

Eline Dieset

Familielæring på en skole

og dens bidrag til utvikling av skole-hjem-samarbeid i arbeidet med barns literasitet



Masteroppgave

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning

Mai 2010

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan familielæring på en skole bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeid i arbeidet med utvikling av barns literasitet. Det er en kasusstudie med to forskningsspørsmål:

- På hvilken måte bidrar familielæring på en skole til utvikling av skole-hjem-samarbeid om barns literasitet?
- Hvilken tilnærming til familiene har familielæringen på en skole?

Kasuset er et førskoleprosjekt på en skole, i en by på Østlandet. Spørsmålene er besvart med kvalitative metoder; deltakende observasjon, semi-strukturert intervju og dokumentanalyse. Funnene drøftes i lys av sosiokulturell teori om familier og literasitet. Kasusstudiet som forskningsstrategi og sosiokulturell teori vektlegger hver på sin måte den sosiokulturelle konteksten i arbeidet med å forstå kasus/familier/barn. Kontekst er dermed en rød tråd gjennom hele oppgaven og skal være som en rammeverk i forståelsen av kasuset.

Opgaven kunne vist at familielæring bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeid på en skole i arbeidet med utvikling av barns literasitet. Det ville imidlertid vært en forenklet og instrumentalistisk forståelse av det hele, en form for kausalitet som synes vanskelig å benytte i forhold til menneskelige relasjoner. I stedet fant jeg et kompleks samspill av faktorer som finner sted på akkurat denne skolen, med disse menneskene og gitte spesifikke rammefaktorer. Kriteriene er ikke statiske, det vil si at familielæringen blir nødvendigvis ikke lik overalt. Det er menneskene som er involvert som former familielæringen og ikke omvendt. Familielæringen i førskoleprosjektet har hatt tid, tilgjengelighet, etiske og profesjonelle refleksjoner, evalueringer og deltagermedvirkning som suksesskriterier. Jeg argumenterer for at disse kriteriene kan være til stede både med og uten familielæring som modell for utvikling av samarbeidet mellom skole og hjem.

Abstract

This thesis investigates how family learning (familielæring) contributes to school-home-collaboration regarding the development of children's literacy. It is a case study with two research questions:

- In what way does family learning (familielæring) at a school contribute to school-home-collaboration concerning a child's literacy?
- Which approach to the families does the family learning (familielæring) at a school have?

The case study concerns a preschool project in a city in the eastern part of Norway. The research questions are investigated using qualitative methods; participant observation, semi-structured interviews and document analysis. The findings are discussed in light of sociocultural theory regarding families and literacy.

The case study method and sociocultural theory each, in their own way, emphasize the sociocultural context in understanding the case, the families and the children. Context is thus a recurring theme throughout the thesis, and serves as a guiding light in understanding the preschool project.

The thesis could have concluded that family learning contributes constructively to the development of school-home-collaboration regarding the development of children's literacy. This, however, would have been an over-simplified and instrumental understanding. What I did find was a complex interplay between factors particular to the studied school, the people involved and the given conditions. These factors are not static, implying that the results of family learning (familielæring) will vary. It is the people involved that shape the family learning (familielæring) and not the other way around. Key factors explaining the success of the preschool project were: accessibility of teachers and sufficient time for interaction with parents, considerations concerning ethical and professional aspects, evaluations and engaged participation of the participants. The thesis contends that these factors can be present both with or without the family learning model.

Forord

Dette arbeidet er nå avsluttet, men det er i grunnen flere spørsmål enn svar når jeg nå er i ferd med levere oppgaven. Det er kanskje slik at dess mer en vet, dess mer vet en at en ikke vet (rester av kunnskap om den greske filosofien fra år tilbake). Denne kasusstudien er slutført og jeg alene står ansvarlig for innholdet i oppgaven. Det er likevel en hel rekke med mennesker som har vært sentrale i prosessen på min vei mot mastergraden. Jeg vil derfor takke min veileder Gunn for inspirerende, veiledende og engasjerende samtaler og e-postutvekslinger. Du har gitt meg mer enn "tilskrekkelig" hjelp og veiledning 😊 i arbeidet med masteroppgaven. Takk også til bi-veileder, Kristin, for din tid og tilgjengelighet. I tillegg går en takknemlig tanke til professorene Joron, Halla og Anders for grensesprengende lærdom det første året i MIE. Videre har samtaler med Sunil, Sigrun, David, Ann-Merete, Brit og mange flere preget min forståelse av familielæring, familier, skole-hjem-samarbeid, flerspråklighet og literasitet. Takk til dere. Ikke mindre viktig har samtaler med medstudenter som Ellen, Awil, Bushra, Liv-Alice, Mari, Anders og alle andre på lesesalen for masterstudenter vært. Ingen flere nevnt, ingen glemt. Tanker og refleksjoner blir ikke til inne i et hode av seg selv. Slik som literasitet er sosial praksis har også jeg opplevd at tanker, analyser og refleksjon er det. En spesiell takk til sluttproduktleserne; Helge og Merethe.

Denne oppgaven hadde aldri blitt til hadde det ikke vært for gjestfriheten, velviljen og generøsiteten til informanter og deltakere i førskoleprosjektet. Derfor går varme tanker og takknemlighet til Eva, ledelse, foresatte og andre ved Bekkebråten skole. Dere lot meg få ta del i deres livsverden, og håpet er at oppgaven yter den rettferdighet og tilnærmet sann presentasjon.

Takk til mine foreldre som var uunnværlige den siste perioden før levering. Og sist men ikke minst, takk til Ada, Rolf og Joe. Dere har støttet og vist forståelse for en fraværende mor i store deler av den siste tiden. Jeg gleder meg til å være til stede i lek og hverdag framover.

Innhold

1. Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn	10
1.2 Forskningsspørsmål	11
1.3 Kontekst - lokalisering/globalisering.	12
1.3.1 Skolen, familiene og nærområdet.....	12
1.3.2 Sosial og økonomisk kontekst	13
1.3.4 Det pluralistiske samfunn.....	14
1.4 Begreper	14
1.5 Oppgavens oppbygning.....	22
2. Sosiokulturell tilnærming til literasitet.....	22
2.1 New literacy studies	23
2.1.1 "Emergent literacy"	27
2.1.2 "Family literacy"	29
2.1.3 Kjønn og familieliterasitet	32
2.2 Myndiggjøring og medborgerskap	33
2.2.1 Empowerment/myndiggjøring	33
2.2.2 Literasitet og makt.....	35
3. Metodologi	36
3.1 Kasusstudie som forskningsstrategi.	37
3.2 Utvalg.....	37
3.2.1 Utvalgsskjevhet	38
3.3 Metoder.....	39
3.3.1 Deltakende observasjon.....	39
3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	40
3.3.3 Dokumentanalyse.....	41
3.4 Kvalitativ data-analyse	42
3.5 Forskerens rolle. Å forske i egen kultur: fordeler og ulemper	43
3.6 Etske dilemmaer	45
3.7 Validitet og reliabilitet.....	47
3.7.1 Triangulering.....	48

