



Høgskulen
på Vestlandet

”It’s about understanding”
- skule-heim-samarbeidet i den tanzanianske
barneskulen

Namn og kandidatnummer: Thea Rabben, 168

GLU 5-10 GUPEL412 (Bacheloroppgåve, vitskapsteori og
forskningsmetode) Institutt for pedagogikk religion og samfunnsfag

Tal på ord: 10897

Rettleiar: Vibeke Vågenes

Innleveringsdato: 03.06.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utført, og at referansar/tilvising til alle kjelder som er brukt i arbeidet, er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet § 10*

Samandrag

Alle skular vil på ein eller annan måte komme i kontakt med eller måtte kommunisere med foreldre. Det å samarbeide med foreldre er difor ein sentral og integrert del av praksisen på mange skular. Ein viktig tanke ser ut til å vere at skulen må legge til rette for eit godt og gjensidig samarbeid, der foreldra vert sett på som ein ressurs og likeverdig part i samarbeidet.

Det kan vere store skilnader i korleis dei ulike skulane vel å organisere skule-heim-samarbeidet. Denne oppgåva handlar om korleis skule-heim-samarbeidet er organisert på ein tanzaniansk barneskule. Eg har intervjuet tre partar som alle har ulike roller i samarbeidet. Desse er rektor, ein lærar og ein forelder. Eg har og vore observatør under to viktige møte for skule-heim-samarbeidet ved den aktuelle skulen. Resultata frå intervjuet og observasjonane har vore viktig for å kunne danne eit bilete av organiseringa av samarbeidet, og for å kunne avdekke ulike utfordringar som finst i interaksjonen mellom heimen og skulen. Sjølv om det er fleire ting som vitnar om at skule-heim-samarbeidet vert lagt til rette for ved skulen, kan ein spore nokre utfordringar i forhold til kommunikasjon, ”empowerment” og manglande foreldredeltaking.

Summary

All Schools will in some way meet or have to communicate with parents. Collaboration with parents is therefore a central and integral part of the practice of many schools. One important idea seems to be that the school must facilitate for a mutual collaboration with the parents, where the parents is accepted as a resource and equal partner in the collaboration.

There can be big differences in how the schools choose to organize the home and school collaboration. This task is about how the home and school collaboration is organized in a Tanzanian primary school. I have interviewed three parties who all have different roles in the collaboration. These are the principal, one teacher and one parent. In addition to this, I also have observed important meetings for the home and school collaboration at the actual school. Results from the interviews and the observations have been important in order to obtain an overview of how the collaboration is organized, and to be able to disclose various challenges in the interaction between the home and school. Although there are several things that testify to the fact that the home and school collaboration is facilitated by the school, one can see some challenges such as lack of communication, empowerment and absence of participation.

Innholdsliste

1	INNLEIING	5
1.1	BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	5
1.1.1	<i>Problemstilling</i>	5
1.2	THE PRIMARY SCHOOL.....	5
1.3	OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	6
2	BAKGRUNN- TANZANIA OG DEN TANZANIANSKE SKULEN	6
2.1	TANZANIA – FRÅ LANDSBYGD TIL BY.....	6
2.2	TANZANIANSK SKULESYSTEM OG KVALITET I SKULEN	7
2.3	DESENTRALISERING – DEMOKRATI OG ANSVARSKJENSLE, ELLER OVERVAKING OG ANSVARSBYRDE? ...	8
2.4	SCHOOL COMMITTEE.....	8
3	TEORI OG RELEVANT FORSKING.....	9
3.1	GJENSIDIG SAMARBEID	9
3.2	EMPOWERMENT	10
3.3	SOSIOØKONOMISK BAKGRUNN OG UTDANNING	11
4	METODE.....	12
4.1	BAKGRUNN FOR VAL AV METODE	12
4.2	PRESENTASJON AV INFORMANTAR, UTVAL OG GJENNOMFØRING	13
4.2.1	<i>Informantane</i>	13
4.2.2	<i>Utval</i>	14
4.2.3	<i>Gjennomføring av intervju</i>	14
4.2.4	<i>Gjennomføring av observasjonar og uformelle samtaler</i>	14
4.3	RELIABILITET OG VALIDITET.....	15
4.4	ETIKK.....	16
5	ORGANISERING OG OPPLEVING AV SKULE-HEIM-SAMARBEIDET VED THE PRIMARY SCHOOL	17
5.1	SKULE-HEIM-SAMARBEIDET PÅ INSTITUSJONSNIVÅ.....	17
5.1.1	<i>Krav til organisering av samarbeid</i>	17
5.1.2	<i>School Committee</i>	18
5.1.3	<i>Annual General Meeting</i>	18
5.2	SKULE-HEIM-SAMARBEIDET PÅ RELASJONSNIVÅ: RELASJONEN MELLOM LÆRAR OG FORELDRE.....	20
5.2.1	<i>Consultation Day</i>	20
5.3	FORVENTNINGAR TIL OG OPPLEVING AV SAMARBEIDET	23
5.3.1	<i>Lærar</i>	23
5.3.2	<i>Forelder</i>	23
5.3.3	<i>Rektor</i>	24
6	DRØFTING.....	24
6.1	SKULEN OG LÆRARANE- TILRETTELEGGJARAR AV SAMARBEIDET	24
6.2	UTFORDRINGAR I SAMARBEIDET OG ULIKE FORHOLD SOM KAN FORKLARE DESSE UTFORDRINGANE .	26
6.2.1	<i>Manglande kommunikasjon</i>	26
6.2.2	<i>Empowerment- skilnad i makt i relasjonen</i>	27
6.2.3	<i>Manglande oppmøte og deltaking frå foreldra- eit gjensidig samarbeid?</i>	29
7	AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	30
8	LITTERATURLISTE.....	32
9	VEDLEGG	35

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Det ser ut som at tanken om eit godt skule-heim-samarbeid er sentralt i tida. Som framtidig lærar, interesserer eg meg for dette temaet, og ser korleis det å samarbeide med foreldra kan vere viktig for å lukkast som lærar. Nyare forskning viser mellom anna at foreldreinvolvering har ein positiv effekt på eleven sine resultat (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 108). I Noreg er det eit krav om at heimen skal inkludrast i eit samarbeid med skulen. I opplæringslova (2008, § 1-1) heiter det at opplæringa skal skje i ”samarbeid og forståing med heimen”. Samarbeidet med foreldra er difor ein integrert del av skulen sin praksis i Noreg.

Eg har i fleire høve undra meg om eit slikt samarbeid mellom heim og skule står like sterkt i andre land, og om i kva grad det eksisterer eller ikkje. Då eg fekk sjansen til å ta ein del av 3 års lærarpraksisen i Tanzania, vart eg mellom anna freista til å studere korleis dette samarbeidet fungerer i den tanzanianske skulen, og om det finst nokre utfordringar i dette samarbeidet. Eg har ut i frå dette valt å undersøkje skule-heim-samarbeidet på skulen der eg har vore i praksis. Vidare i oppgåva vil denne skulen omtalast som ”The Primary School”. Problemstillinga mi vert todelt og lyder slik:

1.1.1 Problemstilling

1. Korleis er skule-heim-samarbeidet organisert på The Primary School, og korleis opplever dei ulike partane dette samarbeidet?
2. Kva for nokre utfordringar kan ein identifisere i samarbeidet, og kva forhold kan forklare desse utfordringane?

Eg har valt å konsentrere meg om følgjande partar i samarbeidet: Forelderen, læraren og rektor.

1.2 The Primary School

The Primary School er ein populær offentleg tanzaniansk barneskule på det tanzanianske fastlandet. Skulen held til i ein by og spesielt for denne skulen er at foreldra må betale for skulegangen til barna, i form av skulepengar. I tillegg så er undervisningsspråket på engelsk.

Dette gjer at utdanningstilbodet ved The Primary School konkurrerer med utdanningstilbod frå private skular. Det er omkring 1000 elevar som går å skulen, der somme av desse er ”boarding-elevar” og difor bur på skulen. Foreldra til desse barna bur langt vekk frå skulen.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Innleiinga viser til ein introduksjon av temaet skule-heim-samarbeid, ein introduksjon av det eg ynskjer å undersøke, samt ein introduksjon av skulen eg har valt å konsentrere meg om. I kapittel 2 vil eg presentere litt bakgrunnsinformasjon om Tanzania og den tanzanianske skulen. Vidare i kapittel 3 vil eg presentere teori og relevant forskning der eg vil legge vekt på tanken om eit gjensidig samarbeid, ”empowerment” og makt, og sosioøkonomisk bakgrunn. I kapittel 4 vil eg presentere og grunngje val av metode og kome inn på forskningsetiske prinsipp. Vidare i kapittel 5 vil eg presentere datamateriale og analysere dette i lys av organiseringa og opplevinga av samarbeidet. Til slutt i kapittel 6, vil eg drøfte datamateriale opp mot teori og relevant forskning. Avslutningsvis i kapittel 7 kjem eg til å summere opp oppgåva, for så å komme med ein konklusjon.

2 Bakgrunn- Tanzania og den tanzanianske skulen

2.1 Tanzania – frå landsbygd til by

Tanzania er eit med dei største landa i Aust-Afrika, og ein reknar med at landet har ein befolkning på over 55 millionar innbyggjarar (Norad, 2018). Det finst om lag 120 ulike etniske grupper i landet, og til tross for eit stort etnisk og språkleg mangfald, er Tanzania kjent for sin stabilitet og fredelege sameksistens (Mashaza & Majani, 2018, s. 103). Sjølv om landet er å rekna som relativt stabilt, er store delar av befolkninga i Tanzania fattige. FN-sambandet (2019) viser til fattigdomsstatistikk frå 2011 som viser at heile 49, 1% av befolkninga lever i ekstrem fattigdom. Dette vil seie at nesten halvparten av befolkninga lever på under 1,90 USD dollar om dagen. Dette ser ut til å ofte være småbønder med lite jordbruksareal og dårleg pengeøkonomi, samt fattige folk i byane (Christophersen, 2018, s. 79). Majoritetsbefolkninga i Tanzania bur i rurale områder (Vågenes, 2018, s. 36). Ein tendens dei siste åra er likevel at stadig fleire flyttar til byane for å få seg arbeid eller utdanning, då byane er ”sentrum for handel og både offentlige og private virksomheter” (Vågenes, 2018,s. 45).

