgrunn (St.meld. 49: 78). Dette kan forstås slik at en økning i positivt innstilte arrangementer, kan skape en bedre holdning for minoritetsforeldre.

Minoritetsforeldre kan få en bedre forståelse for sin rolle, og få et positivt syn på det samarbeidet som ønskes oppnådd. På den måten vil foreldrene stille sterkere ovenfor situasjoner som kan oppstå i samarbeidet, i tillegg til at barna kan få en mer positiv holdning til skolen.

Bak holdningene kan forventninger være relevante. Foreldre har gjerne en del forventninger til skolen, men skolen har også noen forventninger og krav til foreldre og elever. Så hva kan skolen kreve fra foreldrene og elevene? I følge Nordahl noen foreldre som mangler forståelse for skolen, og hva skolen forventer av dem (Nordahl 2003: 100). UFD, Udir og FUG hevder at skal barn og foreldre, på lik linje med skolen, opprettholde opplæringsloven. De skal samarbeide med skolen og stå sammen med skolen for å sikre elevene et godt læringsmiljø. Skolen kan forvente at foreldre er deltakende i samarbeidet mellom hjem og skole. I samarbeidet er det viktig med likeverdig dialog rundt elevens utvikling og læring. Å være enige om mål og forventninger rundt barnet, og å finne best mulig løsninger for et godt samarbeid, er noe skolen håper på at foreldrene vil være med på (UFD, Udir og FUG 2005). Selv om UFD, Udir og FUG viser til viktigheten av mål og forventninger, er det viktig at det er en felles forståelse for hva det vil si å ha elever i skolen. Hva slags holdning de ulike aktørene har til samarbeidet vil ha noe å si for gjennomføringen av samarbeidet. Både lærernes holdninger ovenfor foreldrene, og foreldrenes holdninger ovenfor sitt engasjement til elevene påvirker den videre utviklingen i samarbeidet og dermed også elevens utvikling. Det holdningsskapende arbeid i Molde kommune, som alle grunnskoler i Molde skal følge, viser til eksempler på inkludering av begge parter slik at ikke bare lærerne, men også foreldrene vil kunne få en større deltakelse og bedre holdning til elevenes skolehverdag.

Som vist ovenfor kan skolen forvente deltakelse fra foreldrene. Likevel finnes det foreldre som ikke forstår hva skolen forventer av dem. Det er dermed viktig at disse sidene kommer klart frem for alle aktører, slik at forventningene blir like og en positiv holdning til et samarbeid blir mer reelt. Dette vil være med på å skape et bedre grunnlag for videre samarbeid mellom hjemmet og skolen.

Noe som vil komme klart frem i Kunnskapsløftet, er viktigheten av den kulturelle kompetanse læreplanen stiller til både skolen, elevene og hjemmet. Det viser seg nemlig at holdninger til samarbeidet er spesielt viktig mellom minoritets- og majoritetsgrupper innenfor språk og kultur. Her vil ofte deres bakgrunn vise seg å bygge på ulike syn, religion, holdninger og tanker.

I kapitlet om det meningssøkende menneske – kulturarv og identitet står det følgende:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppforstringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett.

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer (LK06: 4).

Skolen skal ha et grunnlag for å gi alle elever et bredt syn på det mangfold av flerkulturellhet som eksisterer blant annet på skolen. Dette skal være med på å skape gode holdninger for nye forandringer, forskjeller og annerledeshet enn det en selv har vokst opp med fra hjemmet. På den måte vil det ikke bare for barna, men også for hjemmet og skolen bidra til at synet på blant annet et samarbeid vil kunne virke positivt. Dette fortsetter læreplanen å utdype under ”prinsipper for opplæringen - sosial og kulturell kompetanse:

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsett og identitet, respekt og toleranse. (*Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del* (LK06: 32).

Fokuset ligger på en forståelse for andre både når det kommer til kultur og det å skape en positiv holdning ovenfor andre når det er blant annet er snakk om respekt og toleranse. Noe av dette blir også nevnt under ”læreres og instruktørers kompetanse og rolle”(LK06: 34). Her vises det både til hvilket grunnlag lærerne skal ha for å utøve sin kunnskap ovenfor elevene, og hvordan lærerne seg i mellom skal kunne gi hverandre ny kunnskap gjennom blant annet erfaringer og oppdateringer innen pedagogisk og faglig kompetanse. Med deres kompetanse, som også skal være innen det flerkulturelle området, skal hver enkelt lærer ha kunnskap innen elevenes ulike grunnlag og læringsstrategier, som da også vil være elevenes utgangspunkt. Ved at lærerne stiller med dette grunnlaget, vil det være enklere for både elevene og lærerne å komme inn og delta i samarbeidet som skal gagne elevene.

Hva er det så Kunnskapsløftet sier om holdninger. Som tidligere nevnt i oppgaven vil holdninger både fra foreldre og lærere spille en rolle for å få til et samarbeid. I Kunnskapsløftet blir det vist til at skolen skal legge til rette undervisning av flerkulturell art. Dette skal være med på å forebygge fordommer og diskriminering. Skolen skal dermed jobbe for at elevene skal ha et åpent sinn og toleranse ovenfor andre kulturer og bakgrunn.

Når det kommer til foreldrenes holdninger til skolen, og dermed til samarbeidet, blir dette ikke vektlagt i Kunnskapsløftet.

En positiv holdning viser seg å ikke bare ha en effekt på foreldre, men også elever når det kommer til den tilnærming de har til skolen. Når foreldre stiller med åpent sinn, og positiv innstilling til utdanningen, vil barna også se på utdanningen som noe positivt. Lærernes holdninger til skolen blir gjenspeilet i deres engasjement ovenfor foreldrene og hvordan lærerne legger til rette for de forskjellige elevene stiller med på skolen. Kunnskapsløftet trekker inn holdninger i sammenheng med toleranse og respekt. Dette skal ikke bare vises blant elevene og dem imellom, men også fra lærerne og den toleranse og respekt de har ovenfor elever og foreldre.

4.7 Foreldre- og lærermedvirkning

I dagens samfunn ser man at skolen har et oppdragelsesmandat ovenfor barna som er blitt utvidet mer enn tidligere, og dette medfører også til et større ansvar for barna. Skolene skal ikke lenger bare bidra til at elevene får en faglig læring, men de skal også være med på å bidra til at elevene får en sosial og personlig utvikling med positive erfaringer.

Ifølge Nordahl skjer en stadig større del av barnas læring og utvikling i skolen. På den måten vil både skolen og lærerne få mer og mer oppdragelsesansvar, og foreldrene vil få mindre oversikt over barnas hverdag (Nordahl 2007: 19ff). Ravn supplerer dette med å si at når skolene også har fått tildelt ansvar over gjennomføringen av skolehverdagene, vil det også være slik at utviklingen av et samarbeid vil variere avhengig av den enkelte skole. Det vil også medføre til ulikheter innenfor skolens ledelse for samarbeidets betydning, og hva hensikten og formålet for dette samarbeidet bør være (Ravn 2007: 227). Her blir også makt-avmakt-situasjonen mellom foreldre og skolen trukket inn, og Nordahl hevder følgende: ”Skolen er tildelt mye makt gjennom både lovverk, tradisjoner og ikke minst foreldrenes egne erfaringer fra skolen, og denne institusjonelle makten blir her brukt på en måte som gjør at mange foreldre kommer i en klar avmaktsposisjon” (Nordahl 2003: 100).

Ved at skolehverdagen varer såpass mange timer av dagen, vil skolen utvide sitt område innenfor det ansvar de har ovenfor elevene. Skillene mellom hvem som har ansvar og medvirkning i en elevsituasjon, kan lett bli visket ut. Som Nordahl hevder kan det lett oppstå

en makt-avmaktsituasjon mellom lærere og foreldre. Foreldrenes følelse av medvirkning og innflytelse kan lett forsvinne ved at de stilles i en avmaktsposisjon med lite å si.

På hver enkelt skole eksisterer det et samarbeidsutvalg (SU). Samarbeidsutvalget er skolens øverste organ. I følge FUG inngår alle parter i skolen dette utvalget. Det vil si foreldre, lærere, elever, andre tilsatte, kommunen og rektor (FUG 2007).

SU er en viktig del av grunnskolen, og i opplæringsloven § 11-1 står det følgende:

Ved kvar grunnskole skal det vere eit samarbeidsutval med to representantar for undervisningspersonalet, ein for andre tilsette, to for foreldrerådet, to for elevane og to for kommunen. Den eine av representantane for kommunen skal vere rektor ved skolen. Elevrepresentantane skal ikkje vere til stades når saker som er omfatta av teieplikt etter lover og forskrifter, blir behandla i samarbeidsutvalet.

Samarbeidsutvalet har rett til å uttale seg i alle saker som gjeld skolen. (...) (FUG 2007).

FUG hevder at SU kan blant annet ta for seg plan for hjem-skole samarbeid, ordensreglement og skolens informasjonsvirksomhet (FUG 2007). Holthe mener at det viser seg også at den enkelte kommune tildeler myndighet til SU. Det kan være alt fra beslutningsmyndighet til uttalerett (Holthe 2000: 30).

Holthe hevder også at både foreldre og lærere er ansvarlige for å få til et bra hjem-skole-samarbeid, og det er dermed viktig at skolen og lærerne legger til rette for økt foreldreinnflytelse og engasjement blant foreldrene. Foreldrene selv skal følge opp den opplæringen barna får fra skolen, for å påse at den er tilpasset barnets evner og forutsetninger (Holthe 2000: 102). Ravn påviser til slutt at siden elevene har fått en større selvstendighetsrolle i skolen gjennom ulike læreplaner og lignende, er det viktig at å se på hvordan hjem-skole-samarbeidet ser på elevene. Hjem-skole-samarbeidet skal være en støtte for barnets læring og utvikling, likevel viser det til at barnet selv ikke får være så delaktig i dette samarbeidet. Hva barnet selv gjør i samarbeidet og hva slags rolle barnet har fått tildelt viser seg dessverre å være uvisst (Ravn 2007: 224).

Hva er så å finne om foreldremedvirkning? I følge FUG er foreldremedvirkningen ikke reell selv om det er nedfelt i Kunnskapsløftet og opplæringsloven. Tillitsvalgte foreldre er med på å medvirke i skolen, selv om dette ikke er hjemlet i loven. Andre steder benyttes klassekontakter som FAU-representanter, som dermed gir en foreldremedvirkning i grunnskolen. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle i alle skoler. Når det også oppstår en klasseoppløsning og ”klassekontakter” og ”klasseforeldremøter” forvinner, vil det være vanskeligere å skape foreldremedvirkning. FUG hevder også at en gruppetilhørighet oppstår

gjennom blant annet klasseforeldremøter og er en nødvendighet for å ivareta foreldremedvirkningen (FUG 2003: 2).

FUG mener at det er viktig at foreldrene får tydeliggjort sin pedagogiske rolle i skolen. Det pedagogiske opplegg kommer klart frem under konferansetimer mellom lærere og foreldre. Konferansetimene skal inneholde et program som blant annet tar for seg læringsstrategier, en forbedring og utvikling av sosial kompetanse og individuelle arbeidsplaner. Disse konferansetimene skal tilrettelegges gjennom et samarbeid mellom hjemmet og skolen. Etter gjennomført konferansetime, er det viktig å lage ny plan med oppfølging av innholdet til neste gang. Dette skaper dermed forpliktelser og medvirkning hos alle aktørene (FUG 2003: 2). ”Foreldre har krav på å medvirke i barnas læring, og foreldrerollen blir styrket ved at de blir inkludert i skolen og tatt med på råd” (FUG 2009).

I og med at konferansetimene skal ta for seg elevens sosiale utvikling og læringsutvikling, er det viktig at foreldre også er medvirkende til informasjon som blir lagt frem. En foreldremedvirkning viser seg å være påvirket av flere faktorer utenfra. Likevel ser det ut til at det i det store og hele er følelse av påvirkningskraft som skaper størst verdi for videre deltakelse og engasjement hos foreldrene.

Hva vektlegges av foreldre- og lærermedvirkning i Kunnskapsløftet? Det viser seg at Kunnskapsløftet snakker om innflytelse og ikke medvirkning. Likevel har jeg tatt det med fordi jeg ser på dem som overlappende begreper.

Under de ulike menneskesyn skrevet i læreplanen vil det under kapitlet om ”Det samarbeidende menneske” vise indirekte til betingelsen om medvirkning/innflytelse til et hjem-skole-samarbeid. ”En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem” (LK06: 17). Selv om det ikke er noe utdypning her, kan dette forstås som å gjelde alle relaterte parter i samspillet, som her kan forstås som elever, foreldre og lærere. Ved å være med på å forme andre og bli formet av andre vil det være en medvirkning/innflytelse som ligger bak disse forholdene. Hva slags bakgrunn de ulike parter har til samspillet, og her under min oppgave samarbeidet, vil være med på å påvirke hvordan de ser på blant annet ulike situasjoner og forhold.