4. Familielæring for foresatte på en skole i arbeidet med utvikling av barns literasitet	49
4.1 Initiering av førskoleprosjektet	49
4.1.1 Rekruttering av barn og foresatte til førskoleprosjektet	52
4.3 Skole-hjem-samarbeid i førskoleprosjektet	54
4.3.1 Tid og Tilgjengelighet.....	54
4.3.2 Tillit.....	55
4.4 Foreldrekurs om literasitet og annet.....	56
4.4.1 Barns lese- og skriveutvikling	57
4.4.2 Skolens literasitetspraksis og undervisning.....	58
4.4.3 Foresatte og lærere som forskere i barns literasitet.....	59
4.4.4 Foreldrekurs som gruppesamtale rundt et stort bord	60
4.4.5 De foresatte om foreldrekurs.....	61
4.4.6 Utvalgskjevhetens konsekvenser	62
4.5 Læreren som forsker	63
5. Familielæringens bidrag til utvikling av skole-hjem-samarbeid om barns literasitet på en skole.	65
5.1 Familielæringens premisser	65
5.1.1 Lærerprofesjonens begrepsapparat.....	67
5.1.2 Kursing i skolens arbeid med lese- og skriveopplæring	70
5.1.3 Høytlesning for barn.....	73
5.2 Familien som lærings- og forskningsarena i arbeidet med lese- og skriveopplæring.....	74
5.2.1 Lærer og foresatte som forskere i literasitet	74
5.3 Hvilken tilnærming til familier i førskoleprosjektet?.....	77
5.3.1 Refleksjon over sin egen profesjon	82
5.3.2 Konstruksjoner av foresatte	83
5.3.2 Familielæring og kjønn	85
5.4 Bidrag til utvikling av skole-hjem-samarbeid	87
6. Avslutning.....	90
7. Litteratur/kilder	92
8. Dokumenter og vedlegg	98

1. Innledning

“Det synest vere like viktig heilt enkelt å forstå mennesket som å vere i stand til å kontrollera det.”(Skjervheim 1974)

Denne oppgaven undersøker på hvilken måte familielæring på en skole bidrar til utvikling av samarbeid mellom hjem og skole i arbeidet med utvikling av barns literasitet. Det er en kasusstudie av et førskoleprosjekt knyttet til barns språkstimulering på en barneskole i en stor by på Østlandet. Førskoleprosjektet er et tilbud fra skolen om førskole til femåringer i et område hvor antallet skolestartere som ikke har gått i barnehage har vært økende. Tilbudet er gratis og frivillig, og familiene søker om plass i førskoleprosjektet for femåringen. Opptak forutsetter at de foresatte sier seg villige til å delta i obligatoriske foreldrekurs. Disse består av 16 kursdager i løpet av et skoleår (38 uker) som varer ca. 2 klokketimer hver gang og foregår på dagtid. Blant annet handler kursene om lese- og skriveopplæring, kosthold, bibliotek og grensesetting. Denne oppgaven begrenser seg til temaet lese- og skriveopplæring(literasitet). Metodene som er benyttet i feltarbeidet er gjennomført som deltakende observasjon, semistrukturerte intervjuer og studie av relevante dokumenter. Opprinnelig var førskoleprosjektet et prøveprosjekt som skulle vare fra 2008 til 2011, men det ble avsluttet i 2009 grunnet mangel på videre finansiering.

Førskoleprosjektet gjennomføres på en skole som her går under navnet Bekkebråten skole og det bruker familielæring som modell. Familielæring defineres slik i boken om familielæring:

Familielæring er et samlebegrep for læringssituasjoner der flere generasjoner deltar og lærer sammen. De voksne lærer selv og lærer fra seg *til* barna, samtidig med at de ofte lærer *av* og *med* barna. Det er altså ikke snakk om en metode, men ulike former for læring i samhandlende prosesser. (Aamodt og Hauge 2008:25)

Vi ser at Aamodt og Hauge (2008) ikke beskriver familielæring som en metode. Begrepet ”modell” benyttes oftere enn begrepet ”metode” i sammenheng med familielæring. I denne masteroppgaven skal familielæring forstås som en modell. Distinksjonen mellom metode og modell er interessant og en diskusjon rundt dette, kommer senere i en mer utdypende presentasjon av familielæring. Familielæring skal dermed oppfattes som modell eller en idé for et arbeid som har fokus på læring mellom generasjoner. Det involverer alle som befinner seg i nære relasjoner; foresatte, barn, tanter, besteforeldre, naboer, venner m.fl. (Aamodt og Hauge 2008). I dette ligger et potensial for utvikling av skole-hjem-samarbeid slik målene i førskoleprosjektet til Bekkebråten skole beskriver. Målene går i

hovedsak ut på å forberede femåringene til skolestart med språkstimulerende aktiviteter og utvikle skole-hjem-samarbeidet mellom skolen og de minoritetsspråklige foresatte. Familielæringsens potensial er essensen i forskningsspørsmålene som undersøker mulighetene familielæring gir for utvikling av samarbeid mellom skole og hjem i forbindelse med barns lesing og skriving.

1.1 Bakgrunn

Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen er bl.a. beskrevet i opplæringslova som sier at opplæringen skal skje "... i samarbeid og forståing med heimen..." (Opplæringslova). Skolen og foresatte har i følge loven delt ansvar for opplæringen av barna. Kunnskapsdepartementet har definert ansvarsfordeling nærmere i henhold til St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for Læring*. Foresatte kan ikke avkreves faglig støtte i leksehjelp, men er forpliktet til å støtte og følge opp barnet mens skolen har ansvaret for den systematiske fagopplæringen. Foresatte har, på sin side, hovedansvaret for oppdragelsen og skolen skal støtte hjemmet i dette arbeidet. Dette forutsetter at kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem er til stede og at det fungerer til det beste for barnets faglige og sosiale utvikling. Det forutsetter også at det er tydelig avklarte premisser for et samarbeid mellom hjem og skole.

Kommunikasjon og samarbeid er ikke alltid lett og skolen forteller om utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem, mens minoritetsspråklige foresatte rapporterer om det samme (UDIR/FUG 2005). Lærernes og foresattes erfaringer med skole-hjem-samarbeidet samt egne erfaringer som kontaktlærer, danner en del av bakgrunnen for valget av tema for masteroppgaven. Undersøkelser som er initiert av FUG (Foreldreutvalget for grunnopplæringen) og forskning ved NORUT i Tromsø (Bæck 2007; Kileng 2007) viser at skolen trenger mer kunnskap om hva som skal til for å lykkes i et skole-hjem-samarbeid. I en stadig mer globalisert verden hvor vi opplever at verden på mange måter, for eksempel gjennom migrasjon og media, er til stede, må nødvendigvis pedagogiske utfordringer møtes med forskningsbasert kunnskap. Det er derfor behov for kunnskap om et annerledes initiativ fra praksisfeltet, familielæring som modell for utvikling av skole-hjem-samarbeid, med særlig fokus på minoritetsspråklige familier og literasitet.

Oppgaven drøfter i tillegg familielæring på en skole i lys av det som skjer ellers i Europa og USA. Det er i disse områdene reist kritikk fra forskere mot tiltak som "family literacy programs" og "Family Learning", forskningsbaserte/evidensbaserte løsninger på problemet med lav lese- og skrivekompetanse og frafall i skolen blant språklige minoriteter. I følge en undersøkelse av et antall nettsider med familyliteracy/Family Learning-programmer er retorikken på disse sidene ofte lik (Hannon 1999). Der

sammenholdes dårlige lese- og skriveferdigheter med fattigdom, lav utdanning, arbeidsløshet og andre sosiale utfordringer. Undersøkelsens konklusjoner går videre ut på at programmene "selger" Family Learning som en løsning på sosiale problemer og at en stor del av disse programmene peker på literasitet som middel for å komme ut av fattigdommen. Hannons (1999) forskning samt annen forskning på dette området er kunnskapsutvidende for forståelsen av konseptet familielæring. På den annen side er det viktig ikke å overføre erfaringer og forskningsresultater ukritisk mellom land. Norge er annerledes enn England og USA både utdanningsmessig, demografisk, samfunnspolitisk og kulturhistorisk. Slik finner man i en norsk kontekst både likheter og forskjeller sammenlignet med andre land. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2 i presentasjon av teoretisk rammeverk og i drøftingen i kapittel 5.