2.2 Tanzaniansk skulesystem og kvalitet i skulen

I Tanzania (fastlandet) er skulesystemet skrive på formelen 2-7-4-2-3+ der det fyrst er 2 år med førskule, kalla "pre- primary", 7 år med barneskule, kalla "primary school", 4 år med "ordinary secondary education" (forkorta O-level), 2 år med "advanced secondary level" (forkorta A-level) og 3 år eller meir med universitets- eller anna høgare utdanning (Mashaza & Majani, 2018, s. 126). Undervisningsspråket på pre-primary og primary school er på kiswahili, medan alle secondary skular har engelsk som undervisningsspråk (Mashaza & Majani, 2018, s. 104). Tanzania har ein visjon om å utstyre dei fleste borgarane med kvalitetsutdanning innan 2025 (The United Republic of Tanzania, 1999). Leatitia Gabriel Mashaza og William Pastory Majani (2018, s. 131) hevdar at undervisninga i Tanzania har hatt ein tendens til å vere prega av dårleg kvalitet. Dei viser til at mange elevar skårar dårleg på grunnleggjande ferdigheiter slik som rekning, skriving og lesing, og at opp mot halvparten av elevane stryk på nasjonale eksamenar. Ei leseferdigheits-rate utarbeidd av UNESCO Institute for Statistics (2019) viser at om lag 77, 89% av befolkninga fra 15 år og eldre i Tanzania var lesekyndige i 2015. Dette vil seie at om lag 22% av befolkninga ikkje kunne lese og skrive skikkeleg dette året.

Noko som kan vere med på å forklare manglande kvalitet i utdanninga, er mellom anna lærarmangel og mangel på læremiddel og utstyr (Mashaza & Majani, 2018, s. 136). Ifølgje Basic Education Statistics Tanzania (BEST-statistics) var det totale forholdstalet mellom lærar og elev 48:1 i 2017 (President's Office, 2017). Dette er 2 elevar meir enn kva *The 1995 Education and Training policy* tilrår, og Mashaza og Majani (2018, s. 133) viser i tillegg at forholdstala i 2017 var oppe i heile 59:1 somme stader, og kunne bli så høge som 74:1. I tillegg til dette manglar dei fleste tanzanianske skular tilstrekkeleg med undervisningsmateriell og læremiddel som lærebøker, pultar, stolar, laboratorieutstyr, osv. Når læraren skal undervise i overfylte klasserom og manglar læringsmidlar, kan det vere lett for at undervisningsforma vert meir lærarstyrt enn elevaktiv (Mashaza & Majani, 2018, s. 136). Slik har undervisningsmetodane i den tanzanianske skulen hatt ein tendens til å vere behavioristiske, der læraren har hatt rolla som ein "ekspert" som underviser elevane som då vert "ikke-eksperter" (Mashaza & Majani, 2018, s. 135).

2.3 Desentralisering – demokrati og ansvarskjensle, eller overvaking og ansvarsbyrde?

Utdanningsdepartementet i Tanzania bestemte i 2007 å desentralisere skulestyret til lokale myndigheiter på grunn av store ulikskapar geografisk og regionalt (Mashaza & Majani, 2018, s. 142) . Det er difor lokale myndigheiter som har ansvar for skulane i sitt lokalområde, ikkje staten. Ein tanke bak desentraliseringa var at den skulle skape engasjement og ansvarskjensle i lokalbefolkninga. Orest Sebastian Masue (2010, s.10) peikar i si masteravhandling på at deltaking frå ”The Village” eller ”Mtaa” er meint for å skape demokratisk deltaking og ansvarskjensle i lokalbefolkninga. Til tross for dette har desentraliseringa også ført til at foreldra og lokalsamfunna har fått eit krevjande ansvar med å få skulene til å gå rundt økonomisk (Mashaza & Majani, 2018, s. 142). I tillegg har desentraliseringa ført til auka kontroll og overvaking med skulane. Ifølgje Masue (2010, s. 9) si forskning ser ein at det er ein gjennomgåande stor grad av administrativt tilsyn og overvaking frå myndigheitene til stade på alle nivå. Ei av hovudoppgåvene til det tanzanianske utdanningsdepartementet, *Ministry of Education and Vocational Training* (MoEVT) er mellom anna: ”To carry out school inspection and monitor delivery of services” (Masue, 2010, s. 8).

2.4 School committee

Tanzaniansk utdanningslov 1978, sist endra 1995, fastslår i § 39 at kvar førskule og grunnskule (”pre-primary” og ”primary school”), skal ha ein skulekomité som skal vere ansvarleg for leiinga og vedlikehald av skulen. Vidare heiter det at skulekomitéen skal ha 9 til 11 medlemmar, der sju av medlemane skal veljast i fellesskap. Fem av medlemane skal representere foreldra og to skal representere lærarane. Dei resterande to til fire medlemane kan vere ”ex-officio” eller andre medlem. Det heiter også at det ikkje er noko lovleg krav om minimumsutdanning for medlemane av komitéen (Masue, 2014, s. 93). Rektor skal og vere medlem av skulekomitéen og skal fungere som sekretær (Masue, 2014, s. 96). Masue (2014, s. 95) fann i si undersøking at dei fleste av representantane i ulike tanzanianske skulekomitéar vart valde med handsopprekking på demokratisk vis. Somme skular nytta seg og av hemmelege val. Vidare kan også somme medlemmar veljast av rektor, eller ein kan få medlemsskap ved at ein støttar skulen økonomisk, eller har høg status og stor innverknad i lokalsamfunnet (Masue, 2014, s. 96).

3 Teori og relevant forskning

3.1 Gjensidig samarbeid

May Britt Drugli og Thomas Nordahl (2016) viser til internasjonal forskning kring skule-heim-samarbeidet i sin artikkel *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom heim og skule*. Noko som kjem fram av denne forskinga, er at skulen bør ha hovudansvar for å leggje til rette for skule-heim-samarbeidet. I denne tilrettelegginga må skulen mellom anna ”avklare hva dette samarbeidet skal handle om, og hva det krever av begge parter”. Skulen skal og legge til rette for at foreldra får ”delta i relevante beslutningar, siden foreldrene ikke nødvendigvis har makt til å gjøre dette på egen hånd” (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Ut i frå dette ser vi at skulen har eit viktig ansvar for å leggje til rette for eit godt skule-heim-samarbeid med gode rutinar der foreldra får vere med å delta.

Sølvi Mausestaden og Anne Kostøl (2010) viser til at kommunikasjon er eit viktig instrument for å byggje gode relasjonar (Mausestaden & Kostøl, 2010). Sett i samanheng med skule-heim samarbeidet, er det difor viktig at skulen og lærarane er flinke til å kommunisere med foreldra. Foreldre som merkar at lærarane er interesserte i å samarbeide med dei, vil ofte delta meir aktivt i samarbeidet, og dersom skulen eller lærarane er flinke til å kommunisere ”spesifikke invitasjonar” til samarbeid med foreldra, kan det tenkjast at fleire foreldre vil delta (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). For at samarbeidet mellom heim og skule skal vere gjensidig og likeverdig, er det også viktig at foreldra opplever at dei har noko å bidra med i samarbeidet. Her har skulen og læraren ei viktig oppgåve med å anerkjenne foreldra (Flatraaker, 2016, s. 69). Foreldre som tek ansvar og hjelper barnet sitt heime, kan bidra med viktig informasjon til skulen, og er ut i frå dette ein viktig ressurs. Ut i frå dette er det viktig at foreldra får stadfesta deira rolle i samarbeidet.

Skulen og lærarane har kanskje eit stort ansvar for tilrettelegging av samarbeidet, men dette fråskriv ikkje ansvaret til foreldra. Før var det vanleg at ein ikkje såg på samarbeidet mellom skule og heim som gjensidig, då ein såg på det som at foreldra og skulen hadde separate ansvarsområde (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Det er ifølgje Drugli og Nordahl (2016, s. 3) at ein i dei seinare åra har blitt opptatt av å sjå på det ”gjensidige aspektet” i samarbeidet. Ut i frå dette snakkar ein i dag om foreldresamarbeid snarare enn foreldreinvolvering, då dette gjer det klart at foreldra har ei rolle i samarbeidet, og delar ansvaret for samarbeidet saman med

skulen og læraren. Foreldra inngår med dette i ein gjensidig relasjon som ein likeverdig part (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Sidan foreldra, skulen og lærarane har like mykje ansvar for å ta del i samarbeidet er det ifølgje Lisbeth Flatraaker (2016, s. 67) viktig at skulen tør å gå inn i ein gjensidig og likeverdig relasjon med foreldra.

3.2 Empowerment

Omgrepet ”empowerment” kan omsetjast til ”myndiggjøring” eller ”egen styrke” (Feldberg, 2013, s. 169). Omgrepet er mykje brukt i fleire samanhengar og brukast mellom anna innan samfunnsutvikling, helse, psykologi og utdanning (Masue, 2010, s. 30). Masue (2014) viser til ei kopling mellom empowerment og makt då han skriv ”(...) the action verb ‘to empower’ means ‘to give power to’ (Masue, 2014, s. 32). Vidare viser han at det er innverknaden folk har i ulike prosessar som avgjer om ein har makt eller ikkje: ”To empower thus means to strive to increase people’s influence at every stage of decision making” (2014, s. 31).

Ole Petter Askheim (2012, s. 79) viser til ulike tilnærmingar til makt. Ein type makt er ”makt over”, eller ”power over” som ut i frå maktteoretikar Robert Dahl kan forklarast som at: ”A har makt over B i den grad A kan få B til å gjøre noe som B ellers ikke ville gjort”. Viss læraren er A og foreldra B, vil læraren ut i frå dette ha meir makt over foreldra, og det vil vere skilnad i tilgang på makt. Skilnader i makt er menneskeskapt og kan difor endrast. Askheim (2012, s. 17) viser til at dersom ein vert bevisst skilnadane i makt, vil ein i større grad kunne ty til handling for å endre dei. Drugli og Nordahl (2016, s. 12) definerer empowerment som ”mobilisering av egne krefter”. Ved at foreldra bruker empowerment som strategi, vil dei kunne ”mobilisere til motstand mot avmaktsgjøringen” (Askheim, 2012, s. 82). Dersom foreldra mobiliserer til handling kan dei ut i frå dette tenkjast å kunne endre eksisterande maktforhold, og sjølv få større innverknad og makt i skule-heim- samarbeidet. Maktforholdet som oppstår vil då vere meir likeverdig og byggje på vinn-vinn løysingar enn vinn-tap løysingar mellom partane. Slik kan vi tale om eit ”makt saman med”- forhold, snarare enn eit ”makt over”- forhold (Askheim, 2012, s. 80).