Ved å se nærmere på hva som står under ”samarbeid med hjemmet” kommer det frem at ”foreldrene/de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid

faglig og sosialt” (LK06: 35). Hvordan denne innflytelse skal skje, hva det innebærer blir heller ikke utdypet. Likevel er det verdt å merke seg at Kunnskapsløftet viser klart til at foreldrene skal være med å ta del i barnas utvikling, og poengterer det som allerede er sagt om foreldrenes ansvar for sine egne barn.

Kort oppsummert viser det seg at en medvirkning fra de ulike aktører er viktig i et samarbeid. Nordahl viser til hvordan fordelingen av makt kan på virke de ulike aktørene. Det er derfor viktig med medvirkningen fra både lærere og foreldre slik at fordeling av oppgaver, og innsikt i hva som skjer i barnets liv kommer frem. FAU og SU er ulike utvalg som hjelper foreldre med å få sin stemme hørt i skolerelaterte situasjoner. Ved å tydeliggjøre sin rolle som forelder, vil det i følge FUG være lettere å stå sterkere i et samarbeid med skolen.

4.8 Hva sier Kunnskapsløftet om minoriteter og hjem-skole-samarbeidet?

I og med at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, vil dette også gjenspeile seg i Kunnskapsløftet, slik at lærerne må legge opp undervisningen deretter. Det viser seg at det er flere punkter i læreplanen som tar opp flerkulturellhet og viktigheten av å styrke forskjellene blant elevene, så innsikten og væremåten hos elevene blir klarere og større.

Under kapittelet ”Det arbeidende menneske” tar Kunnskapsløftet opp hvordan den gode lærer skal kunne legge et godt felles grunnlag for alle elever, også elever ”som kommer fra andre kulturer” og som ikke har ”den norske fellesarven”. Disse elevene er blant annet minoritetsspråklige og minoritetskulturelle elever, og viser til at deres utgangspunkt for en god skolehverdag og forståelse er eller kan være annerledes enn for elever med en norsk fellesarv. Hva læreplanverket mener med elever med annen kultur, blir ikke utdypet, men blir fremstilt som elever som kan ha større behov for å få en forståelse for skolen og fagene, enn elever med den norske kulturen. Ansvar for lærerne står ovenfor må være bredt og innsiktfullt, og de må vite nok om hver enkelt elev til å kunne finne de fellestrekk alle elevene har, for å skape et felles assosiasjonsgrunnlag.

I St.meld. 49 blir forskjellige minoritetselever vist til som en del av det nye mangfoldet. Ved at mangfoldet utvides både språklig, kulturelt og i verdiorientering, skapes det nye utfordringer innenfor skolen og undervisningen. I Norge jobbes det mot et mål som skal være tilrettelagt slik at hver enkelt elev skal føle seg inkludert og gjenkjent i den

undervisning som blir gitt (St.meld. 49: 147). Muligheten for å utvikle seg i like stor grad som alle andre skal også være tilstede. På denne måten vil skolen være inkluderende og jobbe mot de mål som står i Kunnskapsløftet.

Som forstått i Kunnskapsløftet vil bakgrunnen for å skape et felles assosiasjonsgrunnlag, være å få til en tettere kommunikasjon mellom elev og lærer. Dette kan også tolkes dit hen at elevene skal kunne få en lettere forståelse for læringen. Elevene vil også kunne bli et bindeledd mellom hjem og skole, ved å gi foreldrene en tilbakemelding om hvordan skolen er. På den måten kan foreldrene få et innblikk i skolehverdagen, og kanskje utvikle en forståelse for hvordan skolene i Norge fungerer. Likevel står det ikke noe om dette i den generelle delen, så tolkningene for å gjøre det ”lett å kommunisere tett” kan være veldig individuell.

Det neste kapitlet som er blitt tatt opp under de syv menneskesynene, er ”Det allmenne mennesket”. Undertittelen ”konkret kunnskap og helhetlig referanserammer” i Kunnskapsløftet viser til hvor viktig forkunnskaper er for videre utvikling og læring:

Erfaring og forskning viser at jo mindre en har med seg av forhåndskunnskaper som en kan knytte ny kunnskap til, desto langsommere og mindre overkommelig blir læringen. Særlig viktig er de grunnleggende referanserammene i de forskjellige fagene. Disse er avgjørende både for å tolke ny informasjon og for å styre letingen etter nye fakta. Mangler referanserammene som kan gi flommen av inntrykk og delkunnskaper mening, blir det hele lett bare flimmer” (LK06: 14).

Dette kan forstås dit hen at det vil være vanskeligere for minoritetselever å ha like stor utviklingsskåre, i og med at de ofte har en annen bakgrunn og et annet grunnlag når de begynner i skolen. I tillegg til dette kan språkproblemer og synspunkter også være til hindring for å ta til seg den nye informasjonen og kunnskapen skolen prøver å tilegne dem. Dette avsnittet kan også vise direkte til hvor viktig det er for et hjem-skole-samarbeid, i og med at forventningene fra lærere og foreldre kan være ulike ovenfor barnet.

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet. (*Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del*) (LK06: 32).

I ”prinsipper for opplæringen”, kapittel om sosial og kulturell kompetanse vises det også til viktigheten av innsikt av de ulike kulturer som finnes i samfunnet. Skolen skal legge tilrette opplæringen slik at alle elevene, uavhengig kulturell bakgrunn, skal få ta del i

skolehverdagen. Dette vil bidra til å styrke elevenes kompetanse og syn på et flerkulturelt fellesskap. Skolene skal også legge opp undervisningen slik at de ulike kulturelle uttrykk og grunnlag kommer frem i løpet av opplæringen. Dette kan være til hjelp slik at elevene kan få et godt grunnlag for ”refleksjon, følelser og spontanitet” (LK06: 32).

I den norske skole er det et fokus på et felles assosiasjonsgrunnlag og et godt grunnlag uavhengig av elevenes bakgrunn. For å få dette gjennomført spiller kommunikasjon en viktig rolle mellom hjemmet og skolen. Ved en gjensidig kommunikasjon vil det være lettere å få en forståelse for læringen til elevene, og hva slags grunnlag elevene sitter inne med. Foreldrene vil også bli inkludert, noe som blant annet kan føre til en mestringsfølelse og et større engasjement fra foreldrenes side. Likevel viser det seg at ulike forventninger mellom minoritetsforeldre og lærere kan føre til hindring av informasjon og kunnskap, noe Kunnskapsløftet viser flere steder til at er viktig å jobbe med. Dette for å skape forbedringer.

4.8.1 Står minoriteter ovenfor andre utfordringer enn majoriteter?

Sett utenifra vil det være naturlig å føle at minoriteter står ovenfor utfordringer majoriteter ikke trenger å tenke på. Unn-Doris Karlsen Bæck er dr. polit i sosiologi og seniorforsker ved NORUT, og Inger Marie Kileng er cand. polit i samfunnsplanlegging ved NORUT. De har vært med på å gjennomføre en evaluering av prosjektet ”Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen”. Dette prosjektet har vært et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Udir), med hjelp av foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) som ble gjennomført i perioden 2002-2004. Prosjektet har jobbet mot det mål som fokuserer på at foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn trenger å få forståelse for deres kompetanse som videre fører til økende styrke og trygghet i deres rolle som forelder i Norge. Prosjektet kan dermed være med videre på å styrke samarbeidet mellom hjem og skole. Prosjektets fokus har vært på hjem-skole-samarbeid, trygghet i foreldrerollen, lærerens opplevelse av samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre og lærerens trygghet i lærerrollen i tillegg til strategi for inkludering (Bæck og Kileng 2005: 13ff). Jeg har valgt dette prosjektet fordi det belyser store deler av problematikken til minoritetsspråklige foreldre med barn i skolen. I tillegg har jeg tatt for meg St.meld. 49 (2003-2004) ”*Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*” og St.meld. 31(2007-2008) ”*Kvalitet i skolen*”.

I St.meld. 49 står det skrevet at ”Skolen må bidra aktivt til å etablere dialog og samarbeid med grunnlag i foreldre og foresattes forutsetninger for å delta i skolesamfunnet” (St.meld.

49: 97). Dette kan forstås slik at skolen er ansvarlig for at foreldre uavhengig bakgrunn og forutsetninger, skal kunne bli involvert og informert om hva som foregår i deres barns skolehverdag. Her kan spesielt minoritetsforeldre trekkes inn ved at deres utgangspunkt oftest er annerledes - ikke bare kulturelt, men også språklig - i forhold til majoritetsforeldrene i Norge. Når man stiller minoritetsspråklige foreldre spørsmål, sender brev til dem, og lignende, er det viktig at språket blir såpass lett forståelig at foreldrene ikke føler mislykkethet og frustrasjon over ikke å få tak på den informasjonen som blir gitt. Det er viktig at minoritetsspråklige foreldre ikke settes i bås ved at de er minoritetsspråklige, for hver og en av dem er like individuelle som majoritetsspråklige. Med ulik minoritetsspråklig bakgrunn, kan også språk være en forskjell. Det er derfor viktig at lærerne blir kjent med hver enkelt, for å finne ut av hva som passer best for foreldrene språkmessig sett.

Bæck og Kilengs evaluering viser til at det var høyest prosent på mor, eller far og mor jevnt fordelt, når det kom til hvem som deltar mest i samarbeidet med skolen (Bæck og Kileng 2005: 27, tabell 2.5). Likevel viser det seg videre gjennom evalueringen at det i noen kulturer er far som har den "utvendige" kontakten med skolen. Det er han som dukker opp på møter og lignende, selv om det er mor som er aktiv i hjemmet i forhold til barnet og blant annet lekser. I og med at språket ikke alltid er like godt hos alle minoritetsspråklige foreldre, er det viktig at man har en god informasjonsflyt mellom skolen og hjemmet. Denne informasjonsflyten går ut på at de sikrer på at informasjonen blir forstått riktig for begge parter. Måten dette blir gitt på kan også variere, og hvordan de blir informert og hvordan de ønsker å bli informert viser seg å være relativt likt. Informasjonen som blir gitt til foreldre skjer mest gjennom at barnet får informasjon med hjem, via posten eller at morsmållærer ringer hjem. Når det kommer til hvordan minoritetsspråklige foreldre ønsker å få informasjonen viser det seg at flere ønsker at morsmållæreren eller lærer ringer hjem for å gi informasjon, og at flere ønsker at barna skal få med seg informasjon med hjem (Bæck og Kileng 2005: 28f).

Når det kommer til forventninger til skolen, viser Bæck og Kileng gjennom undersøkelsen viktigheten av hvordan foreldrene føler seg imøtekommet eller ikke (Bæck og Kileng 2005: 38f). Skolen sitter med en makt som for en del foreldre er vanskelig å forholde seg til med tanke på at de er redde for å si ifra om det er noe galt, for at dette kan føre til sanksjoner ovenfor ikke bare sitt eget barn, men også flere av elevene. Når man så ser det fra et annet ståsted, så går vi over på hvordan lærerne ser på samarbeidet med foreldrene. Flertallet av

lærerne mener at et stort mangfold skaper en viktig ressurs, men de føler også at dette medfører et stort ansvar ovenfor hver enkelt lærer, med mer arbeid og flere utfordringer. Selv om de deler ut informasjonen til foreldrene, er de usikre på om det blir forstått riktig, og om informasjonen blir lest i det hele tatt. Denne forskningen poengterer viktigheten av essensen i samarbeidet.

Bæck og Kileng konkluderer med å hevde at lærerne gjennom denne undersøkelsen har blitt mer bevisste på sin påvirkning ovenfor sine barn. De er også blitt mer bevissthet rundt hva det vil si å være en minoritetsforelder og samarbeidet mellom hjem og skole. Likevel sier Bæck og Kileng at man må være oppmerksom på at visse kulturforskjeller kan skape større problemer for noen enn andre. Av den grunn vanskeliggjøres kommunikasjonen som igjen kan påvirke samarbeidet mellom hjemmet og skolen (Bæck og Kileng 2005: 53). Dette er også vist til i St.meld. 49, hvor tilfeldig organisering og uklare målsettinger er med på å prege hjem-skole-samarbeidet. Stortingsmeldingen hevder at Norge bruker en modell for å få til et hjem-skole-samarbeid. Denne modellen blir ikke utdypet, men det blir videre hevdet at modellen i liten grad er tilpasset minoritetsgrupper ved at de blant annet ikke kjenner til den norske kultur. For å tilpasse minoritetsgruppene bedre vil et arbeid med å bedre kommunikasjonen og informasjonen blir grunnleggende mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen. Det blir dermed skolen oppgave å jobbe for at de minoritetsspråklige foreldrene får den kjennskap til skolen de har krav på. Ved at skolen har direkte kontakt med foreldrene, kan dette føre til et bedre samarbeid (St.meld. 49: 97).

I St.meld. 31 mener Kunnskapsdepartementet at behovet for foreldreinnvolvering er stort, da spesielt for de minoritetsspråklige som ikke er kjent med den norske skole (St.meld. 31: 79). Dette kan forstås slik hen at problematikken rundt minoritetsforeldre, da spesielt minoritetsspråklige, er kjent. Likevel viser det seg at en tilpassning for minoritetsspråklige, ikke er like enkelt. Både for foreldrene og deres involvering, og for hvordan opplegget rundt minoritetsspråklige er lagt opp.