Oppgaven begrenser seg til en kasusstudie av et familielæringsprosjekt på en skole i et urbant boligstrøk med høyt antall familier med minoritetsbakgrunn et sted på Østlandet. Den kan på ingen måte generere generell kunnskap. Derimot kan oppgaven være et bidrag til feltet som omfatter familier, literasitet og skole i flerkulturell kontekst på linje med andre lignende studier og dermed føre til et bredere kunnskapsgrunnlag for profesjonell yrkesutøvelse og utforming av innholdet i lærerutdanningen.

1.2 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålene i denne oppgaven søker svar på hvordan en modell som familielæring bidrar til å involvere foresatte i arbeidet med literasitet i skolen. Kasusstudien er valgt som strategi for å besvare forskningsspørsmålene. Kasusstudier stiller spørsmål med "hvordan" eller "hvorfor" (Yin 2003).

Forskingsspørsmålene er:

- På hvilken måte bidrar familielæring på en skole til utvikling av skole-hjem-samarbeid om barns literasitet?
- Hvilken tilnærming til familiene har familielæringen på en skole?

Det første forskningsspørsmålet ser konkret etter familielæringens bidrag for utvikle skole-hjem-samarbeidet og knyttes spesielt til skiving og lesing(literasitet). Dels fordi lese- og skriveopplæringen får mye av fokuset i kasuset, dels fordi lesing og skiving regnes som to viktige basisferdigheter i skolen generelt.

Det andre forskningsspørsmålet vil jeg begrunne med at det i feltarbeidet og i teorien trådte fram mange svært forskjellige tilnærminger til familier. Denne variasjonen kan sies å spenne over et kontinuum fra en

instrumentalistisk og distansert holdning på den ene siden, til en mer sensitiv og respektfull holdning til familiene på den andre. Jeg vil bruke tilnæringsmåter influert av sosiokulturell teori for å forstå og beskrive dette.

1.3 Kontekst - lokalisering/globalisering.

Den sosiokulturelle konteksten barn lærer å lese og skrive i, er sentrale i denne oppgaven. Dette gjelder både i beskrivelsen av selve kasuset men også i forståelsen som ligger til grunn for det analytiske forskningsarbeidet. Beskrivelsen av konteksten blir dermed viktig for å danne seg et meningsfullt bilde av det som skjer med og rundt den lille førskolegruppa, læreren og foresatte i kasuset. Begrepet "thick description" stammer fra etnografien (Geertz 1973) og er viktig også i kausstudier (Stake 1995). Det blir understreket at leseren skal ha en fylldig beskrivelse av kasuset for å kunne ha et grunnlag til å danne seg et så godt bilde som mulig (Stake 1995). Den sosiale konteksten utgjør slik sett en rød tråd gjennom oppgaven og er sentral på alle nivåer. Jeg starter med det lokale som er selve skolen, familiene og nærmiljøet, for så å utvide konteksten til det nasjonale og globale.

1.3.1 Skolen, familiene og nærområdet

Bekkebråten skole ligger i et sentrumspreget område av en storby. Boligbebyggelsen består av mursteinsblokker. I området er det andre skoler, bibliotek, fritidsklubber, butikksentre og små butikker, kirker, moskeer, yogasentre, treningssentre, barnehager og alt annet som et bybilde vanligvis kan preges av. Skolen har et par fotballbaner, en park, og god tilgang til kollektivtrafikk i alle retninger i umiddelbar nærhet. Mer enn 90 % av skolens elever har foresatte med bakgrunn fra et annet land enn Norge. Omtrent like stor prosent av elevgruppen kan kalles minoritetsspråklige/flerspråklige. Det vil si at de i tillegg til å snakke norsk har et morsmål eller 1.språk som ikke er samisk eller norsk. De fleste elevene er født i Norge og har norske statsborgerskap. Mange er født av foreldre som er født i Norge. Noen er førstegenerasjons innvandrere, de er dermed ikke født i Norge men har selv "vandret inn" sammen med sine foreldre/foresatte. Elevgruppen på denne skolen er med andre ord svært mangfoldig og består av barn med norsk som morsmål, barn som har andre morsmål, men som også kan norsk omtrent like godt eller noen ganger bedre enn sitt morsmål, og barn som bare kan sitt morsmål og ennå ikke har startet med andrespråket sitt; norsk. Det er minoritetsspråklige elever som har hatt en simultan tospråklig oppvekst, og er funksjonelt tospråklige og minoritetsspråklige elever som har hatt en suksessiv tospråklig

oppvekst og som i hovedsak er morsmålsdominant tospråklige (Özerk 2003). Bekkebråten skoles elevgruppe er mye mer sammensatt og mangfoldig enn inndelingen av etnisk bakgrunn eller innvandringsstatus skal tilsi (etnisk norsk, etnisk minoritet, etterkommer, innvandrer). Begrepene og kategoriene kan begrense forståelsen av det virkelige sosiale, kulturelle og komplekse mangfoldet som finner sted i et slikt område (Gullestad 2002). Et tiltak som skal hjelpe familier, slik tanken bak familielæring er, kan ende med å sette familier i kategorier hvor de ikke kjenner seg selv igjen. Sosiale fellestrekk finnes på tvers av minoritet/majoritets skillet. Familielæring rettet mot familier fra bestemte sosiale og etniske grupper kan stigmatisere enkeltindivider, familier og folkegrupper. Familielæring kan imidlertid også virke myndiggjørende og føre til økt tilgang og forståelse hos familier som har behov for å bedre sine muligheter for deltagelse og medborgerskap.

1.3.2 Sosial og økonomisk kontekst

Bydelen har store levekårsproblemer i følge SSB. Tall fra 2008 fra Levekårsindeks (Hjulet)¹ viser at bydelen skårer i gjennomsnitt ca. 8. Levekårsindeksen måler levekår i et område, på basis av seks indikatorer; sosialhjelpstilfeller, dødelighet, uførepensjonister, mottak av attføringspenger, arbeidsledighet og mottak av overgangsstønning. Verdiskalaen går fra 1 til 10, hvorav 10 tilsvarer store levekårsproblemer. Bydelen skårer 10 på sosialhjelp, dødelighet og arbeidsledighet. Dette innebærer at denne bydelen er blant de 10 % med høyest verdi på de tre indikatorene. I intervju samtale med helsesøster, en av informantene i studien, får en innblikk i hennes versjon av de sosiale forholdene rundt elevene.² Hun beskriver sine erfaringer i et område med trange leiligheter med store familier og kommunale boliger hvor barnefamilier bor side om side med rusavhengige og folk som sliter med psykososiale problemer. Samtidig er det viktig for henne å presisere at det er et mindretall som kommer i denne kategorien. Elevene lever i svært varierte boforhold og mange har det helt ok. Hun er likevel bekymret for de sosiale forholdene og den dårlige reklamen som skolen kan få når en sammenholder slike forhold med lave resultater på nasjonale prøver.

¹ SSB har sluttet å publisere Levekårsindeks fra og med 2009 grunnet metodiske problemer. Det var ikke egnet til å bruke til å sammenligne kommuner (rangering). (Hentet 28.04.10 fra <http://www.ssb.no/vis/magasinet/blandet/art-2009-09-02-01.html>) Det er likevel nyttig informasjon i denne sammenhengen siden det gir en pekepinn på de sosioøkonomiske forhold i Bekkebråten skoles område.

² Helsesøster var for øvrig kursholder i et kurs for foresatte, om grensesetting som ikke er med i datamaterialet for avhandlingen da det ikke berører direkte forskningsspørsmålene som handler om literasitet. Det er likevel nyttig å ta med hennes erfaringer knyttet til den sosioøkonomiske konteksten rundt familiene og til førskoleprosjektet.

