

Ingrid Røstvoll Ottesen

Skole-hjem samarbeid i Zambia/ School-home collaboration in Zambia

Bacheloroppgave i GLU5-10

Veileder: Kåre Hauge

Mai 2019

Ingrid Røstvoll Ottesen

Skole-hjem samarbeid i Zambia/School-home collaboration in Zambia

Bacheloroppgave i GLU5-10, LGU53002

Veileder: Kåre Hauge

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

Sammendrag

I denne oppgaven kan du lese om utfordringene man møter på i et zambisk skole-hjem samarbeid. For å undersøke nettopp dette har jeg hatt praksis på en privat zambisk jenteskole i fem uker. Ved hjelp av både kvalitative og kvantitative metoder, har jeg fått et godt innblikk i hvordan samarbeidet er, både fra rektor, lærere, foreldres og sist men ikke minst elevenes perspektiv. Ved hjelp av Urie Bronfenbrenners bioøkologiske teori og Pierre Bourdieus teori om ulike maktrelasjoner i samfunnet ser man viktigheten av at det faktisk eksisterer et godt samarbeid mellom skole og hjem. Forankret i teoriene, vil samarbeidet og utfordringene de ulike partene møter, bli drøftet i analysen. Funn i undersøkelsen viser nemlig at det er flere faktorer som utfordrer et godt samarbeid. Alt fra lite engasjement fra foreldrenes side, til pengeinnsamlinger for implementering av nye prosjekter på skolen.

Abstract

This assignment presents challenges you may face in a *Zambian* school-home collaboration. To investigate this, I have had practice at a private *Zambian* all-girl school for five weeks. By using both qualitative and quantitative methods, I have gained an adequate insight into how the collaboration is, both from the principal, the teachers, parents' and last but not least the pupils' perspective. With the help of Urie Bronfenbrenner's bioecological theory and Pierre Bourdieu's theory concerned with the dynamics of power in the society, one sees the importance of having a good collaboration between school and home. The collaboration and the challenges the various parts encounter will be discussed in the analysis anchored in the theories. The findings in the survey show that there are several factors that challenges a good cooperation, such as little or no engagement from the parents' side, to fundraising for the implementation of new projects at the school.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract.....	1
1.0 Innledning.....	3
2.0 Teori	3
2.1 Hvorfor er et godt skole-hjem samarbeid viktig?	4
2.2 Hva påvirker foreldre-lærer samarbeidet?	5
3.0 Zambia.....	5
3.1 Skolesystemet i Zambia	6
4.0 Metode	6
4.1 Kvalitativ metode – Semistrukturert intervju.....	7
4.2 Observasjon	7
4.3 Kvantitativ metode – Spørreundersøkelser	8
4.4 Validitet og reliabilitet – svakheter og styrker	9
5.0 Funn.....	9
5.1 Samarbeid	9
5.2 Møter og informasjonsflyt.....	10
5.3 Motivasjon til samarbeid	11
5.4 Utfordringer ved samarbeid	11
5.5 Trivsel, trygghet og engasjement	12
5.6 Sosial ulikhet.....	12
6.0 Analyse og diskusjon	13
6.1 Et økonomisk aspekt	13
6.2 I møte med administrasjonen	15
6.3 Hva er et samarbeid?	17
6.4 Et samarbeid for prestasjon.....	18
6.5 Sosial ulikhet.....	19
7.0 Avslutning og konklusjon.....	21
8.0 Referanseliste.....	23
Vedlegg 1 – Intervjuguide til rektor	24
Vedlegg 2 - Spørreundersøkelser	25
Til foreldre.....	25
Til elever	26
Til lærere	27
Vedlegg 3 - Funn samlet i Excel.....	28
Vedlegg 4 – Samtykkeskjema	31

1.0 Innledning

I Zambias læreplan er det vektlagt at foreldrene skal samarbeide med skolen. Dette innebærer at foreldrene skal interessere seg i skolegangen til barna sine. For eksempel gjennom å hjelpe til med skolearbeidet deres, og ved å interagere med de ansatte på skolen (Zambia Education Curriculum Framework, 2013). Det som er usikkert er hvordan dette faktisk blir gjennomført, og det fins generelt lite forskning på hvordan zambisk skole-hjem samarbeid utføres i praksis. Skole-hjem samarbeid er en gjensidig prosess hvor foreldrene har kontakt med lærerne på skolen, lærerne må dermed ha kontakt med elevenes foresatte. For at foreldre skal kunne interessere seg i skolegangen, krever det at skolen informerer foreldrene om hva som foregår. Det krever også at skolen tar imot elever fra alle samfunnslag, og ønsker de velkommen som en del av skolen. Nysgjerrigheten bak hvordan skole-hjem samarbeidet er, og hvilke utfordringer man møter på i et samarbeid, førte til at jeg under mitt praksisopphold undersøkte dette nærmere.

I denne oppgaven vil Urie Bronfenbrenner og Pierre Bourdieus teorier ligge som grunnlag for analysen. For å forstå hvilket samfunn skolen ligger i presenteres Zambia og zambisk skolesystem, samt en liten presentasjon om området skolen ligger i. For å få et best mulig innblikk i hvordan skole-hjem samarbeidet faktisk fungerer, har alle partene av det blitt inkludert. Både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode har derfor blitt brukt, dette presenteres ytterligere i metode-kapittelet. Funnene ligger så til grunn for analysen. Analysen vektlegger de mest sentrale funnene sett i et kritisk perspektiv opp mot teorien. I analysen vil blant annet spørsmål som ulik besittelse av kapital, maktforhold og viktigheten av samarbeid innen mikrosystemene bli vektlagt. Det er altså mange faktorer som påvirker et godt skole-hjem samarbeid. Problemstillingen som diskuteres i denne teksten er:

Hvilke utfordringer kan man møte på i et zambisk skole-hjem samarbeid?

2.0 Teori

Et skole-hjem samarbeid er komplekst, og blir påvirket av mange aspekter. For å forstå hvorfor et skole-hjem samarbeid er viktig må man se på fordelene et samarbeid kan gi, hva som preger et samarbeid mellom skolen og hjemmet og hvorfor et godt samarbeid gagnar eleven. For å kunne analysere og undersøke nettopp det vil Urie Bronfenbrenner og Pierre Bourdieus teorier brukt.

2.1 Hvorfor er et godt skole-hjem samarbeid viktig?

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) var opptatt av barns posisjon i samfunnet, og har gjennom sin bioøkologiske teori forklart hvordan barn utvikles ved hjelp av fem systemer som han deler samfunnet inn i. Et av hovedpoengene i teorien er den gjensidige påvirkningen mellom person og miljø i kontinuerlig utvikling (Karlsdottir, 2013, s. 143). Teorien forklarer hvordan ulike faktorer på ulike nivå fra nasjonale samfunnsfaktorer, som kultur, økonomi og skolestrukturer, til små nærmiljøer som skole, familie- og vennerelasjoner har betydning for individets utvikling. Teorien peker på nødvendigheten av å tilrettelegge forhold i både nærmiljøet og storsamfunnet for å oppnå trivsel i befolkningen (Bronfenbrenner, 1979).

Konkret beskriver Bronfenbrenners modell forbindelsen og samhandlingen mellom personer i de ulike samfunnsystemene, mikro-, meso-, ekso-, makro og kronosystemet.

Mikrosystemene er det mest «personlige» nivået, og omhandler relasjoner, sosialt samspill, rolleutforming og de handlinger og aktiviteter en utfører sammen med andre. Eksempler innenfor mikronivået kan være familien, nærmiljøet, idrett og skolen. Både foreldre, lærere, venner og søsken inngår i mikronivået. De vil derfor gjensidig påvirke, og være en del av hverandre (Aagre, 2014, s. 42-43). Ved samhandlingen i mikrosystemet kommer vi inn på mesosystemet som handler om å skape en forbindelse mellom de ulike delene i mikrosystemet, da for eksempel forbindelsen mellom skolen og hjemmet. Et tett samarbeid de imellom vil påvirke eleven i positiv retning ved å skjerpe oppmerksomheten til læreren og foreldrene. Både ovenfor elevenes trivsel og faglige utvikling, slik at skolen og hjemmet sammen kan ta tak i problemer og utfordringen som kan oppstå (Aagre, 2014, s.43).

Foreldre og lærere kan gjøre tiltak på mesonivået ved å kontinuerlig skape møteplasser både blant foreldre, lærere og elever, noe som kan bidra til et godt miljø og samarbeid de imellom (Ibid). Eksosystemet påvirker barns utvikling uten at det deltar direkte. Dette kan være ulike samfunnsinstitusjoner, foreldres arbeidsplass etc. (Karlsdottir, 2013, s. 153). Makrosystemet innebærer de beslutninger som blir tatt i storsamfunnet, og påvirker hvilke ressurser, muligheter og utfordringer som preger et samfunn. Kronosystemet understreker at personer og miljøer utvikles og endres over tid (Karlsdottir, 2013, s. 154). I denne teksten vil det være mikronivået og mesonivået som blir høyest vektlagt, da det er betydningsfullt for barnet at deltagerne i disse systemene har en tett og positiv relasjon med hverandre gjennom samhandling og samarbeid med hverandre.