Sett ut i fra evalueringen av ”Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen”, finner man igjen mange av de samme betingelsene som jeg selv har valgt ut som viktige i et hjem-skole-samarbeid. Dette viser at det er viktig å være klar over at samarbeidet mellom hjemmet og skolen er komplekst med store forskjeller innad i samarbeidet. Både det individuelle, kulturelle og fagmessige spiller en rolle i samarbeidet.

Kort oppsummert viser det seg at minoriteter møter på andre utfordringer i tillegg til utfordringene som oppstår for majoriteten av foreldregruppene mellom hjemmet og skolen. Språkferdigheter og familieforhold kan være til hinder for å forstå hverandres ståsted og synspunkter. Det er derfor viktig å ha en informasjonsflyt hvor man også er sikker på at informasjonen er forståelig. Dette gjelder ikke bare ovenfor forskjellige skriv som blir gitt til foreldre, men også at foreldre gjør seg forstått direkte ovenfor lærerne og skolen.

Men hvordan kan disse betingelsene blir sett på i et sosiologisk-pedagogisk syn? Ved først å ha vist til betingelsene som er viktige i et hjem-skole-samarbeid, vil det også være interessant å se hvordan disse kan sees i ulike analysemodeller. Både Bronfenbrenner og Hoëm viser til ulike interaksjoner og dette trekker jeg frem i kapitlet nedenfor.

5 Hjem-skole-samarbeid vurdert ut fra Bronfenbrenners og Hoëms analysemodeller

Hvordan er utdannings situasjonen i samfunnet i dag? Oppdragelsesansvaret har forandret seg opp gjennom tidene ettersom samfunnet har gjennomgått både store og små endringer. Skolen har både en frigjørende effekt og en begrensende effekt på barnas utvikling, ved at barna tilbringer så mange timer på skolen. Dette medfører til at dagens samfunn påvirker barnas utvikling både på skolen og i hjemmet. Jeg vil også se på hvordan dette kan sees i forhold til sosiale sammenhenger som jeg kommer nærmere inn på under teoriene av Bronfenbrenner og Hoëm.

I dette teorikapitlet vil jeg vise til og redegjøre for Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Anton Hoëms sosialiseringsteori og modell for å belyse hvordan hjem-skole-samarbeidet kan forstås. I St.meld. 30 står det at ”fordi de ulike gruppene av foresatte har svært forskjellige forutsetninger for å ta dette ansvaret og gjennomføre de oppgavene de mer eller mindre eksplisitt blir tildelt” (St.meld. 30: 15), kan dette være med på å se på hvorfor det kan også så store forskjeller i hjem-skole-samarbeidet. Med dette i grunnlag vil jeg vektlegge hvordan barnet blir påvirket av ulike aktører på mesonivå, og hvordan dette har en påvirkning på hjem-skole-samarbeidet i Bronfenbrenners modell. Jeg vil også vektlegge hvordan Hoëms sosialiseringsteori påpeker påvirkninger gjennom sosialiseringen mellom hjemmet og skolen, i tillegg til hvorfor det kan være vanskelig med et hjem-skole-samarbeid når det oppstår interesse- og verdikonflikter. Et underpunkt hos Bronfenbrenner og Hoëm er om minoritetsspråklige elever står ovenfor andre utfordringer i tillegg til de majoritetsspråklige i dette samarbeidet som oppstår.

5.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner, professor i utvikling og psykologi, har vært opptatt av hvordan menneskers atferd fungerer gjennom et utviklingsøkologisk system. Dette beskriver han som miljøet sett i lys av et barn. Ingerid Bø hevder at Bronfenbrenners system kan sammenlignes med russiske dukker – den ene dukken inni den andre, hvor barnet som er i utvikling er den innerste dukken. Hver dukke representerer et av fire nivå som fra innerst til ytterst er mikronivå, mesonivå, eksonivå og makronivå. Disse nivåene er med på å danne utvikling og

samhandling mellom barnet og eventuelt andre parter, og gjensidige påvirkninger av hverandre på eget nivå og nivåene mellom seg (Bø 1996: 44f og 55).

Først vil jeg vise til begrepet settinger og hva jeg vektlegger i begrepet. Videre vil jeg begynne på mikronivå, og vise videre til de ulike nivåene utover, for å vise til helheten av modellen. Ved å gå inn på alle nivåene, vil det være lettere å se sammenhengen av modellen og hvordan dette kan sees i lys av barnets påvirkning og utvikling. Jeg vil senere i oppgaven knytte dette opp mot hjem-skole-samarbeidet.

Settinger innenfor Bronfenbrenners modell kan forstås på ulike måter avhengig av hvilket nivå vi snakker om. På mesonivået, der hvor selve hjem-skole-samarbeidet skjer, kan en setting bli sett på som en institusjon/gitt miljø, for eksempel barnehage eller skole, som skal interagere med en annen institusjon/gitt miljø. På de andre resterende nivåene, mikro, ekso og makro, vil en setting heller bli sett på som et lokalt begrep ved å si at det er ulike situasjoner og hendelser barnet står ovenfor eller midt i.

På mikronivå skjer alle settinger i en ansikt-til-ansikt interaksjon, og Bronfenbrenner beskriver selv mikrosystemet som "the setting within which the individual is behaving at a given moment in his or her life" (Bronfenbrenner 2005: xiii). Dette kan forstås som et nivå hvor barnet blir påvirket og oppfører seg etter de påvirkningene som har oppstått fra omgivelsene rundt, som her vil være både i hjemmet og på skolen. For et barn kan for eksempel skolegården eller en gruppeaktivitet være en slik interaksjon.

Bronfenbrenner snakker ikke direkte om et samarbeid mellom hjem og skole, men han ser likevel på interaksjoner og "interconnections" som skjer på mesonivået i barnets liv gjennom blant annet settinger som hjem og skole. Bronfenbrenner viser på mesosystemet at det finnes "a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes an active participant" (Bronfenbrenner 1979: 209). Dette kan sees i sammenheng med et samarbeid mellom hjemmet og skolen. Bronfenbrenner selv viser til hvordan ulike settinger på mesonivå er med på å hjelpe barnas utvikling, og spesielt her i forhold til skolegang. Ved at mødrene er så delaktige i barnas utvikling og skolegang, vil mødrene bli en ekstra hjelp slik at barna utvikler seg mer enn om de skulle tilegne seg ny kunnskap på egenhånd. Når lærere og foreldre jobber sammen mot et felles mål for barnet, er det lettere for barnet ikke bare å følge retningslinjene de har fått, men også at det blir lettere for foreldre og lærere å vite hva som foregår i barnets hverdag (Bronfenbrenner 1979: 226). Som

Bronfenbrenner nevner tidligere vil det dermed bli en gjensidig påvirkning mellom alle partene i de ulike mikrosettingene på mesonivå. Dette understreker også Bø når hun viser til mesonivået. Hun hevder at personen selv er delaktig mellom to settinger, og blir dermed det primære båndet for samhandlingen som vil gi en gjensidig påvirkning. Likevel må man være klar over at for barnet kan det være vanskeligere å komme inn i nye settinger uten noen supplementære bånd. Det vil si å ikke ha en forelder tilstede som kan støtte og underbygge barnet i den nye settingen. I og med at barnet ikke har utviklet seg kognitivt sett i like stor grad som voksne, klarer barnet ikke nødvendigvis å takle og stimulere de nye opplevelsene i settingene. Det er derfor viktig at supplementære bånd for barnet er foreldre og lærere, slik at de kjenner hverandre i flere roller. Med et godt grunnlag for innsikt hos hverandre mener Bronfenbrenner, i følge Bø, at det vil være med på å fremme et samarbeid mellom for eksempel hjem og skole (Bø 1996: 50ff). Dette kan forstås slik at barnets oppfattelsesevne har en avgjørende rolle for videre utvikling. Uten hjelp av voksne, spesielt foreldre og lærere på mesonivå, vil barnets utvikling begrenses.

Det neste nivået etter mesonivået er eksonivået. Dette nivået definerer Bronfenbrenner som "...one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or affected by, what happens in the setting containing the developing person" (Bronfenbrenner 1979: 25). Det vil si at offentlige organer kan være med på å ta avgjørelser som vil senere påvirke barnet. For disse avgjørelsene vil få en videre effekt på andre nivåer i Bronfenbrenners modell, som kan ha en direkte påvirkning på barnet. Bø viser til at ulike settinger mellom barn og foreldre, eller foreldre og lærere vil være påvirket at hendelser som er skjedd på eksonivået, for det som skjer på eksonivå har en indirekte påvirkning uten at de selv er deltakende (Bø 1996: 56).

Det siste nivået Bronfenbrenner viser til, er det ytterste nivået, makronivået. I følge han viser dette nivået "...to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies" (Bronfenbrenner 1979: 26). Som Bø viser til kan man forstå dette nivået dit hen at det er her man finner lover og regler, hvor av det blant annet i opplæringsloven er gitt foreldre hovedansvaret for barnas oppvekst (Bø 1996: 112). I tillegg vil hans definisjon vise til et mønster i vår kultur, blant annet verdier og tradisjoner. I følge Bronfenbrenner kan man se

for seg mikronivået som en “blueprint” av samfunnet i sin sosiale setting (Bronfenbrenner 2005: 149f).

Kort sagt kan man si at Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser til samfunnets inndeling på de ulike nivå, hvor aktører som foreldre og lærere med deres handlinger er med på å påvirke barnets utvikling. De ulike nivåene har ulike påvirkninger på et eller flere av de andre nivåene, som igjen vil påvirke barnets utvikling. Det er derfor viktig å se modellen i sin helhet, selv om oppgaven først og fremst er relatert til mesonivået, for det er her hjem-skole-samarbeidet skjer.

5.1.1 Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell og betingelsene for et hjem-skole-samarbeid

Når Bronfenbrenner ser på hjem-skole-samarbeidet, ser han blant annet på viktigheten av at foreldre og lærere/skolen blir involvert i en setting som gjelder barnet. Det er viktig at barnet ikke står ovenfor en én-til-én kommunikasjon når det går fra ulike settinger på mikronivå over til mesonivået. I tillegg er det viktig at barna har støtte og involvering fra foreldre og/eller lærere når de interagerer via flere settinger. Ved at kommunikasjonen vil involvere flere parter - som lærere, foreldre og barn, blir det lettere for barnet å gå igjennom skolegangen når foreldre også vet hva som skjer på skolen og hva som eventuelt kreves av partene. Dette vil også fungere den andre veien ved at lærerne vet hva som foregår i barnets hjem. Ved å få til en kommunikasjon mellom hjem, skole og barn, vil hverdagen bli enklere for barnet ved at det blir lettere med et samarbeid. I tillegg vil barnets utvikling ofte bli fremmet gjennom foreldremedvirkning.

Bronfenbrenner er opptatt av å se på utviklingen hos barnet, og for han vil et barn utvikle seg ut i fra antall ulike settinger og interaksjoner det har deltatt i. For at et barn skal få mest mulig og best utbytte av interaksjonene i de ulike settingene, er det viktig at barnet ikke trer inn i de nye settingene alene. For at barnet skal dra nytte av de nye inntrykkene, er det til hjelp å ha en tredjepart der. Dette kan for eksempel være én av foreldrene eller en lærer, som da vil være til stede når barnet trer inn i enten hjem eller skole i en alder hvor begge institusjonene har en viktig rolle i barnets liv (Bronfenbrenner 1979:209ff).

Bronfenbrenner viser til hvordan hjem og skole fungerer på mesonivået. Her kommer det frem at skolen alene ikke kan stå for hele utviklingen hos barnet, men ved hjelp av ”interconnections” med andre settinger, vil de sammen være med på å videreutvikle barnet

(Bronfenbrenner 1979: 226). Videre viser han til forskning om "the prevailing relation between family and school in contemporary American society". (Bronfenbrenner 1979: 226). Forskningen gikk ut på å se hvordan minoritets elever presterte på skolen, og om det ville være noe forskjell i karakterer når minoritets elevenes mødre ble mer delaktige i barnas skolehverdag. Programmet foreldrene ble tildelt, var blant annet å sette av leksetid til barna hver dag. Være delaktige i lesing av pensum og lage faste rammer som kunne bli integrert inn i hverdagen til barna. Ved at barna også hadde det nødvendige skolematerialet, som skrivebøker og blyanter, ville de også være mer forberedt på skolen. Resultatet viste seg å ha en positiv utvikling for de familier med minoritetsmødre som deltok i sine barns skolehverdag. En kritikk Bronfenbrenner selv kommer med går ut på hvordan datidens skole var isolert fra hjemmet, og av den grunn var årsak til fravær av hjem og skole-interaksjon og samarbeid (Bronfenbrenner 1979: 226ff). Med dette som grunnlag hevdet Bronfenbrenner at skolen er "one of the most potent breeding grounds of alienation in American society" (Bronfenbrenner, 1974b, p. 60 i Bronfenbrenner 1979: 231).