1.3.4 Det pluralistiske samfunn

Norge har i lange tider vært et land med migrasjon – enten flytter folk inn eller ut av landet av mange ulike årsaker (Kjelstadli 2003). Dette fører til at samfunnet får en pluralistisk karakter, en mangfoldig og flerkulturell befolkning. Utdanningspolitikken har imidlertid ikke gjenspeilet dette mangfoldet. Med unntak av M87(Mønsterplan 1987) har skolens læreplaner ekskludert språklige, kulturelle, nasjonale minoriteter fra den nasjonale kulturarven(Pihl 1999). "Skolen skal bidra til sosial integrasjon"(Pihl 1999: 130) men bidrar snarere til det motsatte – reproduksjon av sosiale forskjeller. "How does Norwegian education deal with cultural diversity in an era of globalization and migration?" (Pihl 2009:111) Dette er et spørsmål som tydelig problematiserer skolens evne til å holde tritt med samfunnet, globaliseringen og mangfoldet.

1.4 Begreper

Dette avsnittet redegjør for hvilket innhold jeg legger i de sentrale begrepene i oppgaven. Begreper kan være like, men likevel ha ulikt innhold i ulike sammenhenger. Sender og mottaker i kommunikasjons situasjoner legger ofte ulikt innhold i like begreper og begrepene involvering, minoritetsspråklige, familielæring og literasitet blir derfor gjort rede for her.

Involvering

Ord som medansvar, "følge opp", innsyn, medinnflytelse, deltakelse er alle sentrale i retorikken rundt skole-hjem-samarbeid i loven og i utdanningsmyndigheters dokumenter. Disse kan oppsummeres i begrepet "involvering". Hva legger en i begrepet involvering? Hva vil det si at foresatte skal involveres eller involvere seg i deres barns skolegang og opplæring? Disse er viktige spørsmål og det er dermed nødvendig å operasjonalisere begrepet involvering slik det presenteres i opplæringslova, barnehageloven, utdanningsmyndighetenes planer og Bekkebråten skoles lokale planer. Det er mange indikasjoner på at kompetansen ikke er god nok på området for skole-hjem-samarbeid. Marie-Lousie Seeberg (2003) gjorde en komparativ studie av det norske og det hollandske skolesystemet og deres måter å håndtere forskjeller på. Hun fant at den norske skolens forventninger til hva det ville si "å følge opp" barna sine var snevre og hadde lite rom for forskjellighet.

Førskoleprosjektet defineres som førskole, dette gjør også Barnehageloven³ relevant. Om hjemmets rolle heter det at: "Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling." Juni i 2009 ble videregående opplæring også ved lov forpliktet til samarbeid og et forslag til endring i opplæringslova om at plikten til samarbeid med foresatte også skal gjelde privatskoler var ute til høring fra kunnskapsdepartementet høsten 2009⁴. Initiativet til disse endringene kommer fra FUG⁵. Det ligger altså an til lovpålagt skole-hjem-samarbeid i hele skoleløpet fra barnehage og ut videregående.

Minoritetsforeldres erfaringer med skole-hjem-samarbeid er forsket på i et prosjekt initiert av FUG. Prosjektet ble kalt "Minoritetsforeldre- en ressurs for elevenes opplæring i skolen" og ble avsluttet i 2005. Evalueringsrapport fra prosjektet (UDIR/FUG 2007) viser at både skole og foresatte ønsker mer involvering. De rapporterer bl.a. at de foresattes erfaringer med samarbeidet ofte baserer seg på ensidig informasjonsflyt fra lærer til forelder. Med tanke på involvering ønsker FUG at samarbeidet skal utvikles slik at foresatte opplever økt reell medvirkning og medbestemmelse, og at hjem og skole sammen tar felles forpliktende beslutninger.⁶ Foresatte må få mer innsyn i hvordan skolene er og hva de gjør. Personalet i skolen må få opplæring i hvordan håndtere språklig og kulturelt mangfold og opplæring i å se minoritetsspråklige foresatte som ressurs.

FUG definerer selv hva de mener et "hjem-skole-samarbeid" skal være. De snur på begrepet skole-hjem-samarbeid, og setter "hjem" først, noe som er språkmessig interessant i forhold til maktrelasjoner. Hjemmet er barnets primære sosialiseringarena og viktig for barnets utvikling. Informasjonen skal gå begge veier i samarbeidet om det enkelte barn og FUG vektlegger hvor viktig toveiskommunikasjon mellom skole og hjem er for barnets læring og utvikling⁷. Læreren skal lytte til barnet og de foresatte, og samle seg mest mulig kunnskap. Det er de foresatte som kjenner sitt barn best. Det blir dermed interessant å undersøke mulighetene familielæring gir for utvikling av samarbeidet mellom hjem og skole. Involvering betyr med andre ord at skolen må gi slipp på litt av sin institusjonelle makt slik at de foresatte skal slippe å føle avmakt (Nordahl 2003).

Involvering så langt er definert fra de foresattes side og fra lovens. Hva med skolens side? Hva forventer skolen av et skole-hjem-samarbeid? Skal også ansvar for involvering ligge på de foresatte, ikke bare på skolen? Det er naturlig at et likeverdig samarbeid legger opp til ansvar på begge sider. Involvering

³ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/formalsparagrafer-.html?id=542401> (Hentet 16.09.2009 kl. 10.36)

⁴ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2009/horing--forslag-til-endringer-i-opplarin.html?id=576807>

⁵ (Hentet 16.09.2009: Foreldreutvalget for grunnopplæringen <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=61633>)

⁶ (Hentet 16.09.2009: <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=32853>)

⁷ Opplysninger hentet på FUG sin nettside: www.fug.no

innebærer altså samarbeid mellom skole og hjem, men begrepet samarbeid er heller ikke entydig og trenger videre avklaring og refleksjon. En kan snakke om samarbeid på flere ulike plan. Ikke alt kan samarbeides om like grundig, men foresatte og lærere kan ha nytte av mer og dypere samarbeid om barnas utvikling av literasitet. De tre begrepene fra Edwards m.fl. (2009) collaboration, coordination, cooperation representerer samarbeid på tre ulike nivåer og distinksjonen mellom formelt og uformelt samarbeid innebærer at noe samarbeid foregår i formelle former slik som foreldreutvalg, driftsstyre, foreldresamtaler, foreldremøter osv. og noe foregår i uformelle former som løse samtaler og fester.

Minoritetsspråklige elever og foresatte

Minoritetsspråklige elever er et begrep som brukes i denne oppgaven. Begrepet flerspråklige elever unngår imidlertid dikotomien minoritet-majoritet og beskriver elevenes språklige situasjon bedre. Oftest snakker elevene flere språk og i tillegg gir det ikke mening å dele inn språk i minoritet og majoritet. På en norsk skole er norsk læringsspråket, likevel kan det være at majoriteten av elevene har for eksempel Urdu som morsmål. Minoritet og majoritet får også i tillegg ulike maktposisjoner knyttet til seg og havner lett i et makthierarki, mens hvis en bare sier noe om antallet språk elever har, kommer kun språket i fokus og ikke deres sosiale posisjon. Førskoleprosjektet og strategiplanen "*Likeverdig opplæring i praksis!*" benytter imidlertid "minoritetsspråklige", derfor brukes dette begrepet også i denne oppgaven.

Det er behov for å avklare hvem begrepet faktisk omfatter. I "Regjeringens handlingsplan for inkludering og integrering av innvandrerbefolkningen"⁸ defineres minoritetsspråklige barn som barn "der begge foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk." Derimot definerer Opplæringslova⁹ barn fra språklige minoriteter som barn med annet morsmål enn norsk og samisk. GSI¹⁰ definerer minoritetsspråklige etter hvilke opplæringsbehov de har når det gjelder morsmål, grunnleggende norsk og tospråklig fagopplæring. Altså er ikke alle elever med minoritetsbakgrunn inkludert her, fordi det er mange som følger vanlig undervisning og som ikke har vedtak etter § 2-8 (Opplæringsloven om rett til morsmåls – og/eller tospråklig undervisning til eleven kan tilstrekkelig norsk for å kunne følge den vanlige undervisningen). De ulike instansene bruker ikke samme definisjon og det er interessant i seg selv, men ikke innenfor denne oppgavens ramme for undersøkelse.