Askheim viser også til ei anna tilnærming til makt som han kallar ”Makt innenfra”. Denne tilnærminga går ut på at ein har ”tillit til eget potensial til å handle med makt”. Dette vil seie at ein på bakgrunn av ”anerkjennelse” eller ”bevissthet” har tiltru til at ein kan mobilisere og utøve makt gjennom egne ressursar eller kollektiv handling (Askheim, 2012, s. 82). Masue

(2014, s. 32) viser til empowerment som ein kollektiv og individuell prosess. Han skriv at både den individuelle og kollektive prosessen er ” (...) a transformational process through which individuals and groups are enabled to take greater control of their lives and the environment” (Masue, 2014, s. 33). Naila Kabeer (2012, s. 217) definerer også empowerment som ein prosess då ho skriv:

”My definition of empowerment takes choice as its central concept (Kabeer 1999). I defined empowerment as the processes of change through which those who have been denied the capacity to exercise choice gain this capacity”

Vi ser at sentralt i begge definisjonane, er at individet eller den aktuelle samfunnsgruppa sjølv må vere aktiv i prosessen for å oppnå endring, og for å få større innflytelse og makt. Masue (2014, s. 31) understrekar dette ved å skrive at empowerment og deltaking går hand i hand og er uskiljelege: ”empowerment and participatin are essentially related and inseparable concepts”. Knytt opp mot foreldresamarbeidet, er det difor viktig at foreldra sjølv deltek aktivt og engasjerer seg i samarbeidet.

3.3 Sosioøkonomisk bakgrunn og utdanning

Forskning tyder på at somme lærarar kan ha ein tendens til å ha stereotypiske oppfatningar av samarbeid med foreldre med ”lav sosioøkonomisk status” (Drugli & Nordahl, 2016, s. 13) Det er og forska på at samarbeid med foreldre med låg sosioøkonomisk status, lite utdanning og låg inntekt kan vere av dårlegare kvalitet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). I tillegg til dette så reknar ein også med at foreldre med høg sosioøkonomisk status og ”god sosial kapital”, ofte tek meir kontakt med skulen, og ut i frå dette bidreg meir til eit gjensidig samarbeid samanlikna med foreldre med låg sosioøkonomisk status (Drugli & Nordahl, 2016, s. 13).

I Pierre Bourdieus teori vert det presentert ein samanheng mellom makt og utdanning. Her hevdar Bourdieu at det er tre former for kapital som er grunnleggande for makt, og ser desse i samanheng med utdanning. Desse tre kapitalformane er ”sosial kapital”, ”kulturell kapital” og ”økonomisk kapital”. ”Sosial kapital” handlar ifølgje Bourdieu om nettverk, posisjon og tilhøyrsele til sosial klasse, medan ”kulturell kapital” handlar om danning, språk og verdiar. Begge desse formene for kapital er nært knytt til utdanning. ”Økonomisk kapital” handlar om tilgang på eigedom og pengar, og kan brukast til å kjøpe seg t.d. tilgang på utdanning. På

denne måten kan kapitalforma økonomisk kapital konverterast til kulturell eller sosial kapital (Feldberg, 2013, s. 170). Det at foreldra ved The Primary School investerer i utdanninga til barnet sitt ved å betale skulepengar, gjer at dei konverterer økonomisk kapital til kulturell kapital.

Av Masue (2010, s. 87) si forskning kan ein sjå ein tendens til at det er ein samanheng mellom utdanning og makt i den tanzanianske skulen. Av hans undersøking kom det fram at utdanningsnivået som dominerte i to tanzanianske skulekomitéar, var grunnskuleutdanning eller mindre. I skulekomitéane han undersøkj, var det berre 4 høgskulekvalifikasjonar, der to av desse kvalifikasjonane høyrde til skuleleiarane, altså rektorane (Masue, 2010, s. 87). Undersøkinga hans viste at lærarane, eller rektorane hadde ei dominerande rolle over resten av medlemmane i komitéen med omsyn til planlegging, budsjettering, overvaking og overordna styring elles. Slike resultat hevdar han støttar argumentet om at utdanning har noko å seie for kva grad av makt ein har på ulike avgjersler (Masue, 2010, s. 87). Dette dømet vitnar om at foreldra i skulekomitéen har mindre makt og innflytelse på avgjersler enn rektor og lærarane.

Studien fann og at somme av medlemmane sitt oppmøte med skulekomitéen var betydeleg dårleg (Masue, 2010, s. 99). Fleire foreldre som var medlem av komitéen, rapporterte at dei ikkje alltid hadde tid til å delta. Det å vere medlem av skulekomitéen tek mykje tid, og foreldra er ofte travelt opptekne med jordbruksaktivitetar. Som eit resultat av dette, går dei glipp av fleire møte, og deltek mindre enn dei resterande medlemmane. Dette er og eit døme på at sosioøkonomisk bakgrunn, og utdanning kan ha noko å seie for tilgang på makt.

4 Metode

4.1 Bakgrunn for val av metode

For å kunne svare best mogleg på problemstillinga og gjere greie for temaet eg har valt, har eg valt å både nytte meg av observasjon og kvalitative forskingsintervju som datainnsamlingsmetode. Observasjon kan brukast som ein supplerande metode, der ein kan få utfyllande informasjon om det ein undersøkjer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 62). Ved å bruke observasjon i tillegg til intervju, kan eg som forskar difor få eit klarare bilete av skule-heim-samarbeidet på The primary school.

Kvalitativ metode er ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 77) ein ”fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fylldige detaljer og beskrivelser”. Ved å bruke ein slik metode, får ein difor større innsyn og innsikt i det ein ynskjer å få svar på. Det at metoden er fleksibel, gjer at eg som forskar kan tilpasse spørsmål og intervju etter kva for ein deltakar eg skal intervjuje (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). For at informantane eller deltakarane skulle føle seg mest mogleg fri og komfortabel i møte med meg som forskar, var det viktig for meg å tilpasse intervjuet mitt etter deira rolle og behov. Eg la difor vekt på at intervjuet skulle bere preg av å vere ein mindre formell samtale, snarare enn eit formelt intervju med klare føringar. Eg valde difor å lage ein intervjuguide og nytte meg av intervjuforma ”semistrukturert intervju”, då denne intervjuforma er meir fri og open (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Dette gjorde at det i stor grad vart informanten eller deltakaren som styrte intervjuet.

Før eg starta praksis i Tanzania, fekk eg kunnskap om at det mest sannsynleg ville arrangerast ein foreldredag ved skulen. I tillegg til å leggje opp til eit intervju med ein forelder denne dagen, var eg og innstilt på å observere. Etter å ha starta praksis ved The Primary School, vart eg også invitert til å observere på eit anna møte mellom skulen og foreldra som var dagen etter foreldredagen. Ved å delta på desse møta, tok eg difor rolla som ein ”deltakande observatør” og fekk med dette eit godt innblikk i dynamikken i skule-heim-samarbeidet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 68).

4.2 Presentasjon av informantar, utval og gjennomføring

I denne undersøkinga har eg gjennomført 3 intervju, samt deltakande observasjon. Eg valte informantane med hensikt om å få eit mest mogleg nyansert syn på skule-heim-samarbeidet i Tanzania. Eg har difor intervjuja både ein lærar, rektor ved skulen, og ein forelder. Alle desse informantane har ulike roller i samarbeidet. Sidan eg har valt å gå i djupna på skule-heim-samarbeidet ved ein konkret skule i Tanzania, har alle informantane tilknytning til same skule. For å få eit enda betre innsyn i samspelet mellom lærar og foreldre i samarbeidet, var eg oppteken av å få intervjuje ein lærar og ein forelder som hadde elev i same klasse.

4.2.1 Informantane

Rektor er ein mann i 30 åra, og i kraft av leiarstillinga si representerer han skulen i skule-heim-samarbeidet. Læraren er ein mann i 30 åra, og er representant for lærarane og skulen.

Forelderen er ei kvinne i 30 åra, og representerer foreldra. Vidare i oppgåva vil informantane omtalast etter kva for rolle dei har, slik: Rektor, Lærar og Forelder.

4.2.2 Utval

Informantane er valt igjennom personleg rekruttering. Utvalet, utan om val av informanten Rektor, er difor mykje tilfeldig (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 55). Rektor og Lærar fekk eg avtalt tidspunkt for intervju med på førehand, medan utvalet av Forelder var basert på det som kallast for ”på-stedet- rekruttering” (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 56). Dette hang saman med at eg hadde avgrensa tilgang til denne informanten og difor var avhengig av å få intervjuet same dag. Det var Lærar som til slutt sat meg i kontakt med Forelder i forbindelse med ein foreldredag på skulen.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuet med informantane fann stad på The Primary School. Lengda på intervjuet og omfang varierer ut i frå tid og stad. Dei fleste intervjuet varer i om lag 20 til 25 minuttar, der svara er så utfyllande at om lag alle spørsmåla på intervjuguiden vert svara på. Grunna tidspress, varar intervjuet med mor noko kortare (rundt 15 minuttar) enn dei andre intervjuet. Til tross for dette svarar mor tydeleg og godt på spørsmåla, utan å misforstå. Alle intervjuet vart haldne på engelsk og tatt opp med lydopptakar, og eg valte å ikkje notere undervegs. Sidan intervjuet var på engelsk, transkriberte eg lydopptaka så tett opp mot engelsk som mogleg. Intervjuet med Rektor vart utført på rektors kontor, medan intervjuet med Lærar og Forelder, vart utført på lærarrommet til det trinnet som Lærar og Forelder hadde tilknytning til. Alle informantane vart difor intervjuet innan naturlege rammer og omgjevnader.