Det er ikke gitt foreldre andre rammer enn opplæringsplikt i lovene. Dette kan i følge Bø gjøre det vanskeligere for foreldre å være like delaktige å få til et godt samarbeid med skolen og lærerne når de selv ikke får tildelt noe grad av beslutningsmyndighet. Et eksempel på ulike fortolkninger kan være at skolekulturen i Norge er annerledes enn skolekulturen i et ikke-vestlig land. Hvordan man forholder seg til lærerne og skolen som institusjon kan være helt forskjellig og dermed bidra til ulikheter rundt delaktighet (Bø 1996: 227, 59).

Dette kan vise til problemer rundt foreldreinvolvering og foreldremedvirkning. Ved at det er så lite klare rammer for hva foreldre kan være delaktige med, kan det lett oppstå situasjoner hvor de føler seg avmaktet og tilsidesatt. Ved å se det i sammenheng med mesonivået og barnets utvikling, vil foreldrenes rolle ha like mye å si for barnets utvikling, som lærerne.

Ingerid Bø viser til hvordan Bronfenbrenners ulike nivåer i den utviklingsøkologiske modell kan fungere som et samarbeid mellom hjem og skole. I Bronfenbrenners modell vil de ulike nivåene være med på å påvirke hverandre. En persons handlinger kan være med på å påvirke både på mikro- og mesonivå. For eksempel kan det på makronivå være ulike institusjoner som farger hvordan skolegangen er lagt opp for elevene og lærerne (Bø 1996: 124). Dette kan forstås ved at Bø vektlegger viktigheten av at voksne er klar over sin rolle og påvirkning de kan ha for barnets utvikling. Da spesielt i forhold til den tilknytning som oppstår mellom

de ulike arenaer. Det samarbeidet som utspilles på mesonivå, er det samarbeidet som påvirker barnet oppvekst, ikke bare i hjemmet, men også på skolen.

I et hjem-skole-samarbeid er Bronfenbrenner opptatt av felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon. Felles aktiviteter, informasjon og kommunikasjon mener Bronfenbrenner, i følge Bø, vil utvikles gjennom forbindelseslinjer mellom ulike settinger barna ferdes i. Dette er blant annet skole og hjem som er med på å utvikle individet, om det er hos læreren, foreldre eller barn, og utvikling innad i samarbeidet. Videre hevder Bø at når Bronfenbrenner snakker om en felles aktivitet vil det for eksempel bety at skolen og hjemmet må gjøre noe sammen, praktisk og konkret. Informasjonen han nevner går ut på at man får kjennskap til hverandre, noe som gjør det lettere å kunne forholde seg til hverandre videre. Kommunikasjonen går ut på dialoger, stille spørsmål og vise interesse for barnets miljø i de ulike settingene. Disse tre stikkordene henger sammen i praksis, og bør være en naturlig prosess mellom foreldre og lærere. Det er derfor viktig at foreldre møter opp til samtaler med lærerne. På den måten åpnes det opp for flere settinger, og trygger lettere flere bånd mellom lærer, elev og foreldre (Bø 1996: 117ff).

Disse tre trekkene; felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon, viser seg å gjenspeiles i oppgaven min innenfor noen av betingelsene jeg har valgt, om hva som er viktig for å få til et hjem-skole-samarbeid. Den felles aktiviteten gjelder ikke bare mellom foreldre og lærere, men også mellom foreldre og mellom lærere og elever. Aktiviteten kan utspilles etter skoletid, som for eksempel sosiale settinger hvor ulike kulturer kan vise til noe som kjennetegner deres kultur. På denne måten vil både foreldrene bli bedre kjent med hverandre, samtidig som lærerne kan lære mer å kjenne til de ulike kulturer som utspilles blant skoleelevene. Informasjonen og kommunikasjon skal kunne gi et innblikk i elevens hverdag, slik at det bli lettere for både foreldre og lærere å forstå hva som skjer på de ulike arenaer. På denne måten vil det være lettere å bygge videre på det utgangspunkt elevene har, slik at utviklingen både sosiale og faglig blir best mulig.

Holthe viser også til Bronfenbrenner og hans vektlegging av et nært samarbeid mellom hjem og skole. Det forholdet foreldrene har til skolen vil ha en indirekte betydning for barnets videre skolehverdag. Her bruker Bronfenbrenner uttrykket "secondary order effect", hvor han snakker om et indirekte forhold som er med på å påvirke barnets utviklingsmuligheter videre. Ved å ha gjensidig tillit og lik maktfordeling med en felles forståelse for barnets beste, vil det lettere føre til at foreldrene blir mer imøtekommende til skolen og lærerne. Ved

at foreldrene får et positivt inntrykk, vil dette være med på indirekte å påvirke både barnas holdninger og oppfatninger til skolen (Holthe 2000: 25f).

Som nevnt ovenfor snakker Bronfenbrenner også om viktigheten av å tilegne seg kunnskap og utvikle seg mer ved å gjøre dette i en setting med en annen person. Ved at barna fortsatt er unge, vil det være lettere å ha foreldre med på settinger, slik at de kan hjelpe barna med å få en videre og eventuelt bedre forståelse av situasjonene de står ovenfor. Det viser også til viktigheten av en god kommunikasjon og dialog mellom foreldre og lærere, slik at alle aktørene vil ha mulighet til å kunne sette seg inn i hverandres settinger.

5.1.2 Vil det oppstå flere betingelser for minoriteter for å få til et godt hjem-skole-samarbeid i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell?

Som vist tidligere i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, skjer barnets utvikling på mesonivå. Minoritets elever står ovenfor flere utfordringer enn majoritets elever, og av den grunn er det enda viktigere å konkretisere hvordan elever, hjemmet og skolen kan settes i et hjem-skole-samarbeid ut i fra Bronfenbrenners modell. Som nevnt i innledningskapitlet kan en minoritets elev ha både en kulturell og/eller språklig forskjell som gjør dem til en minoritet. Forskjellene innenfor kulturen kan blant annet være de ulikheter innenfor oppfatninger, verdier og sosiale normer. På den måten vil det være med på å påvirke den virkelighetsoppfattelsen og de hverdagshandlinger som utføres til daglig.

Eyvind Elstad, professor på ILS (institutt for lærerutdanning og skoleutvikling), og Are Turmo, forsker på ILS, viser til hjem-skole-samarbeid i Tidsskrift for ungdomsforskning. I følge Elstad og Turmo vil elevens rolle i samarbeidet blant annet være påvirket av hvordan deres sosiale identitet får en innvirkning på deres tilnærming til skolearbeidet. Hjemmets innvirkning til samarbeidet med skolen, har blant annet en påvirkning i hvordan eleven ser på betydningen bak skolen og de skoleprestasjoner som skal oppnås. Skolens rolle har betydning for elevene når de skal gjennomføre sin utdanning, og hvordan elevene blir påvirket av skolens pedagogiske påvirkning i forhold til blant annet motivasjon og skoleprestasjoner (Elstad og Turmo 2007: 26). Ut fra dette kan man si at det er klart at foreldrenes involvering er et av områdene som hjelper for barnets utvikling både innenfor det sosiale og det lærende.

Ingerid Bø hevder at skolen og hjemmet vil få mulighet til å fremme barnets utvikling ved at lærerne viser en positiv interesse for hjemmet og det som skjer der, i tillegg til at de viser tillit til foreldrene og foreldrenes meninger. Dette kan sees på som supplementære bånd gitt på mesonivå, som oppnås i et samarbeid mellom hjem og skole, og kan forstås som et likestilt samarbeid. Men det er viktig å huske på at dette samarbeidet ikke alltid kan være like støttende. For selv om det for eksempel foregår hjemmebesøk hos en minoritetsspråklig familie, kan kommunikasjonen være så dårlig at de ikke har klart å forstå hverandre verken gjennom språk eller å få formidlet hva som skjer i barnets liv hjemme og på skolen. Om lærerne egentlig ikke hører etter når foreldre forteller om eventuelle problemer med barna, og at læreren selv kun er ute etter å fortelle om hvor bra skolehverdagene er for barna, så vil ikke samarbeidet fungere (Bø 1996: 54f).

Det Bø viser til er hvordan et samarbeid kan oppnås selv om foreldre og lærere står ovenfor utfordringer som språk og annen form for kommunikasjon. På mesonivå vil de ulike miljøer, som hjem og skole, ha en innflytelse på hverandre, og denne innflytelsen vil kunne være vanskeligere å få gjennomført om det dukker opp hindringer for gjennomføring av den naturlige utviklingen eleven skulle ha opplevd.

Når et barn begynner på skolen for første gang, er det viktig at både barnet og foreldrene har en forståelse for hva det vil si å gå på en norsk skole. FUG viser til aktuelle oppgaver FAU skal ta seg av, som blant annet er å ta imot foreldrene den første skoledagen. For minoritetsforeldre er det spesielt viktig å kunne forholde seg til en konkret handlingsplan som viser hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal fungere. I denne handlingsplanen skal det blant annet komme frem ulike arbeidsoppgaver og ansvar, hva som skal gjøres når og hva slags fellesarrangement som er aktuelle (FUG 2006). Aslaug Andreassen Becher hevder at man må være oppmerksom på at det kan oppstå et problem hos minoritetsspråklige foreldregrupper ved at foreldreinvolvering ikke nødvendigvis er vanlig for dem (Becher 2006: 79).

Her vises det til en situasjon elever vil stå ovenfor på mesonivå. Den relasjon som ligger mellom de ulike miljøer her, vil videre ha en påvirkning på elevens utvikling. Relasjoner mellom hjem og skole er ikke nødvendigvis en selvfølge eller naturlig del for minoritets elever og foreldre. Å få gjennomført et samarbeid mellom hjemmet og skolen vil dermed ikke være like enkelt. utfordringer innen integreringen av det norske samfunn, forståelse for skolens rolle i barnets hverdag og forståelse av sin egen rolle som forelder kan

i følge Bronfenbrenners utviklingsmodell være med på å begrense elevens utvikling om man ikke finner tiltak for å bedre situasjonene.

5.2 Hoëms sosialiseringsteori

Anton Hoëm, professor i sosiologipedagogikk, har utviklet en sosialiseringsmodell som fokuserer på hvordan mennesker sosialiseres ved å benytte seg av fire ulike begreper: interesse, verdi, konflikt og fellesskap. Han ser på sosialisering som ”en forutsetning for videreføring av de fenomen og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold” (Hoëm 1978: 13). Begrepene interesse, verdi, konflikt og fellesskap, vil være til stede i en eller annen grad uavhengig av hvilket forhold hvert individ forholder seg til i sosialiseringen. Slik jeg har lest Hoëms tekst, spesifiserer ikke Hoëm de fire begrepene. Jeg har dermed benyttet meg av Ivar Morkens forklaringer på verdi og interesse. Morken er spesialpedagog og førsteamanuensis på institutt for spesialpedagogikk (ISP). I følge han viser verdi til ”kulturinnhold, livsforklaringer, identitetsskapende aspekter” og interesse viser til ”bruksverdi og nytte, det man er tjent med å bruke for å oppnå det man vil (Morken, forelesningsnotater 2006). Hoëm viser til fire alternative sosialiseringsforløp som utspilles av sammensetningene i de ulike forholdene individet forholder seg i. Ved å ta min oppgave som utgangspunkt for to ulike arenaer, hjem og skole, vil jeg sette Hoëms sosialiseringsmodell i sammenheng med dette. Ved først å redegjøre for sosialiseringsmodellen, vil jeg senere i oppgaven drøfte dette opp mot hjem-skole-samarbeidet.

Hoëm viser til ulike sosialiseringsforløp og jeg vil innlede med det han kaller for en forsterket sosialisering. Han hevder at en forsterket sosialisering innebærer både et interessefellesskap og et verdifellesskap. Det vil si at det er enighet både når det kommer til interesser og verdier mellom for eksempel hjem og skole. Det motsatte av forsterket sosialisering, er ikke-sosialisering. Det oppstår som en konflikt innenfor både interessen og verdiene i hjemmet og skolen. En liten illustrasjon av det kan vises ved at elevene skal gå på skolen og få en opplæring. Denne opplæring vil her virke fra hjemmets side som om opplæringens innhold verken er engasjerende eller nyttig for barnet. Det er ikke noe sammenheng mellom hva hjemmet og skolen ser på som likt innenfor interesser og verdier. Hoëm fortsetter videre i teorien å forklare to andre sosialiseringsformer. Disse kan man si blir plassert mellom de to ytterpunktene, forsterket sosialisering og ikke-sosialisering, og har

fått navnene resosialisering og desosialisering. Ved å begynne med en resosialisering forklarer Hoëm det slik at man på hvert sitt område, her hjemmet og skolen, vil ha et fellesskap og en konflikt. Det vil si at det vil være et verdifellesskap, men også en interessekonflikt. Ved å se det i en kontekst kan man si at på skolen kan elevenes opplæring bli sett på som engasjerende, men likevel ikke nyttig. Den siste formen for sosialisering som Hoëm viser til er en desosialisering, og dette kan sees på som det motsatte av resosialisering ved at det vil være et interessefellesskap, men også da en verdikonflikt i stedet for. Opplæringsformen vil her være nyttig, men ikke engasjerende (Hoëm 1978: 71ff).