2.2 Hva påvirker foreldre-lærer samarbeidet?

Pierre Bourdieu (1930-2002) var opptatt av maktrelasjoner i samfunnet, og utformet habitus- og kapitalbegrepet for å beskrive de ulike relasjonene i samfunnet. Bourdieus teori kan i denne sammenhengen overføres til hvorfor foreldre involverer seg ulikt i skolen. På samme måte som at elevene går skolen i møte på forskjellige vis, gjør foreldre også det (Bæck, 2005, s.218-219). Habitus er en holdning og væremåte en har med seg fra sitt oppvekstmiljø, kombinert med den generelle kunnskapen og erfaringer en tar med seg fra ulike arenaer (Aagre, 2014, s.39). Bourdieus kapitalbegrep omhandler økonomisk, sosial og kulturell kapital. Begrepene innebærer ulikhet, makt og dominans, og en person vil være i ulik besittelse av ulike former for kapital. Bourdieu hevdet at medlemmer av samfunnet skiller seg mest fra hverandre sett i forhold til hvilken grad de kjenner og anerkjenner ulike samfunnssklasses kultur. Relatert til skole-hjem samarbeidet, vil det være viktig å se i hvilken grad skolen anerkjenner foreldrenes ulike økonomiske, kulturelle og sosiale posisjoner i samfunnet, og om lærere respekterer de alle, uavhengig av deres kapital (Nordahl, 2015, s.89).

Habitus og kapital brukes som en teoretisk basis for å forstå forskjellene når det kommer til foreldreinvolvering. Det er viktig å involvere foreldre i skolen, fordi det viser seg å ha en positiv effekt på eleven siden begge parter, skole-hjem, er med og bidrar til å skape gode og trygge læringsmiljø (Bæck, 2005, s. 217). Bourdieus teori fokuserer derfor på den kapitalen ulike sosiale aktører går feltet i møte med. Den dominerende kulturen har makten til å definere sin versjon av virkeligheten, det kan derfor oppstå ulike maktposisjoner. Dermed er aktørene som kommer skolen i møte med høy kapital favorisert over de med lav kapital. Å møte skolen med lav kapital kan føre til selv-eliminering. At man eliminerer seg selv fra hele prosessen, føler at man ikke har nok å bidra med, og blir umyndiggjort av autoritetspersoner i den dominerende kulturen på feltet (Bæck, 2005, s. 221-222).

3.0 Zambia

Zambia er en republikk sør i Afrika, med omlag 15,7 millioner innbyggere. Zambia består av flere ulike folkegrupper, og derav flere ulike språk. Landet var en tidligere britisk koloni, tidligere kaldt Nord-Rhodesia. I 1964 ble landet selvstendig, og tok navnet Zambia etter elven Zambesi. Engelsk er derfor et av de offisielle språkene, sammen med flere ulike bantuspråk. På grunn av kolonisering og sen utvikling har ikke utdanningssystemet blitt særlig utviklet før de senere årene, og det er enda i stadig utvikling. Zambia har store forekomster av kobber, og

er kobber et av landets viktigste eksportvare. Landets økonomi er derfor svært følsom ovenfor kobberprisene. Videre står jordbruket for 20% av landets brutto nasjonalprodukt (Hem, 2019).

Området skolen ligger i er en liten by. Det er en by av lite vestlig påvirkning, og et område som vektlegger religion og katolisismen stort. Dette påvirker de fleste offentlige institusjonene, og hverdagslivet i byen. Man kan på mange måter føle at byen ligner på et «gammeldags Norge», hvor religion står høyt, samt at store deler av befolkningen stort sett brødfør seg selv. Skolen jeg besøkte var en katolsk jenteskole med ei nonne som rektor, noe som er vanlig i Zambia og dette området. Byen er på mange måter sånn mange ser for seg *Afrika*. Mange smilende barn, slettelandskap, kvinner som bærer store bøtter på hodet og hus bygd av strå og kumøkk. Området og landet er preget av høy barnedødelighet, og preges av at gjennomsnittsalderen i Zambia er på ca. 17 år (Hem, 2019).

3.1 Skolesystemet i Zambia

71% av Zambias befolkning over 15 år kan å lese og skrive. Skolen i Zambia er inndelt i tre nivåer, barneskolen (Primary School) fra første til syvende klasse. De første syv årene er skolen gratis, flertallet av elevene går derfor ikke videre etter syvende. Den videregående skolen er delt i to, Junior Secondary fra åttende til niende klasse, og Upper Secondary fra tiende til tolvte klasse (Hem, 2019). Den zambiske læreplanen som er i bruk i dag, ble utformet i 2013. Om skole-hjem samarbeid er det nevnt at det forventes av skolen at foreldre viser interesse i elevens utdanning og utvikling, for eksempel gjennom å vise interesse for hva de gjør på skolen og samarbeide med foreldre og skolens ledelse.

Since Outcomes-Based Education encourages the parents to take an active part in the teaching and learning process, it is imperative that from time to time, parents/guardians are encouraged to take interest in the education progress of their children. This can be done, for example, by looking at the work their children do at school and by interacting with teachers and school management (Zambia Education Curriculum Framework, 2013).

4.0 Metode

For å svare best mulig på problemstillinga har jeg valgt å bruke flere ulike metoder for å øke reliabiliteten, og inkludere alle partene som tar del i skole-hjem samarbeidet. For å få gode og pålitelige svar har jeg derfor gjennomført både kvalitative og kvantitative undersøkelser med både elevene, foreldrene, lærerne og rektor ved skolen. Forenkla kan vi si at kvalitative

metoder legger vekt på fortolkning av funnene, mens kvantitative metoder legger vekt på opptelling og utbredelse av et fenomen (Johannesen, 2010. s. 199). Å se på disse undersøkelsene sammen viser både holdninger, og utbredelsen av de ulike holdningene til skole-hjem samarbeidet.

4.1 Kvalitativ metode - Semistrukturert intervju

Jeg ønsket mye informasjon fra skolens rektor i starten av praksisperioden for å få et overblikk rundt hvordan skolen samarbeidet med foreldrene. Her fikk jeg tidlig kartlagt rektors og skolens holdninger til et skole-hjem samarbeid. Jeg utformet på forhånd en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1) som utgangspunkt for intervjuet. Denne metoden ga meg muligheten til å åpne opp for andre spørsmål underveis, uten at rekkefølgen på spørsmålene var satt. Intervjuet ble gjennomført i starten av uke to. Intervjuguiden ble skrevet i Norge, før jeg dro til Zambia. Jeg hadde dermed tidlig tenkt gjennom spørsmålene. Dette i kombinasjon med at rektor ønsket intervjuguiden på forhånd av intervjuet for å forberede seg, kan ha bidratt til at intervjusituasjonen ikke ble så løs som ønsket, men bundet til spørsmålene jeg hadde på forhånd. Intervjuet ble dermed lite preget av spørsmål jeg hadde gjort meg opp i det foreløpige praksisoppholdet. Intervjusituasjonen kan og ha blitt preget av at rektor gjorde seg opp ei mening om spørsmålene på forhånd av intervjuet, ved å svare det hun trodde jeg ønsket å høre. Intervjuet ble gjort på hennes kontor med meg og rektor tilstede. Hvor jeg tok opptak og skrev notater underveis. Intervjuet ble senere transkribert.

4.2 Observasjon

I mange sammenhenger er den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på å være til stede i en setting (Johannesen, 2010. s. 118). For å øke påliteligheten i mine undersøkelser, og svare best mulig på problemstillinga egnet det seg godt med observasjon for å få direkte kontakt med samhandlingen mellom de ulike partene, og se hva som *egentlig* skjer. Jeg hadde på forhånd ønsker om å få observert foreldresamtaler, elevsamtaler eller lignende. Dette fikk jeg ikke muligheten til. Å observere ulike scenario gjennom skoledagen ble derfor viktig. Her fokuserte jeg på å være til stede i arenaer hvor det kunne foregå samarbeid. Dette ved å observere inngangen til skoleområdet, administrasjonen hvor foreldre og andre henviser seg til, klasserom, kontorer og lærerværelser. Observasjonen har med andre ord vært både deltakende og ikke-deltakende. Jeg har etter beste evne vært tilstede i både strukturerte og ustrukturerte observasjonssituasjoner. Som hjelpemiddel for å observere har jeg notert underveis. Observasjon ga meg muligheten til å ha uformelle samtaler med foreldre jeg møtte

under praksisen. Jeg observerte et foreldremøte fra «utsiden». Jeg fikk ikke tillatelse til å bli med inn, så med utsiden mener jeg på en benk litt utenfor rommet foreldremøtet foregikk i. Døra inn til møtet var åpen så jeg hørte mye av hva som foregikk, samt at jeg registrerte mange av foreldrenes og administrasjonens reaksjoner. Dette var tillatt.

4.3 Kvantitativ metode - Spørreundersøkelser

For å få svar fra flest mulig instanser av samarbeidet valgte jeg å gjennomføre tre spørreundersøkelser. En til elever, en til foreldre og en til lærere (se vedlegg 2). Disse spørreundersøkelsene ble skrevet før jeg reiste ned til Zambia, på grunn av dårlige utskriftsmuligheter der nede. Spørreundersøkelsene inneholder både spørsmål med svaralternativer, og mulighet for å svare med egne ord slik at både kunnskaper, handlinger og holdninger blir vektlagt, senere referert til som tekstsvare. Mine forutbestemmelser for hva jeg ønsket å undersøke var derfor satt på forhånd. Noe som kan ha hatt en påvirkning på hvordan jeg så for meg ting var, før jeg reiste ned. Spørreundersøkelsene omfattet 33 elever, 20 foreldre og 6 lærere.