4.2.4 Gjennomføring av observasjonar og uformelle samtaler

Eg utførte to ulike observasjonar på to dagar som kom rett etter kvarandre. Begge observasjonane var av to viktige møter med foreldra. Observasjon dag 1 av ”Consultation day” vart gjennomført ein fredag, medan observasjon dag 2 av ”Annual General Meeting” vart gjennomført ein laurdag. Dag 1 observerte eg frå dagen starta, og til tidleg ettermiddag. Medan dag 2 observerte eg fyrst tidleg, då møtet starta, for så og komme att seinare på dagen å observere då alle foreldra hadde kome. Eg hadde med meg penn og notatblokk begge dagane. Dag 1 observerte eg i all hovudsak dynamikken mellom foreldra og lærarane, og generelt alt som skjedde i interaksjonen mellom desse. Eg bevegde meg rundt på heile skulen,

og mellom ulike stader der møte mellom lærar og foreldre fann stad. Eg hadde også eit par uformelle samtaler med forskjellige foreldre og lærarar denne dagen. Eg nytta meg også av observasjon på tid, der eg sat meg ned i 30 minuttar og noterte ned alt eg såg og alt som skjedde på det eine lærarrommet. Dag 2 vart observasjonen min noko delt, eg nytta meg av ustrukturert observasjon, og noterte ned alt eg såg og alt som skjedde til ei kvar tid.

Det er viktig å påpeike at eg ikkje var å observerte heile dagane, men berre nokre timar kvar dag. Det er difor viktig å presisere at mine observasjonar ikkje gjer eit fullstendig bilete av desse møta mellom skulen og heimen. Likevel er dei med på å gje ekstra og verdifull informasjon til denne oppgåva.

Eg kunne med fordel ha stilt meir oppfølgingsspørsmål undervegs i intervjuet, og vore flinkare til å spørje informantane om dei kunne gjenta dersom dei sa noko eg ikkje forstod. Eg kunne også hatt fleire tankar kring kva eg ynskja å oppnå med observasjonane mine.

4.3 Reliabilitet og validitet

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2018, s. 276) tek sikte på ei meir daglegdags tilnærming til reliabilitet som skal vere relevant for intervjuforskninga. Her vert det forklart at reliabilitet handlar om ”konsistens og troverdighet” (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Reliabilitet er difor eit spørsmål om kor tett resultata kan reproduserast opp mot verkelegheita. For å vurdere denne undersøkinga som reliabel, må eg difor ta utgangspunkt i at informantane ville ha svart det same dersom eg hadde intervjuet dei på nytt, og at funna frå observasjonane mine ville blitt noko det same.

Dersom vi ser validitet i samanheng med kvalitativ forskning, så handlar det om ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). I denne samanhengen vil eg seie at metodane intervju og observasjon er metodar som kan gje gyldig og nyttig kunnskap om temaet mitt. Undersøkinga er utført på ein slik måte at den skal kunne gje eit nokså godt bilete av skule-heim-samarbeidet ved The Primary School. For å få eit mest mogleg nyansert syn på samarbeidet, valte eg mellom anna å intervjuet ein av kvar part i samarbeidet (Rektor, Lærar og Forelder). Observasjonane mine er lagt til to av dei viktigaste dagane for skule-heim-samarbeidet på The Primary School, og gav meg ut i frå dette mykje kunnskap om temaet.

Sidan eg nyttar kvalitativ metode, og uti frå dette har utført relativt få intervju og observasjonar, vert funna i denne undersøkinga på ingen måte generaliserande.

4.4 Etikk

I kvalitative studiar, må ein ofte ta omsyn til spesielle etiske krav (C & J, s. 74). Eg har valt å anonymisere all informasjon frå informantane. Eit viktig forskningsetisk prinsipp er at all informasjonen som informantane kjem med skal vere anonymisert og ikkje-identifiserbar. Det er også viktig at informantane ikkje føler seg pressa til å delta i prosjektet, og at dei difor blir gjort merksam på at det er frivillig å delta, og at ein kan trekke seg frå intervjuet når som helst (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 74). Det er difor viktig å få eit tydeleg samtykke frå informantane før ein startar å intervjuje. Ifølgje Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), må ein melde prosjektet dersom det ”eksisterer en kobling mellom datamaterialet og personopplysningene”. Sidan eg har nytta meg av lydopptak som ein del av datainnsamlingsmetoden, har eg måtta melde prosjektet då ”stemme på lydopptak regnes som en behandling av personopplysninger” (Norsk senter for forskningsdata, 2019). I NSD si vurdering den 18.02.2019 kom det fram at behandlinga av personopplysningar i prosjektet ville vere i samsvar med personvernlovgjevinga. Ved å oppfylle dette vilkåret, fekk eg difor godkjent prosjektet. Lydopptaka er sletta ettersom dei er transkribert.

Eg følte at både eg og prosjektet mitt blei teken godt i mot av Rektor og fleire lærarar ved The Primary School. Det skulle difor ikkje bli eit problem å samle inn data. Den tillita og det engasjementet eg opplevde kring prosjektet mitt, kan ha ein samanheng med at eg var open om prosjektet frå starten av, og forsikra meg om at eg fekk løyve før eg gjennomførte det. Det at eg var lærarstudent i praksis ved denne skulen, gjorde og at eg hadde ein naturleg tilgang på informasjon.

Til tross for den tillita Rektor og lærarane viste til prosjektet mitt, var det ein situasjon der eg følte denne tillita vart utfordra til ein viss grad. I intervjuet med Lærar fekk eg samtykke til å ta lydopptak. Etter å ha starta lydopptaket, opplevde eg at Lærar la mobilen mellom meg og han og filma intervjuet. Sjølv om kameraet på mobilen var vendt ned i pulten, opplevde eg dette som noko ubehageleg. Informanten hadde blant anna ikkje spurt meg om det var greit at han filma, og han sa heller ingenting om kvifor han filma. Eg skulle med fordel ha spurt informanten om kvifor han filma for å få ei oppklaring i den ubehageleg situasjonen. Eg vart

mindre komfortabel og følte intervjuet vart prega av ein større grad av formalitet. Dette kan tenkjast å ha hatt ein innverknad på kvaliteten av intervjuet.

5 Organisering og oppleving av skule-heim-samarbeidet ved The Primary School

Utan om å undervise, består ein vanleg arbeidsdag til lærarane ved The Primary School mykje i å rette skulearbeid, og i år fyller ut ”scheme of work” og ”lesson plan”. Lærarane har kanskje kring 8 timar om dagen, og må etter kvar time dokumentere kva dei har gjort, og at dei har vore i gjennom relevant pensum for timen. Dette er ein konsekvens av desentraliseringa og er meint som ein slags kvalitetssikring frå myndigheitene si side, der ulike skuleinspektørar kjem rundt på skulane for å kontrollere kvaliteten i arbeidet til lærarane. Dette gjer difor at lærarane brukar mykje av tida si på rettarbeid og utfylling av desse skjema.

I det følgjande vil eg presentere funn og resultat frå undersøkinga mi. Eg har valt på starte med å presentere korleis skule-heim-samarbeidet på The Primary School er organisert, og korleis informantane opplever samarbeidet. Funna er basert på eigne observasjonar og informasjon frå informantane. Etter presentasjon av resultatata vil eg drøfte funna. I drøftinga kjem eg til å peike på nokre utfordringar i samarbeidet, samt kome med nokre tankar for kva forhold som kan ligge bak desse utfordringane.

5.1 Skule-heim-samarbeidet på institusjonsnivå

5.1.1 Krav til organisering av samarbeid

Ifølgje Rektor må skulen følge visse retningslinjer for organisering av skule-heim-samarbeidet. Desse retningslinjene er fastslått av myndigheitene, og dreier seg i all hovudsak om at alle skular er nøydde til å ha ein skulekomité jf. tanzaniansk utdanningslov § 39 (Masue, 2014, s. 93). Ifølgje Lærer er det ingen direkte lov utover tanzaniansk utdanningslov §39 for korleis skule-heim-samarbeidet skal organiserast. Likevel fortel han at kvar skule ofte legg til rette for å samarbeid med foreldra gjennom møteverksemd. Han presiserer at det er viktig å ha møte med foreldra, og hevdar at alle skular i Tanzania har møte med foreldra i ei eller anna form. Rektor fortel at skulen har ein fast ”timeplan” å forhalde seg til, der det er lagt opp til årlege møte der alle foreldra får kome til skulen. Dersom det ikkje er noko som

hastar eller noko av ekstraordinær karakter, vert det sjeldan lagt opp til ekstramøte utover desse møta. Det er ut i frå dette ikkje lagt opp til nokre individuelle møte med foreldra. Skulen har kontaktinformasjonen til alle foreldra lagra i eit administrasjonsregister, og dersom det skulle skje noko spesielt, er det slik ein kommuniserer med foreldra i fyrste omgang.

5.1.2 School Committee

Det er eit relativt langt tidsrom mellom dei ulike foreldremøta i året. Difor understrekar rektor kor viktig det er å ha ein skulekomité som alltid representerer foreldra. På The Primary School er det i dag kring 11 medlemmer i skulekomitéen. Ut i frå minimumskravet som seier at komitéen må bestå av fem foreldrerepresentantar og to lærarrepresentantar, kan ein gå ut ifrå at skulen oppfyller dette kravet (Masue, 2014, s. 93). Rektor er med som sekretær (Masue, 2014, s. 96) Komitéen skal representere og leiast av foreldra, og må ifølgje Rektor difor veljast av foreldra. Etter utdanningslova § 39, er det ingen krav til at medlemmane av komitéen har ei minimum utdanning. Informantane fortel likevel at resterande medlem i komitéen er viserektor, skuleinspektøren og ”master of academic and discipline”. Rektor meiner at det er ein fordel at han har rolla som sekretær i komitéen, då han vert lett tilgjengeleg og kan respondere på ulike saker og problem som foreldra diskuterer.