Hoëms sosialiseringmodell kan dermed bli sett på som en identitetsutvikling for barnet som skjer mellom de to ulike arenaene. Hva slags utgangspunkt de forskjellige aktørene sitter inne med, og hva som utspilles på de ulike arenaer er med på å påvirke den videre utviklingen hos barnet. Hvorfor det i flere tilfeller er vanskelig med å få gjennomført et hjem-skole-samarbeid, vil jeg komme nærmere inn på i drøftingskapitlet. Der vil jeg også vise til andre forutsetninger rundt dette hjem-skole-samarbeidet.

5.2.1 Hvordan kan Hoëms sosialiseringmodell sees i lys av betingelsene for et hjem-skole-samarbeid?

Joar Aasen er førstelektor i pedagogikk ved Høyskolen i Hedmark med stort engasjement innenfor blant annet flerkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. Han hevder at Hoëm bruker betegnelsen ”den gode situasjon” når han snakker om det følelsesmessige grunnlag hos barnet som oppstår når det opplever sin egen kultur som god. Aasen hevder videre at et barn kan ha flere ulike kulturer, samfunnskulturer, og det er dermed viktig at foreldrene er med på å danne en god kultur for barnet slik at det blir mer åpen og delaktig. Ved at barnet opplever ”den gode situasjonen” vil barnet også etter hvert tilegne seg ny kunnskap og oppsøke kulturen mer. På denne måten vil ”den gode situasjonen” være med på å utvikle barnet videre og dermed også være fundamentet for barnets sosialisering (Aasen 2003: 83).

Ved å sette Hoëms sosialiseringmodell inn i kontekst, vil jeg prøve å vise til hvordan hans fire mulige sosialiseringforløp kan utvikles når barnet begynner på skolen, og det skapes et forhold mellom hjem og skole. En forsterket sosialisering vil her være at hjemmet og skolen har et verdifellesskap og interessefellesskap. I følge Aasen vil det si at innholdet i opplæringen blir oppfattet som både engasjerende og nyttig når det kommer til gjennomføring av utdanningen og fremtidig arbeid. Utenom opplæringen vil de også ha et

likt syn på verdiene, noe som vil si at de ser likt på de ”grunnleggende tolkninger av livet og tilværelsen” (Aasen 2003: 92). Ved en slik tolkning av Aasen kan man si at det vil da skape et fellesskap mellom hjemmet og skolen både innenfor verdier og interesser som berører elevene. Denne formen for sosialisering er et av ytterpunktene i Hoëms modell, og viser også til hvor vanskelig det vil være å kunne fullt ut skape en forsterket sosialisering hos elevene. Det kan vel sies at dette egentlig vil være en umulighet i den grad at hjemmet og skolen er forskjellige arenaer med ulike verdier og interesser. Det er med dette at vi kan se videre på resosialiseringen som bygger på et verdifellesskap, men som også viser til en interessekonflikt. Her er hjemmet og skolen ikke enige om hvordan opplæringen skal bli lagt opp, men de har det samme grunnleggende verdifellesskapet. Ved at de har samme verdier vil de ha det samme kulturelle grunnlaget når det kommer til tolkninger av livet og tilværelsen, blant annet rundt skolens rolle og posisjon.

Det kan også oppstå en motsetning til resosialiseringen, og det er desosialisering. Her vil hjemmet og skolen har et interessefellesskap, men også en verdikonflikt. I denne sosialiseringsformen vil de stå sammen om opplæringsinnholdet for barna, mens deres verdisyn vil være forskjellig ved for eksempel å ha ulik kulturell bakgrunn og/eller livssyn. Det andre ytterpunktet i Hoëms modell viser til en ikke-sosialisering, også kalt for skjermet sosialisering. Her vil det være både en interessekonflikt og en verdikonflikt i forhold til utdanningssystemet. I følge Aasen vil det for elevene være det vanskeligste utgangspunktet for å tilegne seg ny kunnskap, og for å skape et godt hjem-skole-samarbeid. ”Skolen og barnehage representerer en annen kultur enn familien og makter følgelig ikke å føre sosialiseringsprosessen i hjemmet videre, i samme retning som hjemmet” (Aasen 2003: 90). Hoëm viser da til at elevene vil oppleve at det ikke er noe sammenfall mellom de ulike syn hjemmet og skolen står for, og opplæringsmåtene vil heller ikke føre til noe mer kunnskap for elevene, i og med at det oppleves som unyttig eller for vanskelig å tilegne seg (Hoëm 1978: 72f). For at man best mulig skal skape et godt hjem-skole-samarbeid, vil det være viktig at de ulike arenaer har muligheter for å støtte og forsterke hverandre gjensidig, noe som da forutsetter at det finnes et visst fellesskap innenfor de ulike verdier og interesser som hjemmet og skolen vil ha.

Betingelsene kommunikasjonsformer; plikter, ansvar og rettigheter; tillit; holdninger til samarbeidet; og foreldre- og lærermedvirkning, kan trekkes inn i modellen. I og med at sosialiseringsmodellens ulike sosialiseringsforløp er med på å skape ulik utvikling hos

barnet, kan også de ulike betingelsene trekkes inn i de ulike forløpene. Selv om målet for best mulig samarbeid er en forsterket sosialisering, vil det i praksis være vanskelig å ha foreldre og lærere med likt syn, rettleiding og holdning til gjennomføringen. Det vil dermed bli lettere å se betingelsene opp mot et hjem-skole-samarbeid, i sammenheng med en resosialisering eller en desosialisering. Her vil både verdifelleskap, verdikonflikt, interessefelleskap og interessekonflikt komme inn, og betingelsene jeg tidligere har valgt ut som viktige for et hjem-skole-samarbeid kan sees i lys av alle forløpene. Både positivt og negativt. Likevel har jeg prøvd å trekke inne ulike betingelser for å vise til påvirkningene som spiller inn på de ulike aktørene i samarbeidet.

I og med at hjemmet og skolen har likt syn på selve skolens gjennomføring, det vil si at de deler de grunnleggende synene på livet, kulturen og oppfatninger, er resosialisering å finne i hjem-skole-samarbeidet. Selve opplæringstanken er ikke lik, fordi innholdet i hvordan opplæringen skal bli gjennomført bærer i ulike syn på viktigheten av nytte og engasjement. Betingelsen plikter, ansvar og rettigheter viser til hvordan aktørers roller spiller inn i samarbeidet. Ved at hjem og skole ser likt på skolen, hvordan skolen er lagt opp, vil tillit og holdninger spille en stor rolle. Ved at det også er en interessekonflikt mellom hjemmet og skolen, går det blant annet på ulik syn på den bruksverdi samarbeidet vil ha for å bedre elevens utvikling. Det kan da være vanskeligere å få gjennomført betingelsene som foreldre- og lærermedvirkning, samt kommunikasjonsformer som å informere hverandre om hverandres ståsted og forandringer som kan påvirke elevene.

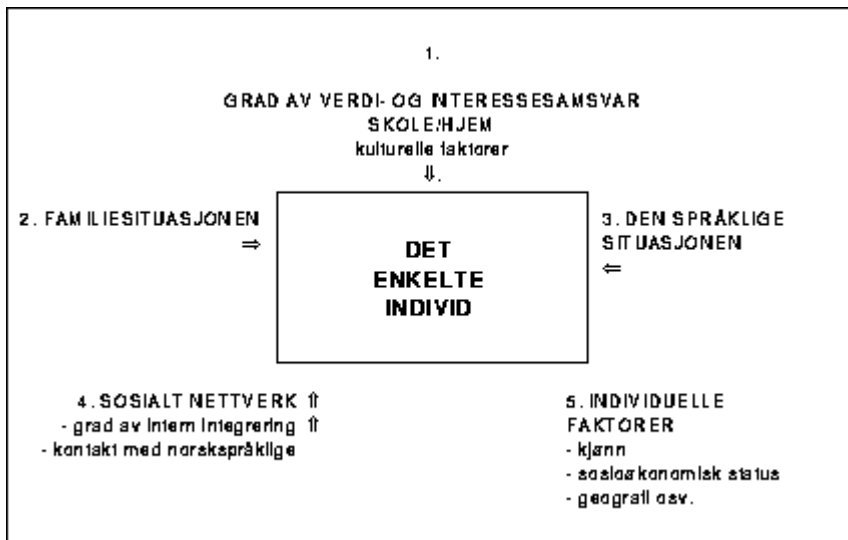
Når det kommer til desosialisering finnes det et interessefelleskap. I og med at både hjemmet og skolen er enige om opplæringen, vil de også ha et engasjement i både holdninger og medvirkning for å bedre situasjonen for elevene. Likevel kan det være vanskelig å få betingelsen tillit til å bli gjennomført. Tilliten bygger på en forståelse, enighet og lit til at man gir fra seg et ansvar over på noen andre. Dette kan sees gjennom den verdikonflikt som spesielt bygger på kulturforskjeller og identitetsforskjeller som kræsjer med hverandre.

Til slutt kan skjermet sosialisering trekkes spesielt opp mot minoritets elever og det som står videre under i neste punkt. Her vil det være både en interessekonflikt og verdikonflikt som ofte kan oppstå mellom foreldre og lærere med ulik kulturell bakgrunn og ulik opplæringstanke. Hvordan skal minoritets elevene kunne utvikle seg faglig og sosialt når forskjellene i de ulike arenaene er så forskjellig?

5.2.2 Vil det oppstå ekstra utfordringer og betingelser for minoritetselever i sosialiseringmodellen sett i lys av hjem-skole-samarbeid?

Arbeiderpartipolitiker Tove-Lill Labahå Magga, legger frem i et foredrag om forholdet mellom hjem og skole og kulturforskjeller som kan spille inn. Hun vektlegger barnets betydning i en sosialisering og opplærings situasjon og sier følgende: ”høyest mulig grad av interessefellesskap og verdifellesskap mellom den uformelle og formelle opplæringsinstitusjonen, er av den største betydning for det enkelte barn eller ungdoms generelle læreprosess” (Labahå Magga 2006). Hun har gjennom Hoëms sosialiseringsteori og praksis i skolen vist til hvordan ulike faktorer spiller inn på det utfallet som skjer i en elevs sosialiseringssprosess, og går inn på de ulike formene for sosialisering. Magga hevder at en forhindring av en ikke-solisiering kan skje ved at hjemmet og skolen tar et ansvar innenfor sin arena, og skaper et samarbeid for å forebygge negativt utfall av sosial- og læringsutvikling. Hun viser videre til at det kan ved store forandringer inne kulturelt og kunnskapsrepertoar ende med en de- og/eller resolisiering. ”Elever kan oppleve utfordringer med hensyn til identitetsforvaltning, dersom situasjonen innebærer å bytte ut store deler av mestringsgrunnlaget. Dette er en alvorlig utfordring i identitetsforvaltningen, som indirekte virker inn på elevens totale læreprosess” (Labahå Magga 2006). Hennes konklusjoner viser seg hele tiden til å ende med at et hjem-skole-samarbeid er viktig. Selv om hun trekker inne kulturer, og at kulturforskjeller kan være med på å skape hindringer i elevens utvikling, hevder hun også at kulturforskjellene mellom hjemmet og skolen ikke trenger å føre til en verdi- og interessekonflikt. Det er derfor viktig at det i praksis jobbes med dette, og at et samarbeid mellom hjem og skole blir sentralt (Labahå Magga 2006).

I NOU-rapporten *Opplæring i et flerkulturelt Norge*, hevdes det at for minoritetsspråklige vil det alltid dukke opp ekstra utfordringer i forhold til deres egen bakgrunn versus det samfunnet de befinner seg i (NOU 1995: 12: 39).



Figur 3.1 Sentrale faktorer som innvirker på læring og sosialisering i en minoritetssituasjon (NOU 1995: 12: 38).

Figuren over viser til ulike kulturelle kontekster minoritetsspråklige står ovenfor som de ikke kjenner til fra før, og som fører til at de står ovenfor ulike utfordringer de ikke vet hvordan skal takles. ”Med dårlig kjennskap til slike dominante kulturelle koder kan individet komme til å oppleve at aktivitetene i skole og barnehage blir helt uforutsigbare – og at alt det man har lært som verdifullt, «ikke virker lenger»” (NOU 1995: 12: 39).

Figur 3.1. viser også til ulike betingelser som tidligere er vektlagt i oppgaven som viktige for et hjem-skole-samarbeid. Spesielt betingelsen kommunikasjonsformer er viktig, og kan sees i de sentrale faktorene i figuren. Videre viser figuren til en sammenheng med Hoëms sosialiseringsteori om verdi og interessefelleskap, og viktigheten rundt dette for det enkelte individ. Andre faktorer som spiller inn for utviklingen av eleven på det sosiale og utviklingsmessige området, er familiebakgrunn, språkbakgrunn, det sosiale nettverk og individuelle faktorer som kjønn og sosioøkonomisk status. Hindringer ved forståelse av blant annet informasjon mellom hjem og skole, kan gjøre det vanskelig å få til et samarbeid og en videre utvikling hos eleven.