Spørreskjemaet til elevene satte jeg av en skoletime til å svare på. Dette ble gjort etter ca. 3 uker i praksis. Jeg leste opp alle spørsmålene høyt, og alle fikk tid til å svare underveis. Noen av spørsmålene var ikke besvart, noe som kan skyldes at de ikke forsto spørsmålet, ikke fant det relevant, personlige årsaker e.l. Elevene satt tett da de svarte, noe som kan ha påvirket hva de skrev kontra hva de egentlig ville skrive. Spørreskjemaet til foreldrene tok elevene i klassen min med seg hjem til foreldre/foresatte og tok det med tilbake dagen etter. Ikke alle ville være med i undersøkelsen, og flere i klassen var søsken, derav er det færre foresatte som har svart enn antall elever. Her ser man samme tendensen ved at ikke alle har svart på alle spørsmål, som kan ha samme årsaker som elevene. Noen av foreldrene er også analfabeter, og det kan tenkes at det er disse som valgte å ikke delta. Både foreldre og elever har veldig stor respekt for skolen, og de er lite vant til å kritisere et system. Noe som kan være årsaken til at mange av tekstsvarene er i positiv retning, og ikke negativ. Det at ikke alle har svart på alle spørsmålene er blitt tatt hensyn til. I spørreundersøkelsen til lærerne valgte jeg tre kvinner og tre menn. Noen av disse sitter i et foreldreråd som tar seg av foreldresamarbeid sammen med administrasjonen. Alle disse lærerne er lærere til elevene som deltok i undersøkelsen. Jeg gav ut spørreundersøkelsen og ba de levere den tilbake til meg når de var ferdige. Her har samtlige svart på alle spørsmål.

Etter spørreundersøkelsene var besvart ble Excel brukt for å sortere og organisere opplysningene (se vedlegg 3). Avkryssningssvar er blitt stilt opp i sektor- og søylediagram for å få en god oversikt. Tekstsvarene ble samlet i et sammendrag av hva som ble svart av respondentene i undersøkelsene

4.4 Validitet og reliabilitet - svakheter og styrker

Det at forskningen ble gjennomført i ei åttendeklasse påvirker gyldigheten. Elevene startet på skolen ca. en måned før jeg var der, samarbeidet har med andre ord ikke vart så lenge. På en annen side er det i starten alt er nytt, og behovet for informasjon og å bli kjent er desto større. For å forsterke reliabiliteten under forskningen har jeg inkludert alle parter. Dette for å bekrefte at det som blir svart er pålitelig. All forskning og observasjon er gjort av meg. Jeg har etter beste evne vært tilstede under skoledagen, og hatt åpne øyne og ører der jeg har gått. Det kan likevel tenkes at det er mye jeg ikke har fått med meg. Observasjonene baserer seg på mine opplevelser, og kan sies å være nokså sikre. Dette på grunn av at observasjonene har vært med på å både bekrefte og avkrefte ulike uttalelser fra de andre undersøkelsene. Mye av det som ble svart og skrevet føles å være skrevet fordi det er det informantene tror jeg vil høre. Andre har vært ærlige. En sammenheng mellom alle mine undersøkelser vil derfor påstås å være nokså sikre. På grunn av alle undersøkelsene som har blitt gjort og bekreftet hverandre, vil jeg også påstå at funnene er etterprøvbare. På denne skolen som andre arenaer forandres feltet. Man vil nok kunne observere noen andre faktorer, men i så fall kunne korrigere eventuelle feil, eller bekrefte utsagn – som jo er vitenskapens mål.

5.0 Funn

5.1 Samarbeid

Rektor og lærere er utelukkende enige om at skolen har et godt skole-hjem samarbeid, og at dette er viktig å fokusere på. Det gjør også flestparten av foreldrene. 55% av elevene har på sin side svart at foreldrene deres ikke snakker med lærerne på skolen. Alle de respektive partene er jevnt over enige i at det er viktig å ha en god relasjon mellom skole og hjem. Klassene på skolen har en kontaktlærer, kontaktlærerens oppgave er å ha foreldrenes kontaktinformasjon, og kontakte foreldre ved ulike hendelser. Dette betyr ikke at kontaktlæreren er tilstede ved samtaler etc. Det er det oftest administrasjonen som tar seg av sammen med en gruppe lærere i foreldrerådet. Rektor påpeker at noen få foreldre er veldig flinke til å kommunisere og tar ansvar for et godt samarbeid med skolen. Hun legger også til at mange er veldig dårlige på å ta kontakt med skolen, og at mange foreldre er travle og

uengasjerte i elevenes skolegang. Hun tilføyer at det nå har blitt en policy fra staten at foreldre skal engasjere seg i barnas skolegang (ref. Zambias læreplan).

Av observasjoner jeg har gjort meg har lærerne på skolen veldig mange undervisningstimer i uka, noe som gir lite tid til å samhandle med foreldrene, eller i det hele tatt skape en relasjon med elevene. Lærerne virker generelt mest opptatt av det faglige og akademiske, og er lite opptatt av relasjoner og livet utenfor skolen. Lærerne har på skift ansvar for å se til at elevene kommer seg inn på skoleområdet. Da står de ved den innerste av to porter inn til skolen og hilser, her får de ikke hilst til foresatte som har fulgt elevene til skolen, slik som de kunne fått i den ytterste porten. Når skolen har startet får de som kommer for sent straff i form av å plukke søppel. Jeg har ikke observert at lærerne spurte om årsaken til at de kom for sent.

5.2 Møter og informasjonsflyt

Skolen har et stort generalmøte hvert år, hvor alle foreldre inviteres. Her presenteres rapporter fra skolen. Prestasjoner og disiplin vektlegges, foreldrene kan og komme med innspill. Skolen har en *Parent Teacher Assosiation* (PTA), ei gruppe på seks personer som representerer foreldrene, sammen med administrasjonen og foreldrerådet på skolen. Denne gruppa møtes hver måned for å planlegge og implementere ulike prosjekt. Sammen med dette har de en åpen dag hver termin, hvor foreldrene inviteres for å samle inn elevenes resultater.

Administrasjonen snakker også med elevene om noe uventet skjer underveis i skolegangen, da er det kontaktlærerne som kontakter foreldrene mens administrasjonen og foreldrerådet tar seg av det respektive. Dette gjelder både ved positive og negative hendelser. Lærerne på skolen påpeker at foreldrene stort sett snakker med administrasjonen, ikke faglærerne. Ca. halvparten av elevene og foreldrene har svart at de har vært i samtaler med skolen. De har da snakket om akademiske områder, resultater, prestering, disiplin og oppførsel. Noen peker og på trivsel og motivasjon. De fleste foreldrene mener de får nok informasjon fra skolen. Hva de er fornøyde og ikke fornøyde blir påpekt senere.

Livet utenfor skolen har en påvirkning på skolehverdagen til elevene ved skolen, noe som står i skolereglene. Dette ble tydeliggjort da syv elever fikk straff etter å ha vært og badet på et sted med alkoholsalg (som er utenfor skolens regler) på en fridag. Her ble foreldrene innkalt til et fem-timers langt foreldremøte sammen med foreldrerådet, administrasjonen og elevene det gjaldt. Det skulle diskuteres om de skulle suspenderes fra skolen, eller få straff. De fleste foreldrene møtte opp, sett bort fra en som ikke hadde telefon. Jenta dette gjaldt forklarte at

hun mest sannsynlig ville bli suspendert om hennes foresatte ikke møtte opp. Jentas oppfatning var at skolen hadde all råderett over foreldrene, og at skolen står i en autoritær stilling til foreldrene, selv om foreldrene kunne vært uenige med skolen. Observasjonen ble gjort fra utsiden, som nevnt i metodedelene. Her registrerte jeg høy tale fra administrasjonen, mange reaksjoner med sukk, gråtende mødre og knelende elever.

5.3 Motivasjon til samarbeid

Rektor legger vekt på at det er en motivasjon å engasjere foreldrene i alle ledd, og ikke la de stå alene med barnet sitt. Gjennom å samarbeide med foreldrene får skolen mulighet til å bli kjent med foreldrene, og noterer seg hvem de er. Hun legger til at det lønner seg med godt samarbeid for å implementere ulike saker som krever ressurser i form av penger. Lærerne på sin side er fornøyde med at man kan si ifra om noe skjer, og å ha en dialog om de møter på problemer i læringen. Lærerne påpeker også at pengeinnsamling til ulike formål er en motivasjon for samarbeid. Foreldrene er fornøyde med at skolen informerer de når elevene ikke oppfører seg, og de får stort sett vite hvordan barnet deres presterer. De er fornøyde med at skolens disiplin former elevene godt, slik at de blir gode og disiplinerte medborgere, også utenfor skolen.