⁸ http://www.regjeringen.no/upload/kilde/prm/2006/0134/ddd/pdfv/292448-h-plan2006_int_og_inkl.pdf (Hentet 17.09.2009)

⁹ <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8> (Hentet 17.09.2009)

¹⁰ GSI - <http://www.wis.no/gsi>

”§ 2-8 Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar” i opplæringslova gir minoritetsspråklige rett til morsmålsundervisning og annen tospråklig undervisningstøtte i en overgangsperiode til de har tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter i norsk, slik at de kan følge undervisningen. Vi følger altså en overgangsmodell her i Norge når det gjelder rettigheter innenfor språkopplæringen (Valvatne og Sandvik 2002). I praksis varierer modeller fra skole til skole. Bekkebråten skole har lagt seg på en mellomløsning der de tilbyr morsmålsundervisning utenfor skoletid og tospråklig fagopplæring i skoletiden så langt som tospråklige lærere og timerressurser strekker til.

Førskoleprosjektet på Bekkebråten skole retter tilbudet om språkstimulering mot barn som ikke kan tilstrekkelig norsk. Minoritetsspråklige elever forstås i denne oppgaven som; elever med annet morsmål enn norsk eller samisk som kvalifiserer for §2-8. Minoritetsspråklige foresatte forstås som foresatte med annet morsmål enn norsk eller samisk.

Familielæring

Familielæring er inspirert av Family Learning i England (Aamodt og Hauge 2008). Familielæring og Family Learning har igjen fellestrekk med family literacy-programmer i USA. I England og USA har en opparbeidet seg 20-30 års erfaring med denne typen opplæring både blant de lavere sosioøkonomiske samfunnslag og i familier med minoritetsbakgrunn. I Norge har det tidligere vært gjennomført prosjekter som bygger på de samme prinsipper som familielæring. Blant annet gjennomførte Sunil Loona m.fl. et tospråklig læringsprosjekt for urdotalende mødre og deres barn på 1990-tallet (Uformell samtale med Loona 2009, se vedlegg 3). Andre typer foreldreveiledningsmodeller¹¹ er vel etablerte, men deres målgruppe er oftest familier med helt spesielle behov og utfordringer. Det har med andre ord vært utprøvd og det eksisterer lignende varianter i dag.

I Norge tilbys familielæring primært til familier med minoritetsbakgrunn slik det står skrevet i strategiplanen *Likeverdig Opplæring i praksis! 2007-2009 - Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning* (Kunnskapsdepartementet 2007). Det er et tiltak for å gi støtte til foresatte som omsorgspersoner og for å motivere foresatte til å gjenoppta egen skolegang. Representanter fra VOX (Voksenopplæringen), IMDI (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet), UDIR (Utdanningsdirektoratet), NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) og FUG (Foreldreutvalget i grunnskolen) samarbeidet i et utvalg fram til høsten 2009 om arbeidet med å

¹¹ Eksempler på disse er: ICDP, PMTO, Marte Meo-metoden osv.

utvikle familielæring i Norge. NAFO anser dette arbeidet ”som svært viktig for å sikre en systematisk og samordnet utvikling av familielæring i Norge.”¹²

Gjennom disse tiltakene kan de foresatte inspireres til selv å oppsøke utdanning for sin egen del, gjennom å lære sammen med barna. Familielæring kan imidlertid organiseres og brukes på mange måter, som denne oppgaven viser. Modellen som førskoleprosjektet på Bekkebråten har valgt, innebærer, som tidligere nevnt, språkstimulering av barna og i hovedsak separate kurs for de foresatte. Målet er å utvikle en modell for opplæring av minoritetsspråklige foresatte, gi dem kunnskap om norsk barnehage og skole, og støtte dem i foreldrerollen.

Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge var redaktører for en bok om familielæring som ble gitt ut på norsk i 2007¹³. Aamodt og Hauge arbeider i NAFO¹⁴ – Nasjonalt senter for Flerkulturell Opplæring. Dette senteret er tilknyttet Høgskolen i Oslo, og ble i 2004 ansvarlig for implementeringen av daværende regjeringens¹⁵ strategiplan: *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004 – 2009*. Denne ble senere revidert og endret til *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. NAFO sitt mandat er å utvikle kunnskap om flerkulturell opplæring, implementere kunnskapen ut i skolene i landet og ivareta gjennomføringen av *Likeverdig opplæring i praksis! 2007-2009* i samarbeid med andre aktører på feltet. Tiltakene 4 og 30¹⁶ i planen omhandler familielæring og skal favne alle nivå i opplæringen, voksenopplæringen inkludert.

Boka ”Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid” (Aamodt og Hauge 2007), tar for seg historien bak Family Learning og potensialet modellen har for flerkulturell opplæring i Norge. Den tar også for seg utfordringer både lærere og foresatte møter i samarbeidet om de minoritetsspråklige barnas utvikling. Hauge skriver at et symmetrisk samarbeid mellom skole og hjem må være målet for den norske skolen. Med symmetrisk samarbeid mener hun et samarbeid basert på likeverd og respekt. Familielæringens mål går blant annet ut på å ”bevisstgjøre og styrke foreldrerollen” (Kunnskapsdepartementet 2007) noe som heller mer mot opplæring av foresatte og ikke et tiltak som egner seg til å utvikle et symmetrisk samarbeid. Dette kan være et paradoks. Underveis i feltarbeidet var

¹² Fra og med 01.05.08 hadde UDIR trukket seg ut av samarbeidutvalget og fra og med høsten 2009 hadde også IMDI og VOX trukket seg. De som nå gjenstår i utvalget er NAFO og FUG. Dette står å lese i NAFOs årsrapport for 2009 på side 28 og er å finne her: <http://www.hio.no/Enheter/NAFO/Dokumentasjon/AArsrapporter/AArsrapport-2009>

¹³ Omtale av boka på NAFO sin hjemmeside: <http://www.hio.no/content/view/full/70268> (Hentet 01.10.09)

¹⁴ Tidligere kalt SEFS – Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen.

¹⁵ Kristin Clemet (H) var utdannings- og forskningsminister i denne regjeringen.

¹⁶ Tiltak 4 og 30 i Likeverdig opplæring i praksis! beskriver familielæring som modell og metode. Dette modell/metode – begrepsparet er interessant og vil senere bli drøftet i kapittel 5.

jeg til stede ved seminarer og konferanser som handlet om familielæring. Ved noen av disse hadde jeg anledning til å lytte til Aamodts tanker rundt skolens manglende kompetanse i forhold til skole-hjem-samarbeid i arbeidet med minoritetsspråklige elever. I den sammenheng snakket hun om den lite sensitive holdningen mange lærere møter minoritetsspråklige familier med ute i skolen. Hun eksemplifiserer med mange skolars praksis som går ut på å sende hjem lange brev på et lite tilgjengelig norsk, arrangere lange kjedelige foreldremøter med et innhold som ikke engasjerer, forventninger om helt bestemt innhold i "matpakka" blant andre ting. Dette gir resonans til det Seeberg(2003) også retter kritikk mot i den norske skolen. En dominerende majoritets vaner får sette standard for hvordan alle bør være som foresatte når de skal "følge opp" barna. Samtidig kan det virke som et paradoks at Aamodt henvender seg til lærerne med ønske om endring av deres praksis, mens familielæring henvender seg til foresatte med ønske om å endre familiens praksis. Dette kommer oppgaven tilbake til i drøftingen både i spørsmålet om hvordan familielæring bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeid og i spørsmålet om hvilken tilnærming familielæring har til familiene.