I tillegg til denne overordna komitéen, som rektor kalla ”school committee”, viser Rektor til at The Primary School også har mindre komitéar fordelt på dei ulike klassetrinna. Rektor nemner at desse komitéane skjeldan har møte, og at det er skulekomitéen, som er på vegne av alle foreldra på skulen, som er den viktigaste. Det er denne komitéen tanzanianske skular er pliktig til å ha. I utgangspunktet kan skulekomitéen møtast fleire gongar i året. Tal på møte avheng av kva for saker og problem som oppstår. Eit problem kan til dømes vere mangel på vatn. Ifølgje Lærar må skulekomitéen då kalle inn til krisemøte, der medlemmane blir nøydde til å diskutere ulike handlingsalternativ.

5.1.3 Annual General Meeting

Ifølgje informantane Rektor og Lærar er Annual General Meeting eit møte mellom skulekomitéen og alle foreldra på skulen. Møtet finn stad ein gang i halvåret, altså ein gang per semester. Alle foreldra er inviterte til dette møtet. Møte har ein karakter som eit årsmøte, og dreier seg i stor grad om kva skulen har oppnådd sidan sist møte, altså skulen si utvikling dei siste 6 månadene. Foreldra er invitert til å kome med sine synspunkt på det som vert

presentert, og er velkomne til å diskutere vegen vidare for skulen. Ifølgje rektor er dette eit av dei viktigaste møta i året.

Dagen eg observerte, starta møtet kl. 09.00 laurdags morgon. Møtet kan vare i alt frå 6 til 7 timar, og Lærar hevdar at det somme gongar kan vare i heile 9 timar. Det vert lagt opp til pausar innimellom, samt matpause med drikke. Foreldra kjem langvegsfrå, og det vert difor mest praktisk å leggje møtet til ein laurdag då fleire av foreldra har fri denne dagen. Ut i frå det eg observerte, så såg det i tillegg ut som at ein trengte fleire av stolane frå klasseromma for å kunne tilby foreldra sitteplass. Møtet held stad i ein stor og open sal, der det er lina opp mange plaststolar i tillegg til stolane frå klasseromma. Det er også sett opp stolar ut i sidegangane og ved inngangen til salen. Dette er likevell ikkje nok for at alle foreldra skal få sitteplass. Når salen omsider fyller seg opp, er det nokre av foreldra som må stå bak i lokalet.

Alle foreldra måtte registrere oppmøte i inngangen. Sidan det er kring 1000 elever på skulen, og ein reknar at fleire av desse har to foreldre, så er det ut i frå dette rundt 2000 foreldre på The Primary School. Ut frå kva eg observerte, såg det ut til at det berre var ein foreldre per elev som stilte denne dagen. Av det som då vert kring 1000 foreldre, var det rundt 600 foreldre eller representantar for foreldra som stilte på møtet. Sjølv om berre litt over halvparten av foreldra (1 forelder per elev) kom denne dagen, var salen overfylt. Salen har difor langt i frå kapasitet til å ta i mot alle foreldra på ein gang. For å forsikre at alle foreldra i salen fekk med seg informasjonen som vart formidla, vart det nytta mikrofon og høgtalarar.

Foreldra sat framfor ein scene i salen. På scenen sat skulekomitéen på to rader der 11 representantar var til stades på scenen. Eg kunne kjenne igjen somme av representantane, medan andre fekk eg vite kven var i ettertid. Det sat 5 representantar på fremste rad, der desse var Rektor, ”master of academic and discipline”, skuleinspektøren, viserektor og ein anna representant. Viserektor, og den siste representanten som eg ikkje veit kven var, var kvinner og sat på kvar sin ende på rada. Dei andre som nemnt over, var menn og sat i midten på rada, der ”master of academic and discipline ” sat heilt i midten. Han såg ut til å fungere som ein ordstyrar eller møteleiar, og hadde på seg dressjakke. Eg er noko usikker på kven dei 6 representantane på bakarste rad var, men eg vil ut i frå observasjonar og seinare samtaler tru at alle desse var foreldrerepresentantar. Kjønnfordelinga i styret var jamn, og med ei kvinne i overtal. Under min observasjon var det berre representantane på scenen som tok ordet, der Rektor, ”master of academic and discipline” og skuleinspektøren, talte. Foreldra i salen deltok

mest ved hjelp av handsopprekking. Stemninga i salen verka stort sett å vere god. Foreldra verka samde med det som vart sagt på scenen, då dei både klappa og lo.

Møtet vart halde på swahili, så eg fekk naturleg nok ikkje med meg kva som vart diskutert. Jf. tanzaniansk utdanningslov § 39 veit vi at skulekomitéen skal vere ansvarleg for leiinga og vedlikehald av skulen (Masue, 2014, s. 93). Vi kan difor tenkje at dei diskuterte saker som handla om dette. Frå intervju og samtaler i etterkant med Rektor og Lærar, fekk eg likevel eit innblikk i kva for saker dei som regel diskuterer på desse møta. Begge informantane er samde om at møtet ofte handlar om det som er viktig her og no. Det kan dreie seg om alt frå fagleg utvikling og disiplin, til undervisning og læringsprosessar. Det dreiar seg også om kapasitet og lærarmangel (lærarbustader), sanitære forhold, og skulens økonomiske situasjon og budsjett. Ofte er sistnemte eit tema som vert tatt opp og diskutert på eit slikt møte. Budsjettet skal ein ifølgje Rektor vedta og gjennomgå saman med foreldra, og ein skal gjere seg prioriteringar for kva pengane skal gå til. I og med at foreldra betalar skulepengar, kan ein tru at dei får ein større grad av myndigheit i slike avgjerder. Etter å ha vedtatt budsjettet i fellesskap, skal det ifølgje Rektor sendast inn til myndigheitene for godkjenning.

Før møtet fortalte Rektor at ei av sakene som skulle opp i år var om foreldra til born med albinisme skulle betale skulepengar eller ikkje. Skulen er i tillegg til vanleg dagskule og ein internatskule. Fleire av borna som bur på skulen har albinisme. Desse barna vert henta frå vanskelege forhold og plassert på skulen av ein lokal NGO. Borna er tatt inn på skulen under spesielle forhold, og foreldra betaler ikkje skulepengar. Dette har difor ført til ein økonomisk belastning for skulen. Eit par dagar etter møtet fortalte rektor at foreldra som møtte opp på årsmøtet, var samde om at foreldra til born med albinisme også måtte betale skulepengar, då foreldra meinte at desse foreldra også hadde ansvar for barnet sitt.

5.2 Skule-heim-samarbeidet på relasjonsnivå: relasjonen mellom lærar og foreldre

5.2.1 Consultation Day

Utan om Annual General Meeting har skulen også eit anna møte med foreldra kalla ”Consultation Day”. Dette er også eit møte mellom lærarane og foreldra, men her er i tillegg eleven med på møte, og møtet konsentrerer seg i større grad om eleven si utvikling og læring.

Consultation Day er ifølgje Læraren den viktigaste dagen for skule-heim-samarbeidet. Forelder, som eg intervjuar denne dagen, gav også uttrykk for at denne dagen var viktig og gav ho nyttig informasjon om eleven si utvikling. Det same uttrykte ei mor og ein far eg snakka med utanfor lærarrommet. Det kan nærmare sjå ut til at Consultation Day er sjølve symbolet på skule-heim-samarbeidet på denne skulen. Rektor, som representerer skulen, gjev på si side uttrykk for at Annual General Meeting også er eit veldig viktig møte.

Consultation Day vert arrangert to gongar i halvåret, og det er sett av ein heil dag til dette møtet. Foreldra til alle barna på skulen kjem denne dagen for å møte dei ulike faglærarane til barnet sitt. Eksamensresultata til eleven er grunnlaget for møtet, og alle elevane må difor ha hatt eksamen før møtet. Møtet er ifølgje Lærar meint for at foreldra og eleven skal få råd og rettleiing i korleis eleven kan prestere betre. Det var samsvar i kva alle informantane meinte var hovudfokus for møtet. Ut i frå det informantane sa, var mellom anna både fagleg utvikling og eksamensresultat, og disiplin og oppførsel noko som var gjennomgåande. Når eg spurde Lærar og Forelder om det vart teke opp tema kring elevane si helse, svarta dei at det hendte, men at det var mest fokus på eksamensresultat og fagleg utvikling. Lærar fortel at han har om lag 9 timar han skal bruke til møta med foreldra, og må rekke over alle elevane han har i sine fag. I min 30 minuttars observasjon observerte eg at læraren brukte mellom 10 og 20 minuttar på kvar elev. Læraren tok pause etter 5 timar, og hevda han innan denne tida hadde hatt samtale med 39 foreldre.

Møtet mellom faglærarane og foreldra starta litt over kl. 09.00 denne dagen, og fann stad overalt på skulen. Foreldra såg ut til å komme og gå som dei ynskte. Kvar faglærar har ei liste for oppmøteregistrering med namn på elev og foreldre. Alle foreldra må skrive seg inn på denne lista slik at skulen har kontroll over kven som møtte opp på møtet og ikkje. Faglærarane er plassert saman etter kva for eit trinn dei underviser på. Somme av trinna deler lærarrom, medan andre manglar lærarrom og må difor sitje i klasseromma eller utanfor klasseromma. Møtet mellom faglærar, foreldra og barna, finn difor stad i same rom, eller på same stad. Det er kort avstand mellom pultane til dei ulike faglærarane, så ein kan lett høyre kva som vert sagt om eleven sin prestasjon i dei ulike faga. Foreldra står, eller sit i kø og ventar på tur ved pulten til kvar faglærar. Og det ser ut til at ein nyttar seg av "første mann til mølla" prinsippet.

Heilt på starten av dagen opplevde eg at ein far kom inn på det eine lærarrommet med sonen sin. Fleire av faglærarane sat ved pulten sin og venta på at foreldra skulle kome, men ingen av dei ynskte denne faren velkommen eller gav han noko form for informasjon. Far såg utilpass og søkande ut, og spurte meg forsiktig om eg var lærar her. Eg fortalte han at eg berre var lærarstudent i praksis, og sette han i staden i kontakt med ein av lærarane i rommet.