5.4 utfordringer ved samarbeid

Rektor mener en utfordring er at skolen og hjemmet ofte ikke er på samme nivå, og at mange foreldre ikke samarbeider, eller bryr seg om elevens skolegang. Om en prosess krever samarbeid og underskrifter kan det ta veldig lang tid når foreldrene må være med på implementeringsprosessen, som for eksempel innkjøp av ny skolebuss. Når foreldrene ikke har noen ressurser å bidra med, har skolen en utfordring. Mange foreldre unngår da å vise seg rundt skolens område. Lærerne mener på samme måte at uenigheter ved bestemmelser rundt skoleavgiften er en utfordring i samarbeidet. Lærerne peker også på at kommunikasjon er vanskelig, og at uenigheter rundt barnas resultater skaper konflikt, siden foreldrene ikke forstår resultatene og vurderingen. Foreldrene på sin side skulle ønske det ble tatt mer initiativ fra skolen sin side for å få bedre kommunikasjon, og mer jevnlig kontakt. De mener også at skolens åpne dag skulle vært forbedret, og at det kunne vært flere åpne dager. Etter å ha pratet med en forelder sier han at lærerne var veldig travle på åpen dag, og at det var liten mulighet for å få snakket ordentlig med noen. Han mente også det kunne være vanskelig å ringe faglærerne, siden de ofte ikke har nummeret og virker lite engasjert. Han påpekte at det måtte

være noe alvorlig om han skulle kontakte administrasjonen. Han sier han får mest informasjon fra dattera.

5.5 Trivsel, trygghet og engasjement

Elevene svarer at de føler seg trygge, og at både foreldre og lærerne deres bryr seg om deres trygghet og trivsel. De begrunner dette med at skolen lærer de gode moraler og disiplin, samt at reglene på skolen er til for at de skal være trygge som elever og jenter. De fleste foreldrene og elevene har svart at foreldrene hjelper til med lekser og skolearbeid hjemme. Elevene som ikke får hjelp har understreket at foreldrene ikke bryr seg i det hele tatt, og er for travle. 70% av elevene svarer *nei* på spørsmål om de noen gang har følt seg stressa/pressa til å gjøre det bra på skolen. De har utdypet dette med at de alltid jobber kontinuerlig, følger med i timen, og kan alltid gjøre det bedre. Elevene som har svart *ja* på dette spørsmålet viser til at de tidligere var analfabeter, og at de av og til har vanskeligheter med å følge med. Noen er redd for å stryke, få straff, eller bli kastet ut om de ikke gjør det bra nok. Etter å ha småsnakket med flere av elevene i min klasse, sier to av dem at de ikke føler seg sett av de andre lærerne. Ingen vet hvor de bor, ingen av lærerne vet hvem foreldrene deres er, og foreldrene deres bryr seg lite om skolegangen. Kanskje er det fler som føler det sånn, men ikke tørr å skrive det i mine spørreundersøkelser.

5.6 Sosial ulikhet

På denne skolen ser alle elevene like ut. Jentene er etter skolereglene kledd i like uniformer, samt at alle har kort hår. Rektor prøver å behandle alle likt og med respekt, uansett hvor de kommer fra. Rektor vet at elevene kommer fra forskjellige kår, og vet at mange har utfordringer hjemme. Den største ulikheten hun opplever blant elevene er maten de bringer til skolen, noen har veldig store og fine matpakker, mens andre ikke har mat. Skolen prøver derfor å organisere og finansiere en matordning sammen med foreldrene. Men det er dyrt og krever kontinuitet og godt samarbeid, så skolen opprettholder det så lenge det fins penger til det. Tre av lærerne svarer på sin side at de *ikke* legger merke til sosial ulikhet blant elevene på skolen. Andre lærere mener de er handlingslammet, og ikke kan gjøre noe med det. Foreldrene mener generelt sett at skolen bidrar med å utjevne sosial ulikhet ved å involvere foreldre til å fortelle hva elevene deres lærer på skolen, samt at møtene av og til fokuserer på at folk er forskjellige. De peker også på at skolen bidrar til å utjevne sosial ulikhet gjennom å gi elevene samfunnsnyttige holdninger og god disiplin.

6.0 Analyse og diskusjon

Elevene som går på denne skolen er privilegerte jenter. Det er få på deres alder i dette området som får muligheten, eller har råd til å gå på skolen etter syvende klasse. De er privilegerte jenter som får gå på det som antas å være provinsens beste skole. Dette vet elevene, foreldrene, lærerne og administrasjonen på skolen godt. Kanskje blir lykken i å få gå på skolen underminert av ulike maktforhold? Blir alle elevene sett, og foregår det et godt og gjensidig samarbeid mellom skolen og hjemmet? Å være elev på denne skolen innebærer at du er 100% skoleelev. Dette betyr at elever følger skolens regler både i skoletida, og utenfor skoletida. Det vil da være naturlig at skolen har et kontinuerlig samarbeid med hjemmet, siden det som skjer utenfor skolen har en betydning for skolehverdagen. Det er mange faktorer som påvirker samarbeidet. Ved hjelp av teori og sentrale funn vil nå problemstillingen, *hvilke utfordringer man kan møte på i et zambisk skole-hjem samarbeid*, bli analysert.

6.1 Et økonomisk aspekt

På samme måte som at elevene går skolen i møte på forskjellig vis, gjør foreldrene også det (Bæck, 2005, s.218-219). Foreldrene kommer med jentene sine til skolen, veldig fornøyde med å ha fått råd til å la de fortsette å være elever etter syvende trinn. Majoriteten er foreldre som har spart i årevis, og er en del av de Bourdieu refererer til med lav kapital. Disse har satset alt for at jenta deres skal få gå på skole, og er stort sett foreldre med ingen utdanning og lite akademisk kunnskap. Noen få foreldre har på den andre siden høy kapital og høytstående posisjoner i samfunnet. Foreldrene vet, og har tillært seg viktigheten av skolegang. På grunn av zambisk historie har de fleste mest sannsynlig ikke vært del av en god og lang skolegang selv, men ønsker å gi dattera si det motsatte. Det at foreldrene kommer til skolen med såpass ulike former for kapital har vist seg å påvirke samarbeidet skolen har med hjemmet, og motsatt. Bourdieu viser til et økonomisk aspekt. Den økonomiske kapitalen har i funnene vist seg å ha en stor påvirkning for hvordan skolen velger å samarbeide med foreldrene, noe som også påvirker foreldrenes holdning til skolen. Dette blir videre belyst.

Både rektor og lærere mener det er en fordel å samarbeide med foreldrene, blant annet fordi foreldrene bidrar økonomisk for å realisere ulike prosjekter. For eksempel når skolen må gå til innkjøp av ny skolebuss, kan vi med Bronfenbrenners teori se at beslutninger som tas på makronivå påvirker aktørene på mesonivå, her forbindelsen mellom skolen og foreldrene. Dette er ofte uforutsette kostnader, som foreldrene må være med å bidra til. På samme som at økonomi er en motivasjon fra skolens side, ser vi av funnene at økonomi og er en utfordring.

Spesielt når foreldre ikke har ressurser til å betale med, og uenigheter rundt skoleavgiften som lærere og rektor viser til. Økonomiske mål får dermed et godt fotfeste i skole-hjem samarbeidet. På grunn av forventningene skolen har til den økonomiske kapitalen foreldre skal bidra med, vil samarbeidet mellom skolen og foreldre med lav kapital svekkes. Rektor viser til at foreldrene ofte unngår kontakt med skolen og administrasjonen når de har noe som er uoppgjort. Når foreldrene senere møter administrasjonen, vil det være pengene som er fokuset, ikke jentas skolegang. Dermed vil den kontinuerlige samhandlingen på mesonivå svekkes. Foreldrene på sin side nevner ingenting om det økonomiske samarbeidet, kanskje er det fordi de ser det som en selvfølge at de skal være med å betale, men skammer seg når de ikke har ressursene til det.

Det økonomiske aspektet viser til et asymmetrisk maktforhold mellom skole og hjem. Det er forsket på at foreldre fra lavere sosial bakgrunn ofte feiler i interaksjon med skolen, fordi deres kulturelle kapital avviker fra den dominerende kulturen og hva som er forventet av skolen (Bæck, 2005, s.2017). I følge Bourdieu er det et usynlig maktspill som foregår i samhandling mellom ulike mennesker. Aktørene vil ut ifra sin habitus oppfatte og tillegge hverandres kapital ulik verdi. Hvilken anerkjennelse man får i møte med feltet er da viktig for hvordan foreldrene går skolen i møte, og hvordan skolen går foreldrene i møte. Hvis en viktig faktor er de økonomiske ressursene, slik som det er på denne skolen, vil en forelder med lite ressurser ha problemer med å bli anerkjent av skolen. De ansatte på skolen vil da tillegge foreldre med lav kapital en lavere annerkjennelse. Dette stiller skolen i en høyere posisjon enn foreldrene, både bevisst og ubevisst. Noe som forsterkes ved at foreldre som møter skolen med lav kapital kan ha en tendens å gå skolen i møte med egne negative erfaringer. De kan virke som at de «vet» at de ikke er gode nok, for eksempel når de unngår administrasjonen når de ikke har betalt, eller ikke tørr å ta kontakt om det er noe de lurere på. De opptrer derfor nervøse og usikre i møte med skolens autoritet, og selv-eliminere seg fra feltet, som Bourdieu vektlegger i sin teori. På den andre siden ligger problemet bak det økonomiske at det er en del av skolereglene, og den zambiske statens forventninger og krav til bidrag på makronivå, for eksempel ved kjøp av den nye skolebussen. Som vi i forrige avsnitt så at påvirker forbindelsen i mesonivået med relasjoner, trygghet og oppfølgingen i elevens skolegang.