Det viser seg at familielæringsinitiativer kan være styrt top –down eller bottom – up. Det eksisterer familielæring i Norge som er bottom – up styrt, d.v.s. som styres og er initiert av minoritetsspråklige foresatte. Dette er minoritetsspråklige foresatte som har organisert seg i MIR¹⁷. Jeg var til stede på et seminar i bydelen, om foreldreveiledning i flerkulturelt perspektiv, der jeg primært var interessert i MIR sin presentasjon om deres arbeid med familielæring. Lederen for MIR, Whyn Lam, sto for presentasjonen. I tillegg til å lytte til presentasjonen, hadde vi en uformell samtale for å lære mer om MIR og familielæring (se vedlegg 3). Tittelen på MIR-prosjektet er "Familielæring som tilnærming til deltakelse i skole og samfunn"(Nettsiden til MIR). Det finnes forskning på deltagerstyrte familielæringsprosjekt, bl.a. om et jemensk-britisk prosjekt (Gurnah 2000) – hvor suksessfaktor i prosjektet er at deltagerne får ha innflytelse på prosjektet selv. Foreldreorganisasjonen MIR satte i gang med familielæring med mål om å øke minoritetsforeldres kunnskap om norsk skole, utdanning, språk og så videre. Dette er forskjellig fra skoleinitiert familielæring i og med at dette er snakk om foresatte som selv underviser andre foresatte. I tillegg samarbeider lokale MIR-grupper tett med skoler om familielæringsgrupper drevet av foresatte og skole. Med bakgrunn i en undersøkelse blant lærere og foresatte i regi av FUG, ble det trukket noen konklusjoner om hvilke tiltak kan bidra til å bedre skole-

¹⁷ Multikulturelt Initiativ- og Ressursnettverk: www.mirnett.org. Dette er en foreldreorganisasjon som ble opprettet av FUG i 2002, finansiert av Kunnskapsdepartementet, da med navnet Minoritetsspråklige foreldres Ressursnettverk. Den var en del av et prosjekt som ville nå de foresatte direkte istedenfor bare gjennom skolen, men ble avsluttet i 2006. MIR fortsatte likevel på initiativ av en gruppe frivillige minoritetsspråklige foresatte og er i dag en selvstendig organisasjon som jobber aktivt for involvering av "multikulturelle foreldre" (fra deres nettside) i skolen. (Uformell samtale med leder av MIR, se vedlegg 4)

hjem-samarbeidet. Disse munnet ut i familielæring i samarbeid mellom noen skoler og MIR(Uformell samtale med lederen i MIR 2009, se vedlegg 3). MIR jobber helhetlig med familiene i virksomheten sin. De hjelper med praktiske gjøremål som å skrive søknader/brev til offentlige kontorer, henviser til instanser som kan hjelpe med utfordringer de møter i hverdagen samtidig som de tilbyr kurs i familielæring. På disse kursene kan foresatte og barn delta sammen eller de foresatte kommer alene. De kan romme alt fra aktiviteter, turer, foredrag om læringsstiler, informasjon om lover og regler i Norge, veiledning i hvordan foresatte kan være med å påvirke i skolen og hvilke rettigheter og plikter elever og foresatte har i skolen. Lederen i MIR understreket fokuset om å ta folk på alvor og ikke å overkjøre og undervurdere de foresatte som kommer til kursene. Rekrutteringen skjer ved at MIR-representanter dukker opp der folk er, ved for eksempel å invitere til grilling i nabolaget. Der kan de snakke sammen om familielæringstilbudet og invitere foresatte og deres barn til kursene.

MIR tilbyr ulike tjenester som å hjelpe med oversetting, betale regninger, hjelp til å forstå byråkratiske tjenesteveier blant mange andre og mener da at foresatte er bedre rustet til å kunne tenke på barnas skolegang og støtte barna deres i skolesammenheng. Dette synet på hvordan en kan øke foresattes involvering i barnas skolegang deles av Elsa Auerbach(1989) som sier at det ofte ikke er foreldrekurs i hvordan lese for barna sine, som skal til for å utvikle de foresattes potensial som støtte for sine barn.

Er familielæring en modell eller en metode, og hva kan det få av betydning for familielæringen? Tidligere var jeg inne på distinksjonen mellom modell og metode. Familielæring som metode og familielæring som modell blir i lys av denne oppgaven, to forskjellige ting. Familielæring er ikke en metode i følge Aamodt:

Familielæring er et samlebegrep for lærings situasjoner der flere generasjoner deltar og lærer sammen. De voksne lærer selv og lærer fra seg til barna, samtidig med at de ofte også av og med barna. Det er altså ikke snakk om en metode, men ulike former for læring i samhandlende prosesser. (Aamodt og Hauge 2008:25)

I stedet omtales familielæring som en modell eller "ulike former for læring i samhandlende prosesser"(Aamodt og Hauge 2008: 25). I samtale¹⁸ med aktører i familielæringsfeltet kommer det fram opplysninger om at denne distinksjonen mellom metode og modell i sammenheng med familielæring er viktig. Familielæring skal ikke anses som en metode¹⁹, men som en modell. En ytterligere undersøkelse av begrepet "metode" innebærer i følge ordboka, et handlingsmønster med helt klare retningslinjer for hvordan ting skal gjøres. Mens modell framstår som et "rundere" begrep som gir rom for ulike tilpassede

¹⁸ Dette er samtaler som både er en del av datamaterialet d.v.s. samtaler med informanter i Bekkebråten skole sitt førskoleprosjekt. Det er også basert på informasjon som ikke er en del av datamaterialet, d.v.s. samtaler som er ført i ulike kurs og seminarer arrangert av henholdsvis NAFO, VOX og Bydel Gamle Oslo. Jeg tenker at de kan være med i en diskusjon om familielæring på et prinsipielt nivå.

¹⁹ Nå er familielæring for øvrig beskrevet som en metode i *Strategiplanen likeverdig opplæring i praksis!* Tiltak 30 på side 36.

løsninger og kontekstsensitive tiltak. Modellen familielæring er slik jeg oppfatter den dermed en overordnet idé med prinsipper om læring mellom generasjoner. En modell vil, slik jeg ser det, kunne romme flere tilnærminger og tilpasse seg den sosiokulturelle konteksten, enn en metode som innebærer én standard med helt spesifikke, forhåndsbestemte fremgangsmåter. Det vil være rom for å tilpasse familielæring til den sosiokulturelle virkeligheten som familiene faktisk befinner seg, i motsetning til at familier skal tilpasse seg familielæring og dens eventuelle "metode". Dette er i tråd med en sosiokulturell forståelse av læringsprosesser. Det blir derfor nødvendig for hver og en aktør som skal sette i gang familielæring, å reflektere over hensikter, innhold, mål, målgrupper, samarbeidspartnere osv. basert på kunnskap om familiene, deres literasitet, deres læringsbehov og sosiokulturelle virkelighet. Samtidig må en anerkjenne at familielæring først og fremst springer ut fra et opplevd behov fra skolens side om å treffe tiltak som kan løse problemer med lave skoleprestasjoner blant enkelte elever.