I følge Aasen er det en forutsetning at hjemmet og skolen må ha en full forankring innen samme kultur for å få til et fullt fellesskap. Likevel påpeker han at dette neppe vil være mulig i det flerkulturelle samfunnet, spesielt om alle elever skal innordnes samme enhetlig tilbud. Det vil dukke opp ekstra utfordringer for minoritetsspråklige foreldre, ikke bare på grunn av ulike bakgrunn, men også hvordan de skal tilpasse seg skolen og skolesystemet. Det er derfor viktig, i følge han, at elevene vil kunne få mulighet til å være på en arena som

er innenfor de samme interesse- og verdidimensjonene som hjemmet. På den måten vil elevene få mulighet til å få bekreftelse, tilegne seg noe som for dem virker nyttig, og utvide sitt perspektiv som kulturelt individ (Aasen 2003: 89).

Ingrid Worning Berglyd hevder i tråd med Labahå Magga og Aasen at ”ulik kultur- og erfaringsgrunnlag i hjemmene kan føre til uenighet når det skal utarbeides et felles utgangspunkt for verdier og interesser mellom skolen og alle hjemmene” (Berglyd 2003: 18).

Avslutningsvis viser den nevnte NOU-rapporten til at det kan oppstå både verdikonflikter og interessekonflikter, men at det er ikke verdikonflikten i seg selv som er problemet når det kommer til et samarbeid mellom hjemmet og skolen. Problemet ligger gjerne i det at skolen kan føre et maktmisbruk ovenfor hjemmets verdier og/eller kultur. Dette kan skje ved at skolene overkjører hjemmets verdier. Det som blir viktig her er å få til holdningsforandringer og en gjensidig respekt ovenfor hverandres syn og arena. Hjemmet og skolen bør jobbe mot et felles mål og respekterer hverandres syn og uenigheter fremfor å skape mistillit og utføre maktmisbruk ovenfor hverandre (NOU 1995: 12: 39).

Som vist ovenfor trekker NOU-rapporten frem viktige sider ved problemer rundt hjem-skole-samarbeidet. Dette er også blitt tatt opp tidligere blant annet under betingelsen tillit. Som sagt der er det viktig at forholdet mellom aktørene er gjensidig og at det ikke oppstår et makt-avmakts-forhold mellom lærere og foreldre.

Ut i fra de utfordringer minoritetslevnene står ovenfor, som vist over, viser det seg at det er viktig med god dialog og informasjon mellom hjem og skole. Om kommunikasjonsformene ikke er tilstede, vil minoritetslever lett stå ovenfor en ikke-sosialisering. Det er derfor viktig å bli kjent med, og skape en relasjon til hverandres arenaer. For foreldre vil det være viktig å tilegne seg kunnskap og kjennskap til utdanningssystemet. For lærerne vil det være viktig å bli kjent med de ulike familiers bakgrunn. På den måten vil elevene få størst mulig utbytte av undervisningen. Dette vil være med på å skape større felles grunnlag, med større forståelse for hverandres ståsted, meninger og holdninger. For lærere vil minoritetspråklige foreldre kunne være en ekstra utfordring. Informasjonen er ikke nødvendigvis like tilgjengelig for dem i og med at foreldrene har et annet språk. Tiltak som kan hjelpe minoritetsforeldrene vil blant annet være å ha foreldreskoler, leksehjelp, informasjon på flere språk og forståelse fra lærerne. Dette kan bidra til at foreldrene føler seg mer likestilt, og kan stilles mer på lik linje med skolene og lærerne. At minoritetsforeldrene forstår viktigheten av

deres bakgrunn både som forelder, og som forelder med annen kultur, vil kunne styrke deres forhold og holdninger til skolene.

6 Avslutning

Problemstillingen i oppgaven min er: En analyse av betingelser for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Målet med et godt hjem-skole-samarbeid er at alle elevene skal kunne få optimal utvikling innenfor det faglige så vel som det sosiale. Det skal være mulig for foreldre å få en god følelse og forståelse av deres rolle ovenfor sine egne barn. Foreldre er forbilder som barn ser opp til, og barna har lett for å føye seg etter foreldrenes ideer, tanker, holdninger og væremåter. Det er derfor viktig at foreldrene føler seg inkluderte i samarbeidet, og at de har en positiv holdning og tillit til skolen slik at elevene føler at de kan få noe ut av å gå på skolen. Når foreldrene også får innvirkning på skolens opplæring og undervisning kan dette føre til et større engasjement.

Jeg har gjennom denne oppgaven forsøkt å vise til betingelser jeg mener er viktige for et hjem-skole-samarbeid. Betingelsene har jeg kommet frem til ved å se på hva ulike forfattere har vektlagt som kjennetegn for samarbeidet. Innenfor samarbeidet mellom hjem og skole er det viktig, i følge Nordahl, med en åpenhet om uenighet i tillegg til et engasjement for alle aktørene. Lærernes og skolens engasjement er viktig i og med at elevene tilbringer så mye tid der. God informasjon er en viktig betingelse for samarbeidet fordi det er med på å danne et bilde av det landskap barnet befinner seg i. Så når foreldre velger å ha barnet på skolen, er det viktig å skape et samarbeid med skolen. I dette samarbeidet bør det være engasjement og interesse ovenfor barnets skolegang. Innflytelse er også viktig for samarbeidet, fordi den kan være med på å øke engasjementet hos foreldrene. At lærere og foreldre har ulikt ståsted og utgangspunkt, gjør at deres innfallsvinkel og vektlegging blir forskjellig. Her kan blant annet foreldrenes bakgrunn være med på å skape ulike samarbeidsforhold til lærerne. Forskning viser til at høyt utdannede foreldre kan skape et anstrengt forhold mellom hjemmet og skolen. Kravene fra denne foreldregruppen kan oppfattes som mer krevende, i tillegg til at foreldrene blander seg inn i saker lærerne mener de ikke har god nok kjennskap til.

Betingelsene skal også gjelde mellom minoritetshjem og skole. Det eksisterer store mengder av litteratur om hjem-skole-samarbeid. Men forskning rundt minoritetsgrupper; her minoritetsspråklige og minoritetskulturelle, og lærere er minimalt. Nordahl har poengtert at alle foreldre stilles likt uavhengig av kultur og språk. En kritikk til dette kan være at minoritetsgruppens spesielle utfordringer ikke kommer frem. Noe som kan medføre til en overskygging av problematiske situasjoner som ikke blir håndtert.

Betingelsene for hjem-skole-samarbeid

Betingelsene for hjem-skole-samarbeid har blitt følgende: kommunikasjonsformer; plikter, ansvar og rettigheter; tillit; holdninger til samarbeidet; og foreldre- og lærermedvirkning. At det er mange betingelser, viser bare at hjem-skole-samarbeidet ikke kan forklares ut fra én betingelse alene, men at gjennomføringen blir påvirket av flere betingelser. Samarbeidet er derfor komplekst.

Betingelsene for hjem-skole-samarbeidet har ikke bare blitt utdypet for å vise til deres vektlegging og betydning, men også om disse er å finne i dagens læreplan. Ikke alle betingelsene som jeg har vektlagt som viktige, kommer klart frem i Kunnskapsløftet. Jeg har dermed slått sammen to viktige temaer i oppgaven og stilt følgende spørsmål: Hvilke betingelser er viktige for hjem-skole-samarbeid, og hva sier Kunnskapsløftet om disse betingelsene? Ved å ha sett på hva som står om de ulike betingelsene, viser det seg at det er blitt lagt ulik vektlegging av betingelsene i Kunnskapsløftet.

Den første betingelsen er kommunikasjonsformer. Det må være mulig å skape en formidling mellom aktørene for å oppnå et samarbeid, og dette skjer via ulike kommunikasjonsformer. Thomas Nordahl og Asbjørn Birkemo viser blant annet til at foreldremøter og konferansetimer skaper gode muligheter til å utveksle erfaringer og spørsmål som man søker svar etter. I Bronfenbrenners og Hoëms modeller vil også kommunikasjonsformer spille en rolle for elevens videre utviklings- og sosialiseringforløp. I Kunnskapsløftet blir kommunikasjon vektlagt under ”prinsipper for opplæringen” i avsnittet om ”samarbeidet med hjemmet”. At kommunikasjon er viktig og at foreldrene er avhengig av den for å kunne delta i skoleutviklingen og barnas skolemiljø blir sterkt understreket. Likevel mangler det en utdypning i hvordan kommunikasjonen skal gjennomføres. Hva slags informasjon skal lærerne gi foreldrene, og hvordan skal informasjonen bli gitt. Ved å se på kommunikasjonsformer er dette en fellesbetegnelse for både skriftlig og muntlig kommunikasjon mellom hjemmet og skolen. Spesielt for minoritetsspråklige kan skriftlig kommunikasjon være vanskelig å forstå. Å motta brev og brosjyrer på et fremmedspråk, kan skape problemer. På samme måte kan det være vanskelig for minoritetsspråklige foreldre å uttrykke seg klart nok ovenfor lærere. Derfor er det viktig at kommunikasjonen mellom hjem og skole også skjer ved samtaler dem i mellom. Da kan misforståelser oppklares, og andre spørsmål rundt emner tas opp.

Kunnskapsløftet viser til at foreldre skal bli informert om skolens mål, opplegg og hvordan foreldre kan bidra til å fremme elevenes utvikling. Skolen skal også legge til rette for at foreldrene får all nødvendig informasjon, så de har mulighet til å være deltakende i diskusjoner og møter med lærerne. En konklusjon som kan trekkes fra denne betingelsen er at kommunikasjonsformer viser seg å være en viktig betingelse i samarbeidet. Dette selv om ikke Kunnskapsløftet har utdypet hvordan tilretteleggingen og gjennomføringen av god informasjon skal bli gitt.

Den andre betingelsen er plikter, ansvar og rettigheter. Denne betingelsen har fått størst plass både i litteraturen så vel som i Kunnskapsløftet. FUG, Udir og UFD har gitt ut en brosjyre som viser til rettigheter og plikter foreldre, elever og lærere har i grunnskolen. Brosjyren understreker hvor viktig de ulike aktørers rolle i samarbeidet er. Kunnskapsløftet tar for seg viktigheten av foreldrekjennskap til hverandre og hverandres barn, og foreldrenes betydning for barnets motivasjon og læringsutbytte. Kunnskapsløftet konkretiserer hva elevene skal delta i slik at deres utvikling og sosialisering bedres. Lærernes kompetanse legges frem gjennom å henvise til hva "den gode lærer" bidrar med til elevene og undervisningen. Videre viser Kunnskapsløftet til et eget punkt om samarbeid med hjemmet. Her blir skolens ansvar og plikter lagt klart frem, i tillegg til at det vises til et gjensidig ansvar for å få til et hjem-skole-samarbeid. Her vises det blant annet til hva som skal til for at et samarbeid skal fungere ved at både lærere og foreldre bidrar med ansvar og plikter ovenfor hverandre. Foreldrenes ansvar blir poengtert ved at de henvises til opplæringsloven og hva som blir sagt der. Hva foreldrene skal gjøre, står ikke direkte beskrevet. For at informasjonen skal få en nytteverdi er det viktig at foreldrene er med på samarbeidet, og tar ansvar for å være imøtekomende ovenfor lærerne. Lærernes kompetanse og rolle blir vektlagt i et eget avsnitt. Her utdypes hva kompetansen skal inneha og at lærerne alltid skal forholde seg til lover, forskrifter og reglement. At hjemmet skal være med på å dele ansvaret med skolen om barnas opplæring og utvikling er klart uttrykt i formålsparagrafen. Det er hjemmet som har primæransvaret for barnet. I Kunnskapsløftet presiseres foreldrenes betydning for elevenes fremgang, og at deres innflytelse påvirker barnas læringsutbytte og motivasjon i forhold til skolen. Dette kan sees på som et ansvar foreldrene står ovenfor, at de er avhengig av å være tilstede og ta på seg dette ansvaret slik at barna får en motivasjon for skolen og muligens få utviklet læreglede og lærevilje. Dette blir også underbygget ved å vise til andre lover som tilsier at foreldrene skal være med på å påvirke barnas utvikling. En konklusjon som kan trekkes her er at Kunnskapsløftet vektlegger denne betingelsen. Foreldreansvaret er å finne i

opplæringsloven, noe som er av det første som står i læreplanverket. Ansvar, pliktene og rettighetene foreldre og lærere har, spiller inn på mange områder i skoleforløpet, og Kunnskapsløftet viser til flere steder foreldre må være delaktige på, for at barnas utvikling skal skje i en positiv retning. Dette er noe som skjer gjennom blant annet ansvarlighet, gjennomføring av plikter og bekjentgjøring med rettigheter som foreldre med barn har i skolen.