6.2 I møte med administrasjonen

Alle parter, sett bort fra halvparten av elevene selv, er enige i at det foregår og fokuseres på et samarbeid. Det inviteres til møter, og skolen innkaller foreldre og elever ved uforutsigbare hendelser, både positive og negative. Kontinuerlige tiltak på Bronfenbrenners mesonivå skaper et godt miljø og tett samarbeid (Karlsdottir, 2013, s.143). Dette viser seg imidlertid å ha noen utfordringer av flere faktorer. Det at det oftest er administrasjonen, og ikke en lærer de har en god/kjent relasjon til, påvirker det tette samarbeidet. En administrasjon med et fåtall antall mennesker, vil ikke få muligheten til å skape en god relasjon med så mange elever og foreldre som skolen huser. Relatert til Bronfenbrenner er skolen som et mikrosystem, et personlig nivå som omhandler blant annet relasjoner i samhandling med andre. For at man gjensidig skal kunne påvirke hverandre, kreves det at det foregår ett tett samarbeid hvor det eksisterer relasjoner mellom partene. Dette blir ei utfordring når administrasjonen skal ta seg av hele skole-hjem samarbeidet. Når administrasjonen som i tillegg har høyere autoritet og kapital skal samarbeide med foreldre med en lavere kapital som diskutert i forrige avsnitt, vil et asymmetrisk maktperspektiv oppstå. Dette kan umyndiggjøre en forelder med lav kapital sammenligna med skolens dominerende kultur, gjennom at skolen tillegger de med lav kapital en lavere anerkjennelse. Premissene for samarbeid vil derfor bli lagt fra skolens side, og som vist i funnene, vil terskelen fra foreldrenes side være høy for å ta kontakt med skolen. Terskelen for å si imot skolen i saker de finner seg uenige i, vil og være større på grunn av dette maktskillet.

Foreldremøtet som ble holdt er et eksempel på skolens manglende anerkjennelse av foreldrenes kapital og makt i møte med administrasjonen. Som belyst i funnene, ble maktperspektivet igjen vist da foreldrene til noen elever ble invitert til skolen for å diskutere suspensjon eller straff av elevenes handlinger. Her kom foreldrene i møte med administrasjonen, syv høytstående lærere mot seks mødre med ulik kapital, og ulikt ståsted. Det at den ene eleven også påpekte at skolen har all råderett i beslutninger beviser et asymmetrisk maktperspektiv. Om både foreldrene, elevene og lærerne hadde hatt en personlig relasjon til hverandre, som Bronfenbrenner viser viktigheten av i mesosystemet, ville kanskje beslutningene blitt tatt på en mer helhetlig måte. Skolen kunne da vist mer forståelse for hva som ble gjort, foreldrene kunne lagt frem sin side og man kunne sett fler sider av saken. Det at det ikke var tillatt å observere dette møtet, gjør at skepsisen til de dominantes makt får et enda større ståsted i mine øyne. Alternativene for konfliktløsning som straff eller suspensjon, henger i tråd med skolereglene. Men å invitere foreldrene til et foreldremøte med en

administrasjon med høy dominerende kapital er en utfordrende situasjon for å eventuelt kunne fått forklart hva årsaken var, slik at skolen eventuelt kunne fått sett sammenhengen i de ulike mikrosystemene eleven er en del av. Det virket og som at rektor prøvde å skjule denne hendelsen for oss studentene, noe som kan ses i sammenheng med at hun «vet» at dette ikke er en sømmelig måte å løse noe på i vår kultur, men at dette er praksisen på skolen. På en annen side kan det og tenkes at dette ville ha forstyrret foreldrene, og de ville følt seg enda mer usikker med meg i rommet.

Skole-hjem samarbeidet foregår stort sett gjennom foreldrene og administrasjonen. Fra foreldrenes ståsted kan vi i funnene se at dette er ei utfordring. Etter å ha småsnakket med en forelder kommer det frem at han syns det er vanskelig å samarbeide med skolen. På spørreundersøkelsene var likevel de fleste foreldrene generelt mer fokusert på å svare positivt, enn å kritisere. En forklaring på dette kan være at skolens maktposisjon til foreldrene med lav kapital gjør at de er redde for å kritisere, og utøver en enorm respekt til skolen. Det kan tenkes at samarbeidet på mange måter er enveiskjørt, hvor skolen samarbeider med foreldrene, men at foreldrene har vanskelig for å bidra til et gjensidig samarbeid. Her igjen kommer Bourdieus maktperspektiv til syne og Bronfenbrenners viktighet av kontinuitet innenfor mesosystemet. Forbindelsen mellom skole og hjem vil være vanskeligere å gjennomføre når møteplassene er sjeldne. Skole-hjem samarbeidet foregår med en administrasjon som ikke kjenner noe særlig til eleven, annet enn enkelthendelsen som tas opp i et eventuelt møte. Det at foreldrene heller ikke har en oversikt over hvem de kan kontakte, gjør at det vil være vanskelig fra deres side å gjennomføre et godt samarbeid. En annen mulig forklaring på at samarbeidet kan vise seg å være enveiskjørt, er at det generelt sett er vanskelig å kommunisere via telefon i dette området. Ikke alle har telefon, eller noe å bli kontaktet via. Dette krever da at foreldrene selv dukker opp på skolen, eller at noen fra skolen tar direkte kontakt med de respektive foreldrene. Kontinuitet og tett samarbeid vil i en slik situasjon være utfordrende, da er det viktig at skolen utøver tålmodighet rundt eventuelle avgjørelser.

Administrasjonen har mye av ansvaret når det kommer til samarbeidet med foreldrene, og det er usikkert hvor ofte de egentlig møtes sett bort fra de faste møtene gjennom skoleåret. Skolens PTA er på en annen side en god representant for samarbeidet. Disse møtes en gang i måneden, og det viser seg i funnene at disse er en god ressurs for skolen og hjemmets samarbeid. Det kan tenkes at dette er en gruppe foreldre med høy kapital, og at variasjonen av kapital i disse møtene ikke er så store. Det at dette mest sannsynlig er engasjerte foreldre, kan

være en utfordring for foreldre med lavere kapital, ved at de med høyere kapital i samarbeid med den zambiske staten på makronivå og administrasjonen tar avgjørelser ikke alle har ressurser til å bidra med. På en annen side kan det tenkes at denne foreldreinvolveringen bidrar positivt, siden foreldrene gjerne har et innblikk i hverandres liv, sett fra et annet perspektiv enn skolen, og vet hvilke utfordringer en hverdag i området innebærer.

6.3 Hva er et samarbeid?

Ut i fra funnene kan man se at rektor er klar over at mål som hadde vært umulig å nå alene, er lettere å nå om man samarbeider. Et tett samarbeid mellom mikrosystemene vil påvirke elevene i positiv retning, både når det kommer til trivsel og faglig utvikling. Det vil bli lettere å se problemer og utfordringer, og det blir lettere å løse de (Aagre, 2014, s.43). Rektor har gode refleksjoner under intervjuet rundt viktigheten av å samarbeide med hjemmet. Hun vet at det er forskjell på folk, og at ikke alle har de samme utgangspunktene i livet. Mitt inntrykk er at hun er en reflektert dame, som vil de fleste godt. Hun vet viktigheten av å samarbeide med hjemmet, fordi hjemmet en stor del av elevens liv, og fordi reglene de har på skolen, også gjelder i fritida. Hun viser og til utfordringa med at foreldrene er på ulike nivå. Det dukker likevel opp ulike faktorer som ikke er i tråd med rektors gode refleksjoner i henhold til Bourdieus, eller Bronfenbrenners teorier. Det kan tenkes at rektor har et godt utgangspunkt i sine teorier, og at hun under intervjuet «vet» hva jeg vil høre. Det er og en faktor at et skole-hjem samarbeid er et komplekst og komplisert samarbeid, som krever kontinuitet og interesse fra begge sider. Om den ene parten eliminerer seg selv fra samarbeidet, som Bourdieu peker på i sin teori, møter skolen på en utfordring. Det er og en utfordring at ikke alle parter nødvendigvis er enige om hva et samarbeid innebærer, eller at foreldre ikke nødvendigvis ser viktigheten av å samarbeide tett i mesosystemet.

Det er en utfordring når foreldre ikke bryr seg om barnas skolegang. Dette er en stor utfordring både for skolen, og eleven selv. For å få til gode og trygge miljø krever det engasjement og relasjoner for å kunne skape en god forbindelse i mikrosystemet. Selv om det er en policy fra den zambiske staten at foreldre skal engasjere seg i barnas skolegang, viser det seg i funnene at dette er et ansvar mange foreldre legger over på skolen. Det kan virke som at foreldrene er fornøyd med egen innsats etter at de har fått betalt inn jenta si, for så å ha en «fantasi» om at skolen skal ta seg av resten av elevenes skolegang. Som Bourdieu vektlegger i sin teori, selv-eliminerer mange foreldre seg fra feltet. Fra skolens side vil det da være vanskelig å gjennomføre et samarbeid og man kan på mange måter tenke seg at flere av

foreldrene tror at samarbeidet kun innebærer en kort dialog, at man kjenner til noen lærere på skolen, betaler for seg etc. Det kan virke som at foreldrene ikke er klare over at et samarbeid også innebærer å skape tette bånd og relasjoner mellom mikrosystemene, for å ivareta elevens beste. Konsekvensen av dette kunne ført til at den ene jenta ville blitt suspendert fra skolen, siden faren ikke møtte opp til foreldremøtet tidsnok. Det viste seg at denne forelderen ikke hadde telefon, og at han måtte nås på andre måter. Skolen på sin side viste lite skjønn med hensyn til eleven, og at han ikke dukket opp. Skolen må i slike situasjoner ha forhåndsinformert foreldre om hva et samarbeid innebærer, og hva konsekvensene av å både delta og ikke delta er.