5.2.1.1 30-minuttars observasjon

I den 30 minuttars lange observasjonen eg utførte sat eg på lærarrommet til det eine klasstrinnet. På desse 30 minuttane, var det 6 til 10 lærarar i rommet som kom og gjekk. Utanom lærarane var det 29 andre i same rom. 13 av desse var foreldre eller representantar for foreldre, der ein av dei såg ut til å vere ein bror og den andre ein bestefar. Mesteparten av foreldra var mødrer, og det var berre ein elev som hadde med seg begge foreldra sine. Det var til saman 16 elevar og born i rommet, der 4 av dei var søsken eller andre. Det var altså opp mot 40 personar i alderen 2 til 60 år tilstade samtidig på eit relativt lite lærarrom. Alle sto i kø for å snakke med faglærarane som ein så vidt kunne skimte bak bokhaugane på kontorpultane. Etter å ha fått snakka med den eine, flytta dei seg vidare til den neste. Det var relativt stille i rommet, men ein del summing. Eg opplevde at faglærarane snakka mest, og høgare enn foreldra. Fleire av foreldra snakka lite og lågt. Borna snakka lite eller ingenting, men svara læraren dersom dei fekk spørsmål. Ei mor skilte seg ut. Dette var ei ung og ut i frå korleis ho var kledd, relativt velstående dame. Det var tydeleg at sonen hennar ikkje hadde gode nok resultat i dei ulike faga, og at dei ulike faglærarane ikkje var nøgd med prestasjonane. Denne eleven vart difor slått og klype fleire gongar av mor framfor fleire tilskodarar. Den eine kvinnelege faglæraren såg oppgitt på eleven og spurte om kvifor han måtte vere så ”stupid”. Vidare sa ho til eleven at han måtte love å bli betre frå no av. Eleven såg audmjuka ut. Han krympa seg og trakk skuldra godt opp mot øyra.

Det at denne reaksjonen frå mora var ein reaksjon på eleven sine dårlege resultat, gjer det ekstra tydeleg at eleven sine prestasjonar har stor plass i skule-heim-samarbeidet. Det at mor slår sonen sin på denne måten framfor alle i rommet kan kanskje vekke reaksjonar, samstundes kan dette vitne om ei myndig mor som tør å ta si rolle og sin del av ansvaret i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4).

5.3 Forventningar til og oppleving av samarbeidet

5.3.1 Lærar

Både Lærar og Forelder er samde om at dei begge har eit gjensidig ansvar for barnet sitt. Lærar understrekar at foreldra må delta og vere aktive i skule- heim samarbeidet generelt, og forventar at foreldra stiller opp på viktige møtedagar slik som Consultation Day. Lærar viser til 3 viktige punkter ein kan samarbeide med foreldra om og kva han forventar av foreldra ut i frå desse ulike punkta. Det fyrste punktet handlar om det å byggje eit talent hos eleven. Her understrekar han at foreldra og læraren må vere eit team som jobbar saman for at eleven skal nå måla sine. Dei må samarbeide og utveksle informasjon, slik at dei saman kan skape eit godt talent. Vidare viser Lærar til punkt nummer 2, som går ut på det faglege. Her meiner Lærar det er viktig at også foreldra gjer sin del med og følgjer med i bøkene til eleven heime. Enten det gjelder lekser eller ulike oppgåver eleven har gjort på skulen. Det tredje punktet handlar om disiplin og oppførsel. Disiplin er viktig, og ekstra viktig på barneskulen då elevane er under utvikling og veks, meiner Lærar. Ein bør difor ha eit nøye tilsyn med dei og lære dei korleis dei bør oppføre seg. Dette understrekar læraren at ikkje berre er læraren sin jobb, men også foreldra. Dei fleste elevane bur heime, og er difor heime store delar av dagen. Foreldra får difor eit viktig og naturleg ansvar med å oppdra borna sine. Lærar oppvever at foreldre som følgjer tett opp om eleven sin progresjon og utvikling, samanlikna med foreldre som ikkje gjer det, vil oppleve at barnet gjer det betre. Foreldra si støtte er difor veldig viktig, meiner han.

5.3.2 Forelder

Forelder er også einig i at det må fleire enn ein part til for å byggje og styrke eleven, og valte også denne skulen på bakgrunn av at lærarane her var villige til å samarbeide med foreldra. På spørsmålet om kven Forelder meiner er hovudansvarleg for barnet svarar ho at både lærarane og foreldra er begge hovudansvarleg, då dei saman underviser barnet. Forelder meiner også at det er viktig at alle foreldra kjem på møta. Ho forventar at alle foreldra, på lik linje med ho, tek seg tid til å delta i samarbeidet. Ho ser det som ein plikt å ta seg tid til barnet sitt. Det er inga unnskyldning å ikkje komme på møtet grunna arbeid eller lang reiseveg, hevdar ho. Når det gjelder lærar-foreldre- relasjonen, forventar Forelder at lærarane er villig til å samarbeide med foreldra, og lyttar til det foreldra har å seie. Forelder forventar også at læraren skal ha gjort sin del av samarbeidet når det gjeld det faglege og disiplin.

Forelder opplever at skule-heim-samarbeidet fungerer godt ved The Primary School. Lærarane er flinke til å samarbeidet uavhengig av om eleven gjer det bra eller dårleg. Informanten fortel og at ho vert lytta til og får ros for sine idear. Dersom eleven gjer det dårleg, kan ho til dømes foreslå for læraren å gje eleven meir lekser. Dersom læraren seier ”ok, we give her 30% more as a homework”, kan ho som forelder seie ”No, teacher, give her 50%”, og lærarane vil lytte til dette. Forelder uttrykker samtidig eit ynskje om å kommunisere oftare med skulen eller lærarane. Consultation Day er berre to gonger i halvåret, og Forelder uttrykker at dette ikkje legg opp til nok kommunikasjon med skulen. Ho føler ofte ho treng meir informasjon om eleven enn det ho får, og ynskjer difor at lærarane skal ringe meir, eller at ho har høve til å ringe eller møte lærarane oftare for å spørje korleis det går med dottera. Ho opplever difor at kommunikasjonen mellom heimen og skulen kunne vore betre frå skulen si side.

5.3.3 Rektor

Rektor forventar at alle foreldra betalar skulepengane dei pliktar å betale. Han forventar og at foreldra deltek på alle møta dei vert kalla inn til, slik som Consultation Day og Annual General Meeting. Rektor fortel at manglande deltaking og oppmøte frå foreldra er eit stort problem, og meiner fleire foreldre ikkje ser si rolle i skule-heim-samarbeidet. Vidare fortel han at somme av foreldra ser på skulen som hovudansvarleg for barnet si utdanning, då dei tross alt betalar for at skulen og lærarane skal gjere ein jobb. Dette gjeld like mykje foreldre som er vellukka og har gode jobbar, som foreldre som kjem frå fattigare kår. Til dette seier rektor at: ”It’s about understanding”. Skulen har i alle år prøvd å få fleire foreldre til å delta, men det ser ut til at dette er vanskeleg å snu. På Annual General Meeting har det gjentatte gongar vore snakka om kor viktig det er at foreldra kjem, og kva for ei rolle dei har i samarbeidet, til dette seier rektor: ”We have to educate them!”. Rektor opplever og at fleire av foreldra ikkje betaler den obligatoriske skuleavgifta, noko som gjer at skulen må bruke mykje tid og resursar på å krevje inn desse pengane.

6 Drøfting

6.1 Skulen og lærarane- tilretteleggjarar av samarbeidet

Vi ser at alle partane er einige om at dei har eit gjensidig ansvar i skule-heim-samarbeidet og at dei er eit team som jobbar saman. Dette tydar på at foreldra vert anerkjent som ein ressurs i

samarbeidet (Flatraaker, 2016, s. 69). Det er tydeleg at The Primary School har eit godt rykte på seg for å samarbeide med foreldra. Dette ser vi mellom anna av at Forelder valte å la barnet sitt gå på denne skulen nettopp fordi skulen er flink til å samarbeide med heimen. Dette vitnar om at skule-heim-samarbeidet fungerer godt på denne skulen, og at skulen difor tek sitt ansvar med å legge til rette for dette samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Døme som kan vitne om at skulen og lærarane er bevisste sitt ansvar som tilretteleggjarar er då rektor seier "We have to educate them!" og Lærar som viser til tre punkter for korleis han kan samarbeide med foreldra. Det er også fleire ting som vitnar om at skulen legg til rette for eit godt og gjensidig samarbeid med foreldra. Av resultatane ser vi at skulen legg til rette for årlege møte med foreldra som t.d. møte med skulekomitéen, møte i klassekomitéar og møta Consultation Day og Annual General Meeting. Det at skulen arrangerer dei to sistnemnte møta same helg, vitnar og om ei form for praktisk tilrettelegging ettersom fleire foreldre jobbar eller har lang reiseveg.

Vi ser også at skulen legg opp til foreldremedverknad og involvering i dei ulike møta. I skulekomitéen får mellom anna foreldrerepresentantane innsyn i ulike utfordringar skulen står ovanfor, både økonomisk og i forhold til utdanning, og får vere med på å bestemme korleis skulen skal vedlikehaldast og styrast. På Consultation Day får foreldra kome med sine tankar kring eleven sine resultat og utvikling i dei ulike faga, og vert høyrte og lytta til dersom dei har nokre forslag om korleis eleven sine prestasjonar kan forbetrast. Dette ser vi av dømet med Forelder, som fortalte at ho opplevde at lærarane høyrte på det ho hadde å seie, ved at dei etterlevde hennar ynskje. På Annual General Meeting var det lagt opp til fleirtals-avstemming ved handsopprekking på demokratisk vis. Her vart foreldra inkludert i viktige avgjersler, om til dømes budsjett. På årets møte stemte dei til dømes "nei" på forslaget om at foreldre til barn med albinisme skulle sleppe å betale skulepengar. Det at foreldra betalar skulepengar, kan også vere med på å gjere at dei får ein større kulturell kapital og større innverknad på slike avgjersler i samarbeidet (Feldberg, 2013, s. 170).

Det å inkludere foreldra på denne måten med at dei får vere med å bestemme, kan tenkjast å vere med på å myndiggjere og styrke foreldra si makt og innverknad på samarbeidet (Masue, 2014, s. 31). Det kan difor sjå ut som at samarbeidet er prega av eit "makt saman med" forhold, snarare enn eit "makt over" forhold (Askheim, 2012, s. 81). Foreldra, lærarane og skulen blir med dette likeverdige partar i relasjonane, og vert ein del av eit gjensidig samarbeid (Flatraaker, 2016, s. 70).