Literasitet

Oppgaven opererer med begrepet "literasitet" som er en fornyelse av det engelske "literacy". Denne oppgaven tar utgangspunkt i NLS(New Literacy Studies) sitt holistiske syn på literasitet som noe mer enn individuelle, tekniske ferdigheter og kompetanser i lesing og skriving(Barton 2007). Literasitet forstås som sosial praksis og at læring skjer i sosiale sammenhenger(Barton 2007). Literacy er slik sett et utvidet begrep som handler om mer enn de tekniske ferdighetene; lesing og skriving. I Norge kan man si at det også har skjedd en utvidelse av forståelsen av basisferdigheter. For eksempel fokuserer Kunnskapsløftet²⁰ på fem grunnleggende ferdigheter som innlemmes i alle fagenes kompetansemål. Disse er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

David Barton er en av de sentrale forskere i New Literacy Studies, en retning innen forskning på literasitet som bygger på sosiokulturell teori og Paulo Freire. Denne retningen blir presentert grundig i kapittel 2 som det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Literasitet i dette perspektivet er med andre ord ikke individuelle ferdigheter som er løsrevet fra den sosiopolitiske/kulturelle/økonomiske virkeligheten. Hvordan en forholder seg til literasitet og på hvilket kompetansenivå har altså sammenheng med den sosiale konteksten. Samtidig kan jeg ikke se bort fra den mer allmenne oppfatning av literasitet som en individuell ferdighet eller "ting" som en har eller ikke har ervervet seg. Det er for eksempel ikke en

²⁰ <http://www.udir.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/> (hentet 30.03.2010)

selvfølge for alle at analfabetisme ikke er tegn på mangler i kognitive ferdigheter eller intelligens. New literacy studies vil bryte med sykdomsmetaforene rundt analfabetisme og illiterasitet (Barton 2007).

1.5 Oppgavens oppbygning

Bakgrunnen for oppgaven, problemstillingene og de sentrale begrepene er avklart og den sosiale og kulturelle konteksten beskrevet. Dermed går vi over til oppgavens teoretiske rammeverk som utgjør verktøykassen med analytiske begreper i arbeid med utvalget og drøftingen av datamaterialet. Deretter redegjøres det for valg av metoder, begrunnelser for valgene og refleksjoner rundt forskerens rolle og etiske dilemmaer i kapittel 3. Kapittel 4 og 5 presenterer funn, drøfter kasuset og utgjør hoveddelen av oppgaven. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og avslutning i kapittel 6.

2. Sosiokulturell tilnærming til literasitet

Det teoretiske rammeverket for oppgaven bygger i stor grad på sosiokulturelle innfallsvinkler til pedagogikken. Den russiske psykologvisten Lev Vygotsky(1896 – 1934) anses som en av de første tenkerne i denne retningen. Hans teorier vektlegger omgivelsene rundt barnet i dets læringsprosess og omtaler foresatte, søsken, øvrige familie, venner, lærere og andre som barnets primære lærere i ”den proksimale utviklingszone”. Vygotsky argumenterte for at området for læring og hvor barnet strekker seg, skjer i den proksimale utviklingssonen; der barnet lærer i ”tett sosial interaksjon” med ”voksne eller mer kompetente andre” (Bråten 1996: 40). Mennesket lærer ikke bare ut fra sine egne interne forutsetninger, læring er en sosial prosess i samhandling med andre. Innledningsvis ble familielæring definert(Aamodt og Hauge 2008). Videre tolker jeg den definisjonen som å være i tråd med Vygotsky og sosiokulturell teori. Familielæringsmodellen, slik jeg forstår den, vektlegger barnets nære personer i barnets utvikling og læringsprosess. The New literacy studies (NLS) utgjør en del av det teoretiske rammeverket for drøftingen i denne oppgaven og NLS tar også utgangspunkt i blant annet de sosiokulturelle teorier som bygger på Vygotsky (Barton 2007) og det pedagogiske tankearbeidet fra 70-årene om literasitet av Paulo Freire.

2.1 New literacy studies

New literacy studies definerer literasitet som aktiviteter og hendelser der tekst er med i bildet, som gir mening og er situert i sosiale sammenhenger (Street 2003). Street i Baynham og Prinsloo (2009:21) utdyper dette med:

Whereas dominant perspectives on literacy still tend to treat it as 'autonomous' of social context (cf. Street 1984) to be learned as a set of technical skills that are somehow universal (cf. UK National Literacy Strategy, US No Child Left Behind, parts of UNESCO Global Monitoring Report on Literacy) a social practice perspective starts from the uses and meanings that participants bring to literacy practices in varied contexts.

Streets (2009) forståelse av literasitet er forankret i sosiokulturell teori som ser menneskets læringsprosesser i en sosial sammenheng. Denne oppfatningen av literasitet som sosial praksis tar utgangspunkt i folks hverdag og folks faktiske meningsskapende aktiviteter som de gjør i ulike lokale, sosiale kontekster. Slik anerkjennes de mange literasitets hendelser og aktiviteter som befinner seg utenfor den tradisjonelle og dominerende forståelsen av literasitet. NLS er en slags bevegelse av forskere som startet på begynnelsen av 1980-tallet med utgangspunkt i etnografisk forskning utført i "non-mainstream" familier og studien av deres literasitet i hverdagen (Heath 1983; Taylor 1983). I dag utføres utstrakt etnografisk forskning på literasitet i lokal kontekst (Baynham og Prinsloo 2008; Martin-Jones og Jones 2000). Det er en sosiokulturell og holistisk tilnærming til literasitet. Bruk av tekst situeres i den sosiokulturelle sammenhengen og opplæring i literasitet bør dermed legges opp slik at den oppleves meningsfull. Forskerne studerer altså literasitet i en sosiokulturell kontekst og ikke som isolert og individuelt fenomen eller ferdighet. Literasitet er del av den sosiale praksis og foregår i mange hverdagssituasjoner i sosiale relasjoner der de gir mening, har en hensikt og relevans.

Literasitet er med andre ord ikke individuelle ferdigheter som skal assosieres med "rasjonalitet, sivilisasjon og sosioøkonomisk utvikling" (Clarke 2008:153). Med denne erklæringen bryter NLS, i følge Clarke, gamle og vedvarende, motstandsdyktige oppfatninger av literasitet. Når en snakker om literasitet som ferdigheter, blir eventuelle problemer lokalisert hos individet og fører dermed til mangelhypoteser om individet literasitet (Heath 1983; Barton 2007). Literasitet utfolder seg i sosial og kulturell kontekst og handler om hvordan folk bruker ulike literasiteter i hverdagen sin og hvordan deres bruk tjener til deres formål. "Vernacular literacy" er hverdagens literasitet og er ofte skjult i hjemmet, noe det er behov for å studere mer. NLS ønsker å øke kunnskapen om hva literasitet betyr for folk flest, hvilke typer literasitet og hvordan de benytter seg av dem. På denne måten kan en lære om folks evne, vilje og interesse av å lære, ut i fra en sosiokulturell tilnærming. Dette er viktig for skolen i skole-hjem-samarbeid om barns

utvikling av literasitet på den måten at folk lærer seg ulike strategier som ikke alltid stemmer med den tradisjonelle skolens trinnvise og kronologiske holdning til læring. Paul Gee viser til primære og sekundære literasitetsdiskurser (Gee 2002). Barn lærer literasitet i hjemmet og dette tilhører den primære diskurs.

The child's primary discourse is the ways with words, objects, and deeds that are associated with his primary sense of self formed in and through his (most certainly class-based) primary socialization within the family (or other culturally relevant primary socializing group) as a "person like us". (Gee 2002:40)

Barna møter den sekundære diskurs når de kommer i kontakt med institusjoner som for eksempel skolen. Barnas primære diskurser er forskjellige fra hverandre. De som har en primær diskurs som ligner den de møter i skolen, vil muligens oppleve mindre friksjon i læringsprosessen og lettere tilpasse seg den literasitetsdiskurs slik den fortøner seg i skolen. Her kommer læreren inn som en viktig forsker i barnas primære diskurs, slik at læreren kan utvikle gode undervisningsmetoder og samarbeidsmodeller for alle de forskjellige literasitetsdiskursene som møtes i et og samme klasserom.