6.4 Et samarbeid for prestasjon

Selv om det kan vise seg at lav kapital blant foreldrene påvirker skolen blant annet i økonomisk sammenheng, påvirker ikke dette foreldrenes forventninger til prestasjoner. Elevene har enormt høye forventninger til seg selv, uansett bakgrunn. Det samme har foreldrene og skolen. I de fleste samhandlingene skolen har med foreldrene ser vi av funnene at resultater og disiplin er hovedfokuset. Det nevnes at trivsel og trygghet også er et tema, men prestasjoner er gjennomgående. Ut ifra funnene ser man også at parter er enige om at resultater og prestasjoner er et viktig fokus. Et godt samarbeid innenfor mikrosystemet omhandler ikke kun handlinger og prestasjoner, men også relasjoner. For å skape en forbindelse mellom skole og hjem, må flere aspekt fokuseres på enn et ensidig bilde av elevens prestasjoner. Dette personlige nivået er sårbart for eleven. Trygge omgivelser for å kunne skjerpe elevens trivsel er viktige, ikke kun den faglige utviklingen (Aagre, 2014, s.43). Når foreldrene møter med administrasjonen blir det fastlagte resultatet det mest holdbare, ikke relasjonene, siden administrasjonen ikke kjenner elevene. På grunn av viktigheten av trygghet innenfor mikrosystemet, er det og et aspekt at man har gode relasjoner til aktørene som er en del av det, slik at man kan åpne seg til de om det er noe spesielt. En høyerestående administrasjon, uten noen god relasjon gir verken elever eller foreldre denne muligheten. På samme måte vil det være vanskelig for administrasjonen å se helheten i en situasjon. Hva som foregår i elevenes liv, finne årsaker til ulike handlinger, lave og høye prestasjoner e.l. som rektor vektla viktigheten av i intervjuet.

Til tross for at spørreundersøkelsene viser at elevene er svært motiverte til å jobbe med skolearbeid, gir observasjoner i klasserommet andre opplevelser. Elever kommer ofte sent på skolen fordi de har en lang skolevei, de er slitne, har mange oppgaver i hjemmet, sovner ved

pulten og dropper å gjøre lekser. Kanskje gjør de dette fremfor meg, en lite streng praksisstudent som ikke gir de straff, men det kan og vise til mangel på motivasjon. Det er så mye snakk om disiplin på denne skolen, at det virker som at verken elevene eller foreldrene får «lov» til å ha meninger som kan stride med det skolen bestemmer. De vet jo at de burde være motivert, og alltid gjøre sitt beste. De er jo tross alt veldig klar over at de er privilegerte jenter som får gå her, kanskje føler de at de *må* være motivert. Alle parter har med andre ord store forventninger til elevene på skolen. Foreldrenes og elevens habitus og engasjement for å jobbe hardt med skolearbeidet har kanskje blitt formet under samme verdigrunnlag som det skolen har, slik at alle deler de høye forventningene om høye prestasjoner. Selv om grunnlaget til elevenes habitus og kapital blir lagt i hjemmet, tilnærmer både foreldrene og elevene seg skolens verdier og viktigheten av *akademia* og skolegang. Til tross for lav kapital hjemmefra, har de gode evner og forutsetninger for å jobbe på skolen. Dette synet kan også forklare hvorfor hovedfokuset under møter med skole og hjem stort sett dreier seg om prestasjoner, siden dette er et aspekt og fokus alle deler og er enige om at er viktig aspekt å samarbeide om.

6.5 Sosial ulikhet

Når det kommer til sosial ulikhet legger rektor vekt på at dette er noe de stadig jobber med, og legger merke til. Lærerne på sin side virker ikke å ha noe særlig fokus på sosial ulikhet. Ulik kapital i henhold til Bourdieus teori har tidligere i teksten vært et fokus. Det er likevel flere aspekter som ligger til grunn for hvordan skolen arbeider med sosial ulikhet. Elevene på skolen ser stort sett helt like ut, dette er noe skolen og foreldrene har bestemt i fellesskap. Rektors argument for at elevene både skal ha kort hår og like uniformer forsterker hennes fokus på at alle skal bli behandlet likt, uansett hvor de kommer fra. I klasserommet er det vanskelig å skille den ene jenta fra den andre, og man kan *tro* at alle er helt like. Problemet er at når man generaliserer alle under en og samme kategori, forsvinner fokuset på at folk faktisk er forskjellige.

Som vi har sett tidligere i analysen legger ikke samarbeidet mellom skolen og hjemmet noe særlig fokus på *hvorfor* jenta presterer som hun gjør, eller gjør som hun gjør. Når elevene går skolen i møte er de alle helt like, hvor de kommer fra syns ikke. Som Bourdieu peker på har den dominerende kulturen, her skolen, makten til å definere sin versjon av virkeligheten. Elevene tilnærmer seg skolens dominerende kultur. Man kan her trekke tråder til Bourdieus begrep habitus, hvor elevene nesten kan synes å endre sin habitus i møte med den

dominerende kulturen. Skolen anerkjenner akademisk kultur og verdier, og alt av ferdigheter er knyttet til det akademiske, samt det katolske. Elevene glemmer kanskje litt hvem de er i det de tar på seg skoleuniformene og legger sin egen habitus og kapital til side, til fordel for det skolen forventer av dem. Elevene går inn i ei «flink pike rolle» som en annen person enn den de er utenfor skolen. Kanskje er det ei rolle som en de ønsker å være, eller ei rolle de forventes å fylle i skoledagen. Habitusen kommer i hovedsak hjemmefra, og elever som kommer fra hjem med høy kapital trenger ikke nødvendigvis å anstrenge seg for å leve seg inn i ei «rolle». Det er likevel mye som foregår utenfor skolens fire vegger og forutsetningene for å prestere, for å kunne rekke timene og for å ha mat på bordet er alle helt ulike, og påvirkes av hvor de kommer fra.

Elevenes kapital blir skjult bak skoleuniformene, slik at alle blir behandlet likt i overflaten. Men når det kommer til tilrettelegging, for eksempel ved forståelsen over hvorfor noen kommer sent på skolen, eller hvorfor noen sovner i klasserommet – fortsetter alle å bli sett på som like. Skolen og hjemmet samarbeider stort sett ikke gjennom elevens trivsel og handlinger, men gjennom prestasjoner. En datter av foreldre med høy kapital vil få tid til, vil få hjelp og vil bli veiledet av foreldrene sine for hvordan hun skal klare morgendagens test. En datter av det motsatte må hjem å hjelpe til med søknene sine, hjelpe foreldre og hjelpe familien å komme seg gjennom dagen uten å få tid til å øve for å prestere. Dette skjuler skoleuniformen, og på mange måter glemmer kanskje lærerne at de kommer fra ulike kår med ulik kapital, kanskje glemmer elevene det litt selv i «rolla» si, også. Dermed retter skolen seg mot den høyeste kapitalen slik at de med lav kapital alltid blir hengende litt etter. Kanskje er det også derfor flere av lærerne ikke legger merke til sosial ulikhet på skolen, siden elevene tilsynelatende går inn i ei lik rolle. På en annen side kan det være positivt at elevene er tilnærmet helt like på skolen. Det er ingen ytre forskjell på dem, og alle blir møtt med samme holdning. Dette gir de muligheten til å være en de ikke er i hjemmet, nemlig å gå inn i rollen de tilegner seg på skolen, og prestere på et høyere nivå en kapitalen deres forutsetter.

Det kan i funnene vise seg at rektor ikke formidler sine holdninger til sine ansatte, eller at hun har tenkt over sine holdninger i praksis. Det er for eksempel alltid to lærere på tilsyn. Disse står ved den innerste porten for å luke ut de som kommer for sent til skolen. Når lærerne står her, får de verken muligheten til å vise seg for foreldrene som kjører jentene på skolen, eller foreldrene får muligheten til å interagere med lærerne. Å stå i porten mot veien, der noen foreldre dropper av barna sine kunne gitt en god mulighet for et kontinuerlig samarbeid

mellom skolen og hjemmet, som Bronfenbrenner viser viktigheten av i mesosystemet. Det ville ikke krevd mye for en forelder å gå bort å varsle, og lærerne fikk sett litt mer til hva som foregår i de andre mikrosystemene, selv om det er for en kort tid. Det er ingen unnskyldninger for å komme for sent til skolen, og lærerne står ikke i porten for å skape et kontinuerlig samarbeid. De står der for å si ut de som kommer for sent, og gi de straff. Elever som ofte kommer sent, er etter mine observasjoner elever med lang skolevei og som har mange oppgaver i hjemmet. Selv om straffen de får når de kommer for sent er et virkemiddel for at de skal unngå det samme en gang til, er det en straff de samme elevene får gjentatte ganger. Når de ikke får gå inn i time før de har ryddet søppel vil dette forsterke deres lave kapital, siden de vil henge etter på det som ble gjennomgått i klasserommet. Av mine funn ser jeg heller ikke at skolen tar kontakt med foreldrene til elevene som kommer for sent, for å finne årsaken, eller se det helhetlige bildet.