6.2 Utfordringar i samarbeidet og ulike forhold som kan forklare desse utfordringane

Vi ser at alle informantane er einige om at dei har eit gjensidig ansvar i samarbeidet og at dei er eit team som må jobbe saman. Ut i frå dette vert foreldra anerkjent som ein ressurs i samarbeidet (Flatraaker, 2016, s. 69). Samstundes kan ein identifisere nokre utfordringar i skule-heim-samarbeidet ved The Primary School. Det er og fleire forhold som kan vere med på å forklare desse utfordringane.

6.2.1 Manglande kommunikasjon

Kommunikasjon er viktig for å bygge gode relasjonar, og det er difor viktig at skulen og lærarane er flinke til å kommunisere med foreldra (Mausethagen & Kostøl, 2010). Ein tanke her er at skular som aktivt når ut til og inviterer foreldre til samarbeid, vil kunne oppleve at foreldra deltek meir aktivt i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). Vi ser at Forelder fortel at ho er fornøgd med sjølve samarbeidet på Consultation Day, men at ho saknar informasjon og kommunikasjon utanom denne dagen. Dette kan vitne om at kommunikasjonen ikkje er god nok mellom skulen og heimen. Slik manglande kommunikasjon kan tenkjast å ha ein samanheng med følgjande forhold:

6.2.1.1 Den praktiske organiseringa av samarbeidet

Ut i frå det Rektor fortel så har skulen ein fast timeplan for skule-heim-samarbeidet å forhalde seg til. Ut over desse møta, har difor skulen og læraren lite kontakt med foreldra generelt. I tillegg så verkar det heller ikkje som om at dei ulike faglærarane har tid til å kommunisere så mykje med foreldra på Consultation Day der møtet med foreldra fyrst finn stad. Etter det Lærar fortalte, så ser vi at han måtte rekke over alle sine elevar og foreldra deira på 9 timar denne dagen. Dersom det stemmer at Lærar hadde snakka med 39 foreldre på 5 timar, vil dette seie at Lærar brukte 7,7 minuttar i gjennomsnitt på kvar forelder. Dette kan tyde på at det ikkje kan ha vore veksla mange ord utover det som har med eksamensresultata å gjere på desse få minutta. Ut i frå dette kan ein argumentere for at den praktiske organiseringa av samarbeidet ikkje legg godt nok til rette for kommunikasjon med foreldra.

6.2.1.2 Læraren- mangel på kapasitet og tid

Eit anna forhold som kan forklare manglande kommunikasjon med foreldra kan vere læraren sin mangel på tid og kapasitet. Vi ser at ein lærar i Tanzania i gjennomsnitt har 48 elevar i sin

klasse (President's Office, 2017). Ut i frå Consultation Day ser vi at lærarane er faglærarar, og kan difor gå ut ifrå at dei har enda fleire enn 48 elevar som dei skal vurdere denne dagen. Dette ser vi også når lærar fortel at han hadde brukt 5 av 9 timar på 39 foreldre, og hadde 4 timar igjen som han skulle bruke på resten av foreldra. Ein kan tenkje seg til at eit resultat av eit slikt lærar-elev forholdstal vert at lærarane brukar minimalt med tid på kvar og ein forelder på Consultation Day. På Consultation Day kan ein likevel gå ut frå at foreldra får kommunisert ein god del med skulen, då dei får snakke med lærarane i alle fag. Ut i frå at Consultation Day er 2 gongar i året, og at det difor er 2-3 månader mellom desse møta, kan ein forstå at foreldra ynskjer å høyre frå skulen i mellom tida. Men dersom vi går ut i frå at lærarane til vanleg er klasseansvarlege for ein klasse på kring 48 elevar, kan ein samstundes få ei forståing om at lærarane vil ha det travelt med å nå ut til alle desse foreldra i tida mellom møtedagane. I tillegg til forholdstalet mellom lærar og elev, gjer den strenge kvalitetskontrollen og overvakinga frå myndigheitene at lærarane brukar store delar av arbeidstida si på rettebunkar, "scheme of work" og "lesson plan" (Masue, 2010, s. 8). Det kan difor sjå ut som at læraren ikkje har mykje tid igjen av arbeidsdagen til å kommunisere med foreldra.

6.2.2 Empowerment- skilnad i makt i relasjonen

Vi ser på den eine sida at skulen legg til rette for myndiggjering av foreldra gjennom deltaking i samarbeidet og innverknad på ulike avgjersler i skulen. Slik kan ein seie at skulen brukar empowerment som strategi i skule-heim-samarbeidet (Masue, 2014, s. 31). På den andre sida, så ser det også ut som at det er ein skilnad i makt i relasjonane mellom skulen og foreldra. Eit godt døme på dette er då den usikre faren kom inn på lærarrommet. Det at far var usikker og tydeleg utilpass i situasjonen, kan nok ha hatt ein samanheng med at ingen av lærarane i rommet tok ansvar for å ynskje han velkommen. Far fekk med dette ikkje den anerkjenninga han trengte som ein likeverdig part i relasjonen (Flatraaker, 2016, s. 69). Dette dømet kan gje eit inntrykk av at det rår eit noko ujamt maktforhold mellom lærarane og foreldra i skule-heim-samarbeidet. Det var tydeleg at far ikkje turte å ta sin plass i relasjonen. Ser vi dette i samanheng med tanken om "makt- innenfra", så kan det difor sjå ut som at far ikkje fekk den anerkjenninga han trengte for å ha tillit til at han gjennom sine ressursar kunne handle å ta makt i situasjonen (Askheim, 2012, s. 82). Det er fleire ting som kan vere med på å forklare slike skilnader i makt i skule-heim-relasjonen.

6.2.2.1 Utdanning og makt

Bourdieu viser til at det finst samanheng i makt og utdanning (Feldberg, 2013, s. 170). Ut i frå dette vil lærarane få makt ut i frå sin posisjon og yrkestittel. Dersom det er slik at lærarane og skulen har høgare kulturell kapital enn foreldra, er tanken at dei vil kunne få større innverknad på samarbeidet. Vi ser av Masue (2010, s. 87) si undersøking at utdanningsnivå i skulekomitéane hadde noko å seie for foreldra si innverknad på samarbeidet. Eit resultat frå mine observasjonar som mellom anna kan støtte dette, er at foreldrerepresentantane i skulekomitéen sat på bakarste rad på scenen, og at det under min observasjon berre var Rektor, ”master of academic and discipline” og skuleinspektøren som hadde ordet. Eit anna resultat som vitnar om at læraren sin utdanning eller posisjon kan ha noko innverknad på maktrelasjonen, er frå observasjonen om at lærarane snakka mest i samarbeidet under Consultation Day, medan foreldra snakka lågt og mindre. Ut i frå desse døma, kan det sjå ut som at det ikkje vert lagt opp til tilstrekkeleg med innverknad og deltaking frå foreldra. Lærarane og Rektor (og utdanna medlem av skulekomitéen) får ei rolle som ekspertar, medan foreldra vert snarare mottakarar av informasjon enn aktive deltakarar i samarbeidet (Mashaza og Majani, 2018, s. 135).

6.2.2.2 Kapasitet – foreldra i avmakt

Skulen har ikkje plass til å ta i mot alle foreldra. Lærarane har ikkje egne lærarrom, eller moglegheit til å setje seg bak lukka dører, og alle møte mellom lærarar og foreldre på Consultation Day skjer difor i det offentlege rom. Ved at foreldra ikkje får læraren på tomannshand, kan det tenkjast at dei ikkje tør å snakke om kva som helst, då somme ting kan vere meir privat enn andre. På Annual General Meeting er det lagt opp til foreldremedverknad, men ein kan tenkje seg at det kan vere vanskeleg for fleire av foreldra i salen å ta ordet i ei forsamling på kring 600 andre foreldre og skulerepresentantar. Det ser ut i frå dette ut som at foreldra står i eit avmaktsforhold til lærarane og skulen. Sjølv om skulen og lærarane er open for at foreldra skal få delta og ha innverknad i samarbeidet, vitnar døma over om at skulen ikkje legg til rette for at foreldra får moglegheit til å mobilisere for å komme seg ut av avmakta (Askheim, 2012, s. 82). Sidan det vert lagt opp til foreldremedverknad til ein viss grad på desse møta, kan ein ikkje seie at dette er eit direkte ”makt- over”- forhold, likevel er maktfordelinga skeiv, noko som gjer at det kan diskuteras om det vert rett å kalle det eit ”makt saman med”- forhold (Askheim, 2012, s. 80).

6.2.3 Manglande oppmøte og deltaking frå foreldra- eit gjensidig samarbeid?

Rektor meiner at manglande deltaking og oppmøte frå foreldra er eit stort problem ved The Primary School. Somme foreldre har hatt ein tendens til å fråskrive seg ansvaret for samarbeidet ved å ikkje stille opp på Consultation Day og Annual General Meeting. I staden har dei sett på skulen og lærarane som hovudansvarlege for barna si utdanning, og oppfyller med dette ikkje sin del av ansvaret i det gjensidige samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Av oppmøteregistreringane på Consultation Day og Annual General Meeting, var det rekna at om lag litt over halvparten av foreldra eller representantar for foreldra møtte begge dagane. Dei resterande foreldra møtte ikkje opp av ulike grunnar. Det finst også foreldre som i tillegg til å ikkje delta på møta, ikkje betaler den obligatoriske skuleavgifta. Dette gjer at desse foreldra på ingen måte deltek i skule-heim-samarbeidet. Det kan vere fleire grunnar til at foreldra ikkje deltek på møta. Det kan tenkjast at somme av foreldra ikkje får fri frå jobb, eller bur langt vekk og difor ikkje har moglegheit til å stille på møta. Ifølgje Forelder er dette ingen unnskyldning, då ho meiner desse foreldra på lik linje med alle andre foreldre har eit ansvar for å følgje opp barnet sitt.