Folk leser og skriver i meningsfull kontekst og ikke bare for å lese og skrive i seg selv. NLS anbefaler å lytte til voksne med dårlige erfaringer fra skole som muligens har gjenopptatt opplæringen og lære av dem om aspekter ved det å ikke kunne lese og skrive. Det anbefales videre å være varsom med standardiserte tester som tester literasitet som kun lese- og skriveferdigheter og som atskilt fra den sosiale kontekst, men heller stole på læreres, foresattes og barnas egne vurderinger. Hvis lærere verdsetter marginaliserte literasiteter og literasitetspraksiser utenom skolediskursen, vil de forstå barn som frastøter seg skoleliterasiteten bedre. For å utnytte potensialet som hjem-skole-forbindelsen har, sier Barton(2007) at hjem-skole-samarbeid bør være en toveis utveksling der skolen også skal innhente informasjon om det skjer utenom skoletiden og la det påvirke skolens innhold og praksis. Barn føler seg ekskluderte når literasiteter som de bringer med seg ikke anerkjennes og verdsettes av skolen. Hjemmepraksis bør i større grad integreres i klasserommet(Heath 1983).

Barton(2007) anbefaler økologimetforen som et alternativ til sykdoms og ferdighetsmetaforer, når en snakker om literasitet. Et økologisk syn på literasitet innebærer en forståelse av hvordan læring foregår i hjemmet og i skolen og omtaler familien som "ecological niche" hvor literasitet er påvirket av og påvirker sitt miljø (Barton 2007: 148). Den økologiske måten å tenke literasitet på, anerkjenner folks literasiteter og at de oppnår nye typer gjennom hele livet etter hvert som behovet for dem dukker opp (Barton 2007). Dette synet utfordrer, i følge Barton det dominerende synet på literasitet som rene skrive- og

leseferdigheter en enten har eller mangler. Han understreker imidlertid også at mye av praksis i skolen allerede følger disse tankene rundt literasitet. Litterære praksiser og handlinger skjer hele tiden og sjelden vil det som skjer utenom skolen minne om skoleaktige aktiviteter. Han henviser til Ivanic og Hamilton(1989) sin liste over konkrete anbefalinger til skoleverket, foresatte og politikere der de foreslår hvilken tilnærming til barns literasitet som sosialt og kulturelt er mest hensiktsmessig og rettferdig. Han legger også til sine egne ideer og fortolkninger når han sier at skolen må undersøke og sette seg inn i alle de ulike måtene barna har, til å forholde seg til literasitet.

NLS søker med andre ord å bringe fram i lyset andre literasitetspraksiser og "events" fra ulike sosiokulturelle kontekster og belyse hvilke forskjeller som eksisterer i forhold til deres verdier og status i samfunnet. NLS stiller også spørsmål ved om skolen på en tilfredsstillende måte greier å tilpasse skolehverdagen de mange ulike literasitetspraksiser og hendelser som ligger i barnas bakgrunn, og om de anerkjenner og respekterer de ulike sosiale og kulturelle forskjellene i folks literasitet. Prinsloo og Baynham(2008) sier med referanse til Heath (1983):

She(les: Heath) argued persuasively that children's successes and failures could not be adequately explained with reference to single-factor explanations, such as relative amounts of parents-child interaction or formal language, structural differences across home and school. They needed, rather, to be understood with reference to wider and deeper cultural practices, the situated 'ways of knowing' that children took to school that then encountered the schools' ways.

Hun argumenterte mot den oppfatningen at hovedproblemet i arbeidet med barn fra minoriteter og arbeiderklasse lå i manglende oppfølging fra hjemmets side, og dreide søkelyset i stedet mot skolen og samfunnet. Dette poenget blir sentralt senere i oppgaven i drøftingen av det empiriske materialet. Ut fra NLS sitt perspektiv kan en drive arbeid med utvikling av familieliterasitet, men de stiller gjennomgående kritiske spørsmål til måten denne opplæringen av familier blir drevet på i ulike sammenhenger (Uformell samtale med Barton, 03.11.2009). De advarer mot en ansvarsfraskrivning fra skolemyndigheters side hvor foresatte skal stå med hovedansvaret for at deres barn ikke gjør det bra på skolen. De prøver å belyse og avdekke kompleksiteten i spillet mellom barn, dannelse, skole, hjem og tyr ikke til raske løsninger og forklaringer. NLS oppfordrer skolen til å forske, være etnografer i barnas og deres foresattes literasitet og ikke minst ønsker de å bekjempe den tilsynelatende rådende holdningen til andre kulturere og sosiale klassers literasitet, som mangelfulle.

Sosiolpolitiske krefter og samfunnsmessige faktorer påvirker en families liv og tilstand. NLS ønsker også å avkrefte myten om at alle har samme muligheter. Derimot er ikke intensjonen å avskrive forsøk på å utvikle en families muligheter til å utvikle sin literasitet og dermed muligens øke sjansene for å lykkes.

Slik jeg forstår det setter de fokus på at for å løse problemet med illiterasitet og fattigdom, er det mer hensiktsmessig å se på samfunnet som helhet og ta utgangspunkt i sosial rettferdighet. Literasitet er en menneskerett og ikke en ferdighet en har eller ikke har tilegnet seg. I *Many families, many literacies. An international declaration of principles*(Taylor 1997) stiller et samlet forsker- og deltagerforum seg bak dette utsagnet: "Literacy is not always liberating, but it could and should be. Under the present political conditions, working for literacy necessarily involves becoming a part of a struggle for social justice." De argumenterer i deklarasjonen for en type programmer der deltagerne også er med i styringen av programmene. Der deltagerne og lærere jobber sammen for å utvide sine muligheter for deltakelse i samfunnet (Taylor 1997; Gurnah 2002). Dette synet fordrer at ingen setter seg over andre eller kategoriserer andre som "svake", men at en hjelper hverandre med å øke muligheten for deltagelse i samfunnet som medborgere. En sosiokulturell og økologisk tilnærming til literasitet tar utgangspunkt i familiers allerede eksisterende literasitetshendelser(events) og aktiviteter(practices) i et hjem-skole-samarbeid basert på tillit og anerkjennelse.

Før jeg går videre i presentasjonen av relevante undertemaer i NLS sin forskning på literasitet, vil jeg forta en kort gjennomgang av noe av kritikken mot NLS. To artikler presenterer noe av kritikken mot NLS og Streets svar til denne (Street 2003; Kim 2003). Kritikken går blant annet ut på at NLS, deres syn på literasitet og terminologien de bruker, vanskelig oppnår legitimitet og gjennomslagskraft i utdanningspolitikken (Kim 2003). I tillegg kritiseres NLS for ikke å tilby lærere konkrete tips til hvordan å implementere NLS sine råd om å være etnografer i elevenes lokale literasitet og føre dem inn i skolebasert literasitet innenfor dagens praktiske og utdanningspolitiske rammer:

Teachers might wish to include the at-home literacy practices of Limited English Proficient (LEP) students in school domains, but they are limited by the constraints of standardized tests and time to bridge the home-school divide (Kim 2003: 119).

NLS sine prinsipper for lærerrollen kritiseres for å være arbeidskrevende og relativistisk(Street 2003). Denne kritikken er viktige innspill i diskusjonen rundt lærerens oppgaver og rolle. Det nye paradigmet som NLS representerer innen studier av literasitet, står i fare for å overdrive lokale literasiteter og konteksters makt(Brandt og Clinton 2002 i Street 2003). I tillegg mener kritikerne at NLS muligens overser innflytelsen dominerende literasitet har hatt i forhold til å påvirke de lokale literasitetspraksiser. Street svarer med å si seg enig i noe av kritikken, men advarer likevel mot å tillegge den dominerende literasitet for mye makt. I stedet for å basere seg på antagelser om mangler hos de foresatte, hva gjelder skolerelaterte literasitetsaktiviteter i hjemmet, bør lærere