Det er kanskje naturlig at forholdet mellom foreldrene og lærerne er asymmetrisk. På grunn av kontekst og situasjon. Den ene parten er utdannet til å drive med akkurat dette. Det er også i denne sammenhengen skolen som setter premissene for hvordan man skal samarbeide. Foreldrene på sin side kjenner barnet sitt best, og kjenner de på en annen måte og i et annet mikrosystem enn det skolen gjør. De ulike partene har ulike utgangspunkt for samarbeidet, kanskje har de også ulike mål. Foreldre kan likevel velge å engasjere seg på ulikt vis, noen engasjerer seg mye – kanskje for mye, mens andre engasjerer seg for altfor lite, og trekker seg ut av samarbeidet via selv-eliminering. Selv om forholdet kan virke asymmetrisk, bør både foreldre og lærere opptre som likeverdige parter. Det kan diskuteres om skolen stiller seg i en høyere posisjon enn foreldrene naturlig, eller om de gjør det bevisst. Men i skole-hjem samarbeid, er det et viktig aspekt at skolen anerkjenner foreldrenes ulike kapital, og respekterer deres synspunkt og meninger uansett posisjon i samfunnet.

7.0 Avslutning og konklusjon

Å se utfordringene man møter i et zambisk skole-hjem samarbeid ut ifra Bronfenbrenner og Bourdieus teorier, har gitt et godt innblikk i hvordan samarbeidet foregår. Selv om det er flere aspekter som ikke har blitt belyst i denne teksten, er de mest fremtredende utfordringene man møter innen dette samarbeid drøftet. Å ha sett utfordringene fra flere kritiske perspektiv i hvordan skolen og hjemmet samarbeider, har gitt et innblikk i hvordan samarbeidet faktisk er. Det er mange faktorer som påvirker det, og det er et komplekst prosjekt. Et gjensidig samarbeid er vanskelig å opprettholde når mange av foreldrene selv-eliminere seg fra feltet,

samt har ulike definisjoner for hva et samarbeid er. Ulike maktposisjoner påvirker også hvordan samarbeidet blir definert, hva som blir vektlagt, og kanskje påvirker også disse maktposisjonene foreldrenes selv-eliminering. Vi har sett at økonomiske ressurser har en påvirkning for hvordan samarbeidet foregår, og at det ikke kun er mikro- og mesonivå som påvirker samarbeidet, men også beslutninger på makronivå.

Å undersøke dette skole-hjem samarbeidet og se på utfordringene som ligger bak det, gir et bredere perspektiv for hva et samarbeid er i realiteten. Å utfordre dette opp mot Bronfenbrenner og Bourdieus teorier gir ingen fasit for hva det burde være, ei heller eksisterer det en fasit, men det gir et teoretisk blikk på hvilke forhold som påvirker samarbeidet, og hva det betyr for de ulike partene som er involvert. For videre forskning kunne man sett skole-hjem samarbeidet i et elevperspektiv, og stilt seg spørsmålet i hvilken betydning samarbeidet har for deres skolehverdag. Det kunne vært interessant å se hvilken betydning det har for elevene at det er prestasjon og disiplin som stort sett blir fokusert. Det kunne og vært interessant å se videre hvilken påvirkning foreldrenes kapital har på elevenes skolearbeid, siden elevenes kapital synes å «forsvinne» i løpet av skolehverdagen.

Det eksisterer et skole-hjem samarbeid, det er ikke opp til meg å vurdere hvorvidt dette er et godt samarbeid eller ei, men det er et samarbeid som er preget av ulike utfordringer. Det er et samarbeid av ulike dimensjoner som påvirkes av mange faktorer, og som er vanskelig å holde i kontinuitet. Både på grunn av ulike maktposisjoner som påvirker engasjementet, området og miljø med dårlige kommunikasjonskanaler, engasjerte og uengasjerte foreldre og uklarheten over hva et samarbeid faktisk innebærer. Det kan vise seg av funnene at de fleste er enige i at et samarbeid er viktig, men *hvordan* man skal gå fram kan virke å være mer uklart, noe som er ei utfordring i seg selv.

8.0 Referanseliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Bæck, U. D. K. (2005). School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogikk*, 25, 217-228
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Hem, Mikal. (2019, 21. februar). Zambia. I Store norske leksikon. Hentet 7. april 2019 fra <https://snl.no/Zambia>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education. (2013), *Zambia Education Curriculum Framework*. Hentet fra http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/zambia/za_alfw_2013_eng.pdf?fbclid=IwAR1QIwGV1X42D0cfMDkRDaiwOTlO92llzs6UYdMEOuXV-Sz5lF27d26f7ds
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragnheiður, K., & Lysø, I. H. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika.

Vedlegg 1 - Intervjuguide til rektor

1. Does the school have a focus on cooperating with the parents of your students?
2. Do you think it is important to have a good relationship with the parents?
 - a. If yes, how do the school and the parents cooperate here at school? For example parent meetings, student talks (with parent(s)), general talks etc.
 - b. How often do you invite the parents to parent meetings, student talks etc?
3. What can be a motivation to cooperate with the parents?
4. What can be a challenge to cooperate with the parents?
5. Which parent involves the most in the student school-life?
6. Does the school notice the difference in social inequalities? If so, does the school help to equalize these? How?
7. Is it the parents or the school who most often makes contact?
8. Do you contact the parents in unpredicted occurrences?
9. Which goals does the school have for the students?
 - a. Do you feel that the parents share your goals?
10. How do you as a teacher work to cooperate with parents? Direct conversations (dialogue), adults as representatives, involvement of decisions etc.?
11. Considering the school work, do you feel that the parent supports their child at home?

Vedlegg 2 - Spørreundersøkelser

Til foreldre

1. Do you as a parent feel that you have a good connection to the teachers at the school? Yes No

2. Do you as a parent often talk to the teachers at the school? (For example parent meeting, student talks with teacher with/without your child etc.) Yes No

Approximately; how often? _____

3. Do you help your child with her homework? Yes No

4. If you answered yes on question 2, what do you often talk about? For example subjects, wellbeing...

5. Who is it that most often makes contact? Parents Teachers Both

6. Do you feel that you get enough information about what the students are doing and how they thrive at school, from the teachers/principal at the school? Yes No

7. Do you think it's important to have a good corporation with the teachers? Yes No

8. What are you happy with considering the school-home-corporation?

9. Do you think the school helps level out social differences in your community? How?

10. Do feel that something could have been done better considering the school-home-corporation? If so, what?

Til eleven

Do your parents often talk to your teacher(s)?

Yes No

What do you think they talk about?

Is it your mom or your dad who often talks to your teacher(s)?

Mom Dad Both

Do you think it's important that your parents talk with your teacher, and opposite?

Yes. No

Have you ever been in a student-talk with your parent(s) and teacher? If yes, what did you talk about? For example subjects, wellbeing, homework etc.

Yes No

Do you feel that your parents support you with your homework? Do they help you with your schoolwork?

Yes No

Do you feel that your parents and teachers care about your wellbeing and safety?

Yes No

Do you ever feel pressured and/or stressed about your achievements at school?

Yes No

Til lærere

1. Does the school have a focus on cooperating with the parents of your students?

Yes No

2. Do you think it is important to have a good relationship with the parents?

Yes No

3. If yes, how do the school and the parents cooperate here at school? For example parent meetings, student talks (with parent(s)), general talks etc.