Tillit er den tredje betingelsen jeg har tatt for meg. Thomas Nordahl, Aslaug Kristiansen, Birte Ravn og Vibeke Glaser Holthe vektlegger tillit som en viktig faktor. Det samme blir gjort i stortingsmelding 49. Tillit er viktig for å skape en gjensidig forståelse og gjennomføring av ansvarlighet og maktfordeling. Denne tilliten kan bli misbrukt ved blant annet forskjellsbehandling og en skjev fordeling mellom aktørene i samarbeidet. En tillit mellom aktørene skal blant annet vise til en felles forståelse, gjensidig respekt og likeverd. Dette vil kunne være vanskelig å få gjennomført om det oppstår ulike avmaktssituasjoner mellom lærere og foreldre. Det er derfor viktig å klargjøre forventninger og synspunkter for å skape en tillit til hverandre, så en gjennomføring av et samarbeid vil være mulig. Likevel er det kritikkverdig at det ikke står noe mer konkret om tillit mellom hjem og skole i Kunnskapsløftet. Tillit blir dermed ikke vektlagt, men det er mulig å lese om tillit mellom linjene i Kunnskapsløftet.

Neste betingelse jeg har tatt for meg er holdninger til samarbeidet. Loveleen Brenna utdyper dette begrepet, et begrep som er vanskelig å definere. Likevel er holdninger viktig og ulike holdningsskapende arbeid bidrar til et bedre samarbeid. Når Kunnskapsløftet legger frem holdninger, vektlegges åpenhet ovenfor alle elevene, og deltakelse av elevene innenfor ulikheter som blant annet kultur og språk. Dette er noe lærere skal lære til elevene. Foreldrenes rolle derimot kommer ikke klart frem. Denne betingelsen står ikke beskrevet direkte, men flere sitater i Kunnskapsløftet kan indikere hvilke holdninger læreplanen ønsker å formidle.

En konklusjon når det gjelder betingelsene tillit og holdninger i Kunnskapsløftet, kan være at det er vanskelig å gi retningslinjer for å skape tillit og holdninger. Dette siden begrepet ikke er benyttet i Kunnskapsløftet. Tillit er ikke noe som kan kreves, men må skapes hos hver enkelt. Holdninger skapes av den bakgrunn individet har, og kan ikke påtvinges. Dette kan være grunne til at Kunnskapsløftet ikke utdyper disse to betingelsene i nevneverdig grad.

Til slutt kommer betingelsen foreldre- og lærermedvirkning. Rent generelt vektlegger spesielt FUG viktigheten av foreldremedvirkning. FUG hevder at foreldremedvirkningen ikke nødvendigvis er reell selv om foreldrenes rolle vektlegges i Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet derimot viser kun til innflytelse via samspill, og at foreldre har stor betydning for barnas utvikling både sosialt og faglig. Ut over dette sier ikke Kunnskapsløftet noe mer om medvirkning/innflytelse. En konklusjon som kan trekkes er at Kunnskapsløftet ikke vektlegger foreldremedvirkningen i noe stor grad. Dette siden det kun poengteres at foreldrene har rett til å medvirke. Hvordan medvirkningen kan gjennomføres utdypes ikke.

En konklusjon jeg har kommet frem til her er at alle betingelsene viser seg å være viktige for få til et hjem-skole-samarbeid. Likevel vil jeg trekke frem kommunikasjonsformer som mest avgjørende fordi kommunikasjonen er en forbindelse som skaper relasjoner og innsikt til hverandre. Uten kommunikasjon vil det være vanskelig å skape blant annet tillit og medvirkning. Det er derfor ekstra viktig at alle foreldre og lærere klarer å kommunisere sammen slik at forståelsen av hverandres bakgrunn og holdninger kommer klart frem.

Analyse av Kunnskapsløftet

Et sammenfattende resultat jeg trekker, er at Kunnskapsløftet er et dokument som viser seg å ha mange mindre konkrete begreper som fører til større variasjon mellom de ulike skolers og lærers tolkning av læreplanens innhold. Likevel er det viktig å ha i bakhodet hvorfor dette kan være tilfellet. Det kan være at læreplanverket er blitt skrevet i vagere former, i og med at kommuneloven er virkende og at lokale læreplaner blir lagd på de ulike skolene. Med individuelle forutsetninger og ulik bakgrunn vil oppfatninger og handlinger bli farget. Dette gjelder ikke bare foreldre med barn i skolen, men også elevene og lærerne som er delaktige i undervisningen.

Ved å ha sett på disse betingelsene i Kunnskapsløftet, har også spørsmålet om hvordan Kunnskapsløftet skal tolkes dukket opp. Ved å benytte Goodlad, viser det seg at Kunnskapsløftet tolkes ulikt fra ulike aktører, ved at nivåene for tolkningene er forskjellige. Det vil da si at tolkningen av betingelsene for et hjem-skole-samarbeid kan forstås ulikt av foreldre og lærere. Når jeg har analysert Kunnskapsløftet har jeg funnet ulike områder som er blitt trukket frem som viktige for barnets utvikling. Her finner jeg de syv menneskesynene, og det er under noen av disse at betingelser som plikter, ansvar og rettigheter, og kommunikasjonsformer er å finne. I hvor stor grad Kunnskapsløftet

vektlegger betingelsene er avhengig av individuell tolkning, spesielt for lærere. Kort sagt vil dette medføre en flertydig tolkning av Kunnskapsløftet og da også for hver enkelt person.

Dette kan muligens forklares av at mer eller mindre alle betingelsene er å finne i Kunnskapsløftet, avhengig av hvordan man tolker. Dette vil jeg også anta blir oppfattet ulikt hos lærere, slik at deres tolkninger av betingelsene vil gjenspeiles i deres undervisningsforløp. Skolene i seg selv kan være såpass ulike at det ikke er mulig å få gjennomført alle punktene fullt ut. Kanskje det er lagt til grunn at de ulike partene skal få større frihet. For eksempel at lærerne selv føler at de kan legge opp undervisningen og opplæringen ut i fra deres beste evne? Et innblikk i Kunnskapsløftet viser blant annet til hvilket ansvar lærere har i et hjem-skole-samarbeid. Hvor mye lærerne skal ha oversikt over, og hvor klare retningslinjer er for både foreldre og lærerne, gjør at man kan stille seg spørsmål om hvor realistisk det er for lærerne å klare å gjennomføre dette samarbeidet. Dette viser hvor problematisk og komplekst et samarbeid mellom hjem og skole er, og det trengs et større fokus på dette området. I tillegg er det viktig med tiltak for forbedring og tilrettelegging slik at samarbeidet kan bli gjennomført. Her kan områder som foreldreskoler, leksehjelp, foreldrekontrakter, hjemmebesøk og mødre- og fedretreff være aktuelt.

Selv om Kunnskapsløftet er dagens læreplan og skal gjelde over hele landet, viser det seg at deler av Kunnskapsløftet samt vage formuleringer er med på å skape forskjeller mellom kommunene og skolene. På den måten vil det være vanskelig å få gjennomført en lik opplæring for alle elever i skolesystemet. Ikke bare gjelder dette hjem-skole-samarbeid, men generelt i Kunnskapsløftet. Et spørsmål vil være om det er mulig å få gjennomført et godt hjem-skole-samarbeid som skaper en god sosial og faglig utvikling hos alle elever?

Minoritetsgruppene og Kunnskapsløftet

Som vist ovenfor i dette kapitlet har funnene av betingelsene i Kunnskapsløftet gått på det generelle grunnlag av at alle barn står ovenfor samme behov og utfordringer. Det er derfor viktig å se på betingelsene mellom minoritetsgrupper og lærere. I og med at minoriteter ofte står overfor andre utfordringer i tillegg til de allmenne, bør det også komme frem hva utfordringene er. Slik at fokuset på alle elever uavhengig av bakgrunn, får best mulig utdanning og utvikling.

Spørsmålet som ble stilt var derfor: hva står det om minoritetsgruppene i Kunnskapsløftet? Minoritets elever er en voksende gruppe i det norske utdanningssystemet. Det er derfor viktig

å få kartlagt hvilke spesielle utfordringer de står ovenfor i tillegg til de nevnte utfordringene gitt under betingelsene for et hjem-skole-samarbeid. Selv om minoritetsspråklige kan stå ovenfor andre utfordringer, er det likevel viktig ikke å putte dem i en bås. Å snakke om individuell tilpasning, og si at språklige og kulturelle minoriteter også faller inn under den kategorien, kan føre til at disse elevene og foreldrene kan føle seg ekskludert og mindreverdige. Å vektlegge at minoritetsspråklige kan stå ovenfor større utfordringer, og at lærerne må være oppmerksom på dette er viktig å få frem, men fremgangsmåten og hvordan dette blir lagt frem kan allerede være utgangspunkt og grunnlag for vanskeligheter videre.

I Kunnskapsløftets kapitler om ”det arbeidende menneske” og ”det allmenne mennesket” nevnes de minoritetsspråklige spesielt. Faktorer som kulturforskjeller, felles assosiasjonsgrunnlag og forkunnskaper viser seg å være viktige. Utenom det som står i den generelle delen av læreplanverket, vil det også være mulig å finne noe under ”prinsipper for opplæringen”.

Å kunne jobbe sammen med elever med ulik kulturell bakgrunn vil være med på å påvirke synet på det flerkulturelle samfunnet som er blitt til i Norge. Det vil også styrke den flerkulturelle kompetanse hver enkelt elev vil sitte inne med uavhengig av hvilken bakgrunn de har.

Det viser seg at et av de største problemene for minoritetsforeldre er de språklige hindringene, også sett under kommunikasjonsformer. De ser ikke behovet for å møte opp fordi de ikke forstår språket, eller fordi de føler at de lett kan bli misforstått og/eller misforstår. I tillegg kan de ha problemer med å uttrykke seg på norsk, slik at de vegrer seg for å møte opp.

Når foreldre ikke blir klar over sin rolle ovenfor sine egne barn og i samarbeidet, kan det være forståelig at de ikke møter opp på skolen. Dette kan sees under betingelsen plikter, ansvar og rettigheter. De ser ikke på seg selv som en ressurs for skolen, og tror at det er skolen som har hele ansvaret, og at de selv derfor ikke er forpliktet til noe.

For å få tillit til skolen, kan minoritetsforeldre ha et behov for et sosialt nettverk med trygghet og motivasjon slik at de kan sette sin lit til skolen og åpne opp sin bakgrunn for å utvide skolen og lærernes forståelse av blant annet det flerkulturelle. Dette kan også sees i sammenheng med holdninger til samarbeidet.

Hva slags holdninger minoritetsforeldre har til samarbeidet, kan gjenspeiles gjennom blant annet prioriteringer gjort i hjemmet og overfor skolen. Tilfeller hvor de ikke ser nytten av møtene, gjør at prioriteringene går til andre ting, som blant annet å jobbe for å forsørge familien i hjemlandet. Dette kan videre sees i sammenheng med foreldre- og lærermedvirkning.

For å medvirke må det være en følelse av å bli hørt. Når minoritetsforeldre har manglende utdannelse eller språk kan de føle seg maktesløse overfor lærere. Det kan også være tilfeller hvor foreldrene syntes at lærerne vet best, og at de dermed ikke bør blande seg inn i ulike situasjoner. Andre utfordringer som kulturforskjeller og ulike holdninger kan også spille en rolle når det kommer til medvirkning.

En konklusjon er at minoritetsforeldre med språklige eller kulturelle hindringer skaper andre utfordringer i et hjem-skole-samarbeid. Toleranse, god kommunikasjon, empati og informasjon er viktige faktorer i dette samarbeidet. Kommunikasjon mellom minoritetsgruppene og skolen/lærerne ser ut til å være en av de viktigste betingelsene for et samarbeid. Språklig sett kan det oppstå misforståelser, så vel som kulturelle forskjeller av ulik betydning. Minoritetsforeldre må også forstå viktigheten av deres deltakelse. Det å få en forståelse for hverandres utgangspunkt, spesielt minoritetsforeldres bakgrunn, kan bidra til å skape større åpenhet hos lærerne. Det viser seg at minoritetsgrupper lett ”følger strømmen” og dermed kan også eventuelle problemer overses, i stedet for at de håndteres slik at minoritetselevne får en bedre skolesituasjonen. Dette viser blant annet til hvor komplekst samarbeidet kan være.

Bronfenbrenner og Hoëm

Ved å ha trukket inn Bronfenbrenners og Hoëms sosiologisk-pedagogiske perspektiver, har jeg prøvd å vise hvordan utfallet av ulike forutsetninger og samarbeid vil påvirke barnets utvikling. Det er viktig å være klar over at ulikheter mellom ikke bare elever, men også foreldre og lærere, gjør at et samarbeid mellom hvert hjem og hver skole vil være forskjellige.

Når det kommer til å se elever og minoritets elever i en modell, har Hoëm blitt benyttet tidligere. Urie Bronfenbrenner viser til en annen utvikling som påvirker barnet. Han viser til hvordan samarbeidet og interaksjoner mellom ulike aktører som foreldre og lærere påvirker hverandre og barnet i seg selv slik at barnet også utvikles videre. Denne modellen kan vise

kanskje enda tydeligere hvordan blant annet sosialisering mellom foreldre og et godt samarbeid mellom lærere og foreldre, bidrar til en positiv utvikling hos barnet.