6.2.3.1 "It's about understanding"

Forskning viser at sosioøkonomisk bakgrunn kan spele inn på kor engasjert foreldra er i skule-heim-samarbeidet, og at det er ein tendens til at foreldre med høg sosioøkonomisk status engasjerer seg meir enn foreldre med låg sosioøkonomisk status (Drugli & Nordahl, 2016, s. 13). Foreldre med høg sosioøkonomisk bakgrunn vil ut i frå dette kunne bidra til eit meir gjensidig samarbeid. Masue (2010, s. 99) viser mellom anna at det dårlege oppmøte i skulekomitéane som han kunne finne i si undersøking, skuldast i stor grad at foreldra ikkje hadde tid til å delta grunna jordbruksaktivitetar. Ifølgje rektor så treng det ikkje alltid vere ein samanheng mellom manglande oppmøte og deltaking og foreldra sin sosioøkonomiske bakgrunn. Rektor fortel at blant foreldra som ikkje møter opp og deltek i samarbeidet, finst det og foreldre med høg kulturell kapital og god sosioøkonomisk bakgrunn. Han meiner difor at hovudproblemet ikkje nødvendigvis ligg i kva for ein bakgrunn ein har, men i det å forstå si rolle i samarbeidet. Til dette seier han: "It's about understanding". Foreldra som ikkje møter opp, forstår ikkje alltid korleis dei kan bidra og vere ein ressurs i samarbeidet utover det økonomiske. Dei fråskriv seg heller ansvaret, og ser skulen som hovudansvarleg for barnet si utdanning (Flatraaker, 2016, s. 69). Foreldra går med dette ikkje inn i ein gjensidig relasjon med skulen, noko som gjer at ein ikkje kan snakke om eit gjensidig samarbeid (Drugli og Nordahl, 2016, s. 3).

Masue(2010, s. 33) og Kabeer (2012, s. 217) viser til at empowerment er ein prosess der det aktuelle individet eller den aktuelle samfunnsgruppa sjølv må vere aktiv for å greie å oppnå større grad av innflytelse/innverknad og makt. For å endre maktrelasjonen mellom skulen og foreldra må foreldra difor sjølv delta aktivt (Askheim, 2012, s. 82). Når foreldra av ulike grunnar ikkje klarer å delta i samarbeidet, eller ikkje møter opp i det heile teke, får dei ikkje makt i samarbeidet. Dette kan sjåast i samanheng med at empowerment og deltaking heng tett saman (Masue, 2010, s. 31).

7 Avslutning og konklusjon

Eg har i denne oppgåva forsøkt å svare på to spørsmål knytt til mi problemstilling. Det fyrste spørsmålet har vore: Korleis er skule-heim-samarbeidet organisert på The Primary School, og korleis opplever dei ulike partane dette samarbeidet? Det andre spørsmålet har vore: Kva for nokre utfordringar kan ein identifisere i dette samarbeidet, og kva forhold kan forklare desse utfordringane? For å kunne svare på desse spørsmåla, har eg intervjuet ein lærar, ein forelder og rektor, som alle er ulike partar i samarbeidet. Eg har også hatt rolla som deltakande observatør under to av dei viktigaste dagane for skule-heim-samarbeidet på The Primary School. Av resultatane frå intervjuet og observasjonane fann eg ut korleis skule-heim-samarbeidet er organisert, og at dei ulike partane opplever samarbeidet mellom skulen og heimen som viktig og eit felles ansvar. Alle partane ser også ut til å vere bevisst sitt ansvar og si rolle i samarbeidet. Forelder opplever at samarbeidet fungerer godt, og at ho vet lytta til og anerkjent av skulen og lærarane. Samstundes så vitnar fleire av funna mine om at det finst nokre utfordringar i samarbeidet. Utfordringane som skilte seg ut var mellom anna manglande kommunikasjon mellom skulen og heimen, skilnad i makt, manglande deltaking frå foreldra og mangel på eit gjensidig samarbeid. Forholda som kan forklare desse utfordringane kan sjå ut til å vere knytt til den praktiske organiseringa og tilrettelegging frå skulen si side, mangel på tid og kapasitet frå læraren si side, skilnad i utdanning og posisjon mellom skulen og heimen, og somme foreldre si manglande forståing for si rolle i skule-heim-samarbeidet.

Avslutningsvis så vil eg konkludere med at The Primary School har intensjon om å legge til rette for eit godt samarbeid med heimen, men at ulike forhold er med på å utfordre tanken om eit godt og gjensidig samarbeid.

8 Litteraturliste

Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid: Floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Christophersen, J. (2018). Kapittel 4. Samfunnsøkonomi og levekår- et makroblikk.

I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), «*Uhuru na umoja*» *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s. 68- 86). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Henta frå

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Feldberg, B. K. (2013). Hva betyr utdanning for utvikling?. I T. L. Eriksen & B. K. Feldberg (Red.), *Utvikling- en innføring i utviklingsstudier* (s. 161- 186). Oslo: Cappelen Damm.

Flatraaker, L. (2016). Skole-hjem-samarbeidet med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs?. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 59- 73). Bergen: Vigmostad & Bjørke.

FN- Sambandet. (2019). Tanzania. Henta frå

<https://www.fn.no/Land/Tanzania?indicator=Ekstrem%20fattigdom&id=478>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Henta frå

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Mashaza L. G, & Majani W. P. (2018). Kapittel 6. Kulturelle ulikheter og utfordringer. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), «Uhuru na umoja» *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s. 103-125). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.

Mashaza L. G, & Majani W. P. (2018). Kapittel 7. Utdanning i Tanzania- utfordringer og framtidutsikter. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), «Uhuru na umoja» *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s. 126- 143). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.

Masue, O. S. (2010). *Empowerment and Effectiveness of School Committees in Tanzania* (Masteravhandling). Henta frå

<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4054/71875489.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Masue, O. S. (2014). *Empowerment and Effectiveness of School Committees in Tanzania* (Doktoravhandling). Henta frå <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8831/dr-thesis-2014-Orest-Sebastian-Masue.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010, 18. juni). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. Henta frå <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2010/03/art02>

Norad. (2018, 19. juli). Fakta om Tanzania.

Henta frå <https://norad.no/landsider/afrika/tanzania/>

NSD Norsk senter for forskningsdata. (2019). Meldeskjema for behandling av personopplysninger. Henta frå <https://meldeskjema.nsd.no/test/>

Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=forst%C3%A5ing%20med%20heimen>

President's Office. (2017). BEST (Basic Education Statistics Tanzania) Regional and Pocket BEST 2017. Henta frå <http://www.tamisemi.go.tz/singleministers/best-reginal-and-pocket-best-2017>

The United Republic of Tanzania. (1999). The Tanzania Development Vision 2025. Henta frå <http://www.mof.go.tz/mofdocs/overarch/vision2025.htm>

UNESCO Institute of Statistics. (2019). United republic of Tanzania. Henta frå <http://uis.unesco.org/en/country/tz>

Vågenes, V. (2018). Kapittel 4. Tanzanias Geografi. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), «*Uhuru na umoja*» *Samfunn og utdanning i Tanzania* (s. 19- 48). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.

9 Vedlegg

Vedlegg 1



Western Norway University of Applied Sciences (HVL) Faculty of Teacher Education, Culture and Sports

Information on how teacher students at Western Norway University of Applied Sciences are conducting a study as part of their research for a Bachelor's thesis

I am a teacher student at the HVL, currently in my-third and final year of the course, and I will be doing my teaching practice at [redacted]. I will be working on my bachelor's thesis in the time to come, as it is a mandatory part of my degree in teaching. The thesis will base itself on either pedagogy or a specific subject in order to highlight certain challenges of working within the educational system. The topic I have chosen for my thesis is home-school collaboration in Tanzania, and what I am interested in is understanding of how this collaboration is organized. I will be collecting the data for my research during the [redacted].

In this context, I plan to interview the schools administration or headmaster, some teachers and some parents. The questions will revolve around the topic of home-school collaboration. Sound recording will be used during the interview.

This study guarantees the anonymity of the persons involved, and the information obtained will in no way be linked back to them. Nevertheless, should there be shared sensitive information concerning their own or others identity, this informant will be instantly removed/deleted from the data collection. Information regarding the persons that participated in the survey will not be registered.

Best regards,

Thea Rabben

Student at Western Norway University of Applied Sciences (HVL)

Vedlegg 2

Inform consent



Do you want to participate in the research project "Home-School collaboration in Tanzania"?

Method: Semi-structured interview

Responsible institution for this project: Western Norway University of Applied Sciences (HVL)

The purpose of this study is to understand and gain knowledge of how the collaboration between the school and parents are organized in Tanzania. The information you give during this interview will be used as a part of a bachelor's degree.

The project will not contain any personally identifiable information. All information and personal data will be anonymized. All sound recordings will be deleted after transcribing.

You can withdraw from the interview at any time.

|

Vedlegg 3

Interview guide

Semi-structured interview

For school and teachers

Have you worked as a teacher/headmaster in other schools before?

How many years have you been working as a teacher/headmaster?

In which situations do you find it necessary to cooperate with parents?

Is there any law that obliges the school and the teachers to organize the cooperation with the parents?

How do you organize this home-school collaboration?

As a teacher/Headmaster – how do you inform the parents about what you expect and hope for concerning their role in the education of their children?

In an ideal world, how do you think parents should participate in the collaboration?

For what reasons do you think some parents participating, while others are not?

What opportunities do you see in a school- home collaboration?

How can parents contribute to this collaboration?

How do you think you can achieve a good collaboration with the parents?

What do you think is the biggest challenges in this home-school collaboration?

For parents

Why did you choose this school?

How do you cooperate with the school about your child's education?

How do you get involved in your child's education?

How often are you called in to a meeting with the school's administration or your child's teachers?

In which situations are you called in to a meeting?

What is the typical focus and main topic during such meetings?

Do you have the opportunity to come with suggestions and ideas around your child's education and learning?

Do you feel that the teachers and the school are listening to you/ your views and to what you have to say?

How are you helping your child with homework?

How is your confidence in the meetings with the teachers and the school administration?

In your opinion, who is the main responsible for your child's education?

How can you as a parent contribute to your child's education?

Do you feel you have adequate time to follow up on your child's education and school tasks at home?

How do you think you can achieve a good collaboration with the school and teachers?