4. What can be a motivation to cooperate with the parents?

5. What can be a challenge to cooperate with the parents?

6. Which parent involves the most in the student school-life?

Mom Dad Both

7. Does the school notice the difference in social inequalities? If so, does the school help to equalize these? How?

8. Is it the parents or the school who most often makes contact?

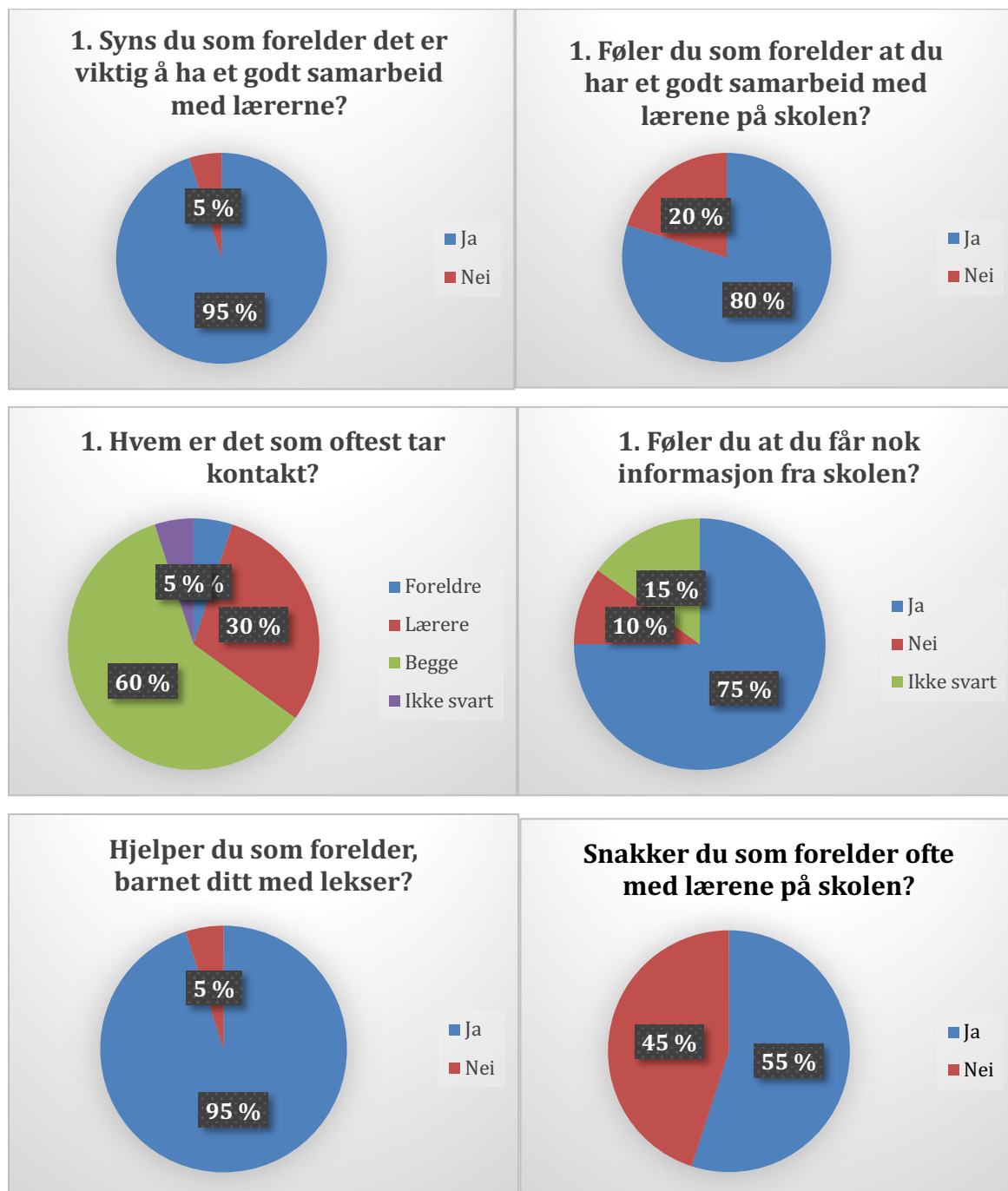
School Parents Both

9. How often do you as a teacher approximately talk to the parents about their child?

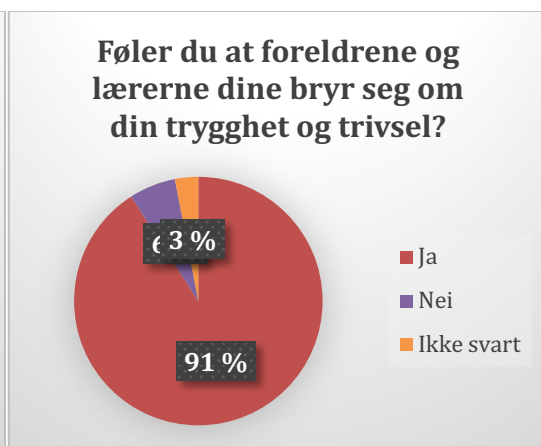
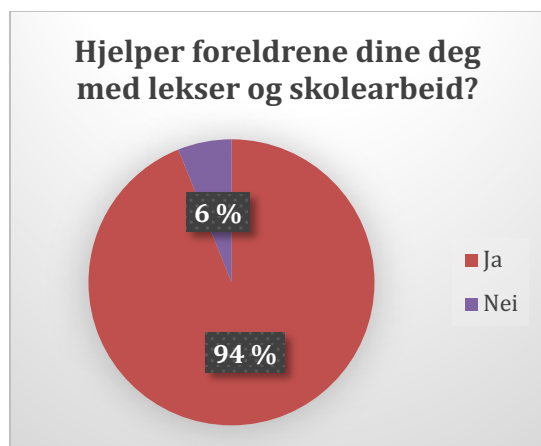
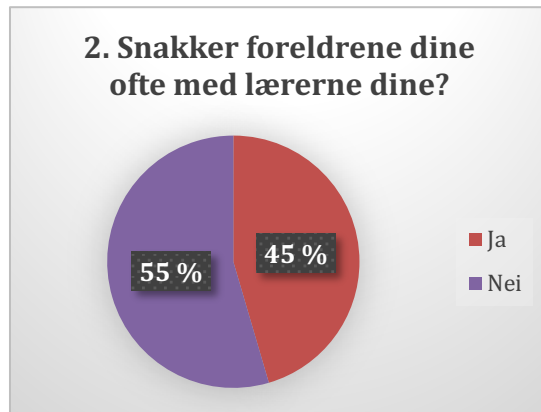
- More than once a week
- Once a week
- Once a month
- One time per semester
- One time a year
- Never

Vedlegg 3 - Funn samlet i Excel

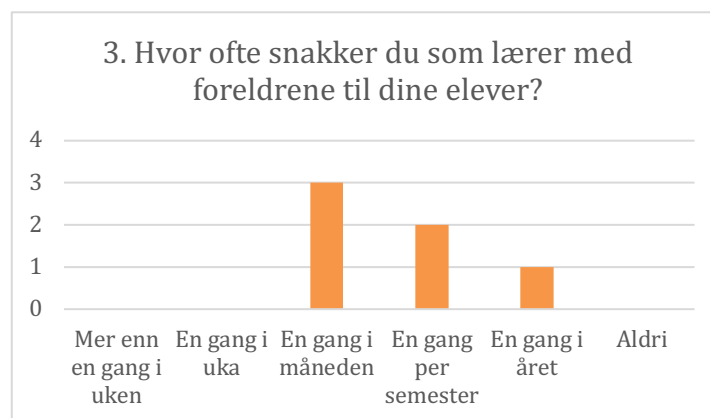
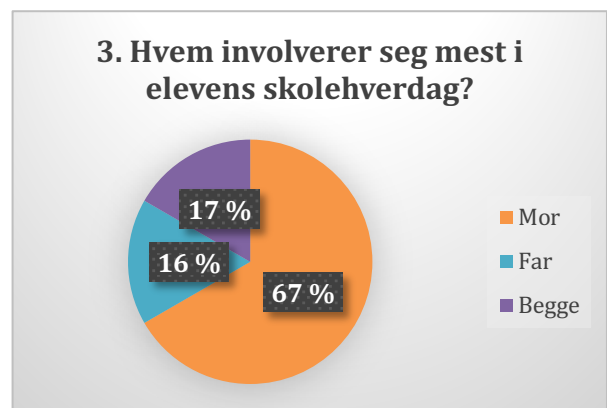
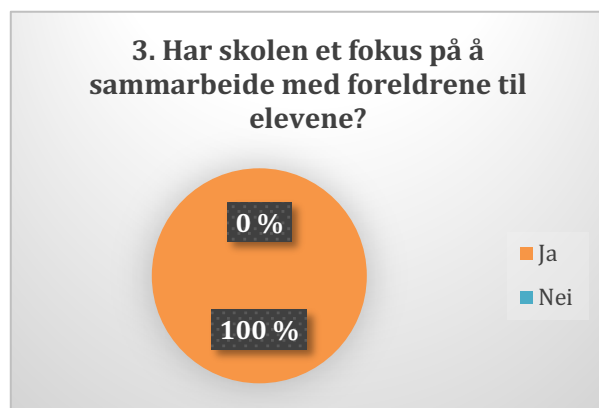
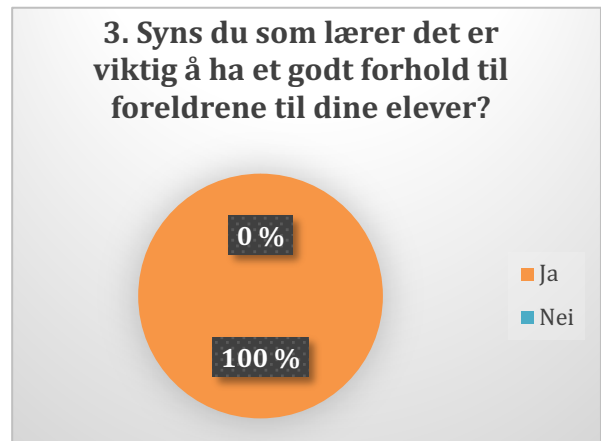
Svar fra foreldre:



Svar fra elever:



Svar fra lærere



Vedlegg 4 - Samtykkeskjema

Consent to participate in research project "School-home corporation in Zambia"

Hello!

My name is Ingrid Ottesen, I'm a student at Norwegian University of Technology and Science (NTNU), studying to be a teacher. In that occasion, I'm doing a research (bachelor's degree), based on how the school-home collaboration works here in Zambia. The purpose of this study is to gain an insight into how you in Zambia cooperate with the parents of the students, and the opposite. For this reason, asking for your consent to sample data from your school. This consent allows me to observe, doing quantitative and qualitative research's, based on what kind of a relationship the teachers has to the parents and opposite. The plan is to base my research on an interview with you as a principal, giving out a survey to some parents, teachers and parents, and maybe a semi-structured interview with a parent (see Appendix for surveys). This is anonymous, I will not use the answers to anything else than my science. It is optional for you to answer. It is also possible to withdraw from the survey at any time, but I really hope you will help me with my research-task.

Date

12. februar 2019

Signature Class Teacher

Signature Principal

Sr Bwilaen Mbao - Sr Bwilaen Mbao