Flere av de betingelsene jeg har tatt med som viktige for et hjem-skole-samarbeid, kan sees i sammenheng med Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Som tidligere nevnt er barnets utvikling i denne modellen på mesonivå. Her vil foreldrenes og lærerens interaksjon, i tillegg til barnet, spille en stor rolle. Den kommunikasjon som er mellom hjemmet og skolen, er med på å utvikle barnet i en positiv retning slik at det utvikler seg ikke bare sosialt, men også faglig på skolen. Ved at en voksen person, her: lærer eller forelder, hjelper barnet i ulike settinger, vil barnets opplevelser blir mer forståelig. På den måten vil det være mer sannsynlig å oppnå større utvikling. Felles aktiviteter er også en viktig del i Bronfenbrenners modell, og det vil spille en stor rolle i et hjem-skole-samarbeid. Ved at alle aktørene vil få mulighet til å bli mer kjent med hverandre og får en større forståelse for deres bakgrunn og forutsetninger til ulike situasjoner som kan oppstå.

Når det kommer til minoriteter og andre utfordringer de kan stå ovenfor i lys av Bronfenbrenners modell, vil disse også være på mesonivå. Det er på mesonivå et samarbeid mellom hjemmet og skolen oppstår. Likevel vil minoritets elever ha problemer med å integreres i det norske samfunn og til skolearbeidet hvis den sosiale identiteten både hos foreldrene og barna er for forskjellig fra den norske sosiale identiteten. Barna kan lett bli påvirket at det syn foreldre har på skolen, og på hvor aktiv foreldre er ovenfor skolen. Det viser seg at foreldreinvolvering ikke nødvendigvis er like naturlig for minoritetsforeldre som majoritetsforeldre. Dette kan føre til at en deltakelse med egne barn i skolen kan bli hemmet, og det supplementære båndet kan være ikke-eksisterende.

En annen utfordring som kan oppstå mellom minoritetsforeldre og lærere er den direkte kommunikasjonen som skal eksistere. Hvis foreldrene ikke dukker opp på foreldremøter eller konferansetimer, er et alternativ at lærere kommer på hjemmebesøk. På den måten vil hendelsen mellom lærer og foreldre skje i et annet miljø som foreldrene kan føle seg trygge i. Viktigheten her for at samarbeidet skal fungere, er at det må oppstå tillit mellom aktørene, i tillegg til at det må være en imøtekommenhet og kommunikasjon som kan være forståelig for alle parter. Denne imøtekommenheten og kommunikasjonen er ofte holdningspreget med forutinntatte meninger. Med en positiv innstilling og interesse fra både lærere og selve skolen ovenfor foreldrene i forhold til deres meninger, syn og grunnlag, skaper dette et bedre samarbeid.

Anton Hoëm viser til ”den gode situasjon”. ”Den gode skole” beskriver barnets utvikling gjennom sosialisering slik at barnet oppnår mer kunnskap og får bredere kulturell bakgrunn og grunnlag for mer innsikt. I Hoëms modell vises det til fire mulige sosialisingsforløp. Disse fire forløpene er i følge Hoëm med på å danne et grunnlag for elevenes utvikling som skjer gjennom det samarbeid som foregår mellom hjemmet og skolen. De sosialisingsforløpene som utspilles for flest elever er re- og desosialisering. Her viser det seg ofte slik at hjemmet og skolen kan være enige på interesseområdet, men ikke på verdiområdet. Dette fører til interessefelleskap og verdikonflikt som er å finne igjen i desosialiseringen. Det motsatte vil være at de er enige på verdiområdet, men ikke på interesseområdet, noe som her blir en resosialisering og fører til interessekonflikt og verdifelleskap.

For minoritets elever vil det lettere oppstå en ikke-sosialisering. Av betingelser vektlagt gjennom oppgaven som betydningsfulle for hjem-skole-samarbeid, vil kommunikasjon og foreldremedvirkning være av stor betydning.

7 Kildeliste

- Aasen, Joar (2003): *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Opplandske Bokforlag. Vallset
- Becher, Aslaug Andreassen (2006): *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforlaget A/S
- Berglyd, Ingrid Worning (2004): *Hjem-skole samtalen I*: Arneberg, Per; Kjærre, Jan Harald og Overland, Bjørn (red.): *Samtalen i skolen*. N. W. Damm & Søn. Oslo
- Berglyd, Ingrid Worning (2003): *Skole-hjem-samarbeid – avstand og nærhet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Brenna, Loveleen Rihel (2004): *Sangam! Integrering og inkludering*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press
- Bronfenbrenner, Urie (red.) (2005): *Making Human Beings Human: Bioecological perspectives on Human Development* Sage Publication, Inc.
- Bæck, Unn-Doris Karlsen og Kileng, Inger Marie (2005): *Evaluering av prosjektet "Minoritetspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"*. Rapport nr 09/2005. NORUT Samfunnsforskning AS
- Bø, Inge og Helle, Lars (2005): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget AS. Oslo
- Bø, Ingerid (1996): *Foreldre og fagfolk. Samarbeid i barnehage og skole*. Tano Aschehoug
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2007): *Læringsplakatens prinsipper for opplæring I*: Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.): *Læringsplakaten*. Skolens samfunnskontrakt. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand S.
- Føreland, Marie (2003): *Rektor – skolens ansikt utad. I*: Berglyd, Ingrid Worning: *Skole-hjem-samarbeid – avstand og nærhet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen

FUG – Foreldreutvalget for grunnskolen (2005a): *Broer mellom hjem og skole – håndbok om samarbeid mellom minoritetspråklige foreldre og skolen*. Oslo. 2. opplag

Gundem, Bjørg Brandtzæg (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen

Hoëm, Anton (1978): *Sosialisering*. Universitetsforlaget. Oslo

Holthe, Vibeke Glaser. (2000): *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss*. Universitetsforlaget. Oslo

Imsen, Gunn (1999): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug. Oslo. 2. utgave

Imsen, Gunn (2007): *Styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole – i utakt? I: Hølleland Halvard (red.): På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen Akademiske Forlag. Oslo. 1. utgave

Isnes Anders (2007): *Læreplanverket i Kunnskapsløftet I: Halvard Hølleland (red.): På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen Akademiske Forlag. Oslo. 1. utgave

Kjeldstadli, Knut (1993): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget AS 1992. Oslo

Kristiansen, Aslaug (1995): *Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole I: Arneberg, Per. og Ravn, Birte. (red.): Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Unge Pædagoger och Liber Utbildning AB. København Ø

Krisjánsdóttir, Bergthóra S. (1995): *Samarbejde med forældre på tværs af sprog og kulturer I: Arneberg, Per. og Ravn, Birte. (red.): Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit*. Unge Pædagoger och Liber Utbildning AB. København Ø

LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

Loona, Sunil (1995): *Den norske skolen og innvandrerforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig?* I: Arneberg, Per. og Ravn, Birte. (red.): *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit.* Unge Pædagoger och Liber Utbildning AB. København Ø

Nordahl, Thomas (2003): *Foreldre i skolen* I: Østerud, P. Og Johnsen, J. (red.): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv.* Oplandske Bokforlag

Nordahl, Thomas (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget. Oslo

Ravn, Birte (2007): *God dag hjem – økseskaft?* I: Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt.* Høyskoleforlaget AS. Kristiansand S.

St.meld. - Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring.* Kunnskapsdepartementet, 02.04.2004.

St.meld. - Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet.* Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 01.10.2004.

St.meld. - Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet, 15.12.2006

St.meld. - Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet, 13.06.2008

Tveit, Knut (2002): *Historisk forskningsmetode.* I: Kleven, Thor Arnfinn (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Unipub forlag og forfatteren. Oslo.

Internettkilder

Birkemo, Asbjørn (2007): *Læringsmiljø og utvikling* I: Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG): *Foreldrekontakten nr 2003* <http://fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=53404> [lesedato 09.10.08]

Elstad, Eyvind og Turmo, Are (2007): *Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever.* Tidsskrift for ungdomsforskning 2007,

7(2): 23–44 <http://www.ungdomsforskning.no/Download/2-2007/Elstad%20og%20Turmo%20TfU%202-2007.pdf>. [lesedato 02.02.09]

Engelsen, Britt Ulstrup (2008): *Kunnskapsløftet og skoleeierne*. I: *Bedre skole* 4/2008. Fagpedagogisk tidsskrift for lærere fra Utdanningsforbundet: 42-45. http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Publication_49443.aspx [lesedato 07.01.09]

FUG - Foreldreutvalget for grunnskolen (2009): *Foreldremedvirkning motvirker på dårlig motivasjon* <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32370> [lesedato 16.03.09]

FUG - Foreldreutvalget for grunnskolen (2006): *Foreldrerådet – foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)* <http://fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=205> [lesedato 26.05.08]

FUG - Foreldreutvalget for grunnskolen (2008a): *Hva er FUG?* <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32235&visdybde=2&aktiv=32235> [lesedato 17.02.09]

FUG - Foreldreutvalget for grunnskolen (2008b): *Hva er hjem-skole-samarbeid?* <http://fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32853> [07.10.08]

FUG - Foreldreutvalget for grunnskolen (2004): *Indisk-norske Loveleen Rihel Brenna er oppnevnt som ny FUG-leder* <http://fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=1918> [lesedato 17.02.09]

FUG - Foreldreutvalget for grunnskolen (2003): *Moderniseringsprosjektet, 03.02.03- FUGs høringsutsettelse vedrørende moderniseringsprosjektet "Lokalt handlingsrom i organisering av grunnopplæringen"*. <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=298> [lesedato 16.03.09]

FUG - Foreldreutvalget for grunnskolen (2007): *Samarbeidsutvalget (SU)* <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=27181> www.fug.no [lesedato 26.05.08]

Gjerstad, Katherine (2008): *Lokalt læreplanarbeid i praksis – artikkel av Kathrine Gjestad, Kristiansund kommune* I: Utdanningsdirektoratet: *Om lokalt arbeid med læreplaner* http://udir.no/templates/udir/TM_Søk.aspx?id=197&quicksearchquery=lokalt%20læreplanarbeid [lesedato 07.10.08]

KD - Kunnskapsdepartementet (2007): *Utdanning - fra barnehage til voksenopplæring* http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2007/Utdanning-i-Norge-Fra-barnehage-til-voks.html?id=475839 [lesedato 10.10.08]

Lam, Whyn (2009): *Foreldre som en reell ressurs*.
<http://www.strommen.vgs.no/file.php?id=9695>. [lesedato 04.01.09]

Lie, Branca (2005): *Foreldresamarbeid i den flerkulturelle skolen*
http://mondosearch.skolenettet.no/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id=0&page_id=15002&query=foreldresamarbeid&hiword=FORELDRESAMARBEIDET%20foreldresamarbeid%20 [lesedato 19.08.08]

LK06 – Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2005): *Den generelle delen av læreplanen*. I: Udir - Utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/ [lesedato 23.10.08]

LK06 – Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006): *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet* I: Udir – Utdanningsdirektoratet
http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112 [lesedato 09.03.09]

Magga, Tove-Lill Labahå: *Kulturelle forskjeller mellom skole og hjem*. Foredragsinnlegg fra samisk foreldrekonferanse om rettigheter og ansvar i Tromsø 25.04.06
http://www.fug.no/data/f/0/39/70/3_2401_0/Foredrag_Tove_Lill_Magga_-_Kulturelle_forskjeller.doc. [lesedato 13.01.09]

MiR - Minoritetsspråklig ressursnettverk (2008a): *Hva er MiR?*
http://www.mirnett.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=39
[lesedato 17.2.09]

MiR - Minoritetsspråklig ressursnettverk (2008b): *Velkommen til MiRnett.org*
www.MiRnett.org [lesedato 26.05.08]

Molde kommune (2008): *Retningslinjer for skole-hjem samarbeidet i grunnskolen i Molde kommune*
www.molde.kommune.no/getfile.aspx/document/epcx_id/964/epdd_id/2823
[lesedato 16.03.09]

Morken, Ivar: *Språk og sosialisering i minoritets- og migrasjonsperspektiv*. Forelesningsnotater i SPED 1010
www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED1010/v06/undervisningsmateriale/materiell-morken-transparenter20.3.06.doc [lesedato 14.01.09]

NOU 1995: 12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge* [NOU, Kunnskapsdepartementet, 15.02.1995] <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1995/NOU-1995-12/6.html?id=140258> [lesedato 13.01.09]

Regjeringen: Stortingsmeldinger
<http://www.regjeringen.no/nb/dok/regpubl/stmeld.html?id=1754> [lesedato 13.01.09]

Rønning, Wenche (red.) (2008) et. al. *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag – delrapporten – NF-rapport nr 2/2008 I: Utdanningsdirektoratet: Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring, 2008* http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3945 [lesedato 07.10.08]

Størkensen, Einar A. (2005): *Kunnskapsløftet og lokalt læreplanarbeid*. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø (forelesningsnotater) www.vestreg.no/dokumenter/2008/02/Kunnskapsloftet_Stoerkensen.ppt [lesedato 23.10.08]

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), Utdanningsdirektoratet (Udir) og Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) (2005): *Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen* www.skolenettet.no [lesedato 06.05.08]

Udir - Utdanningsdirektoratet (2008): *Om lokalt arbeid med læreplaner* http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2125 [lesedato 07.10.08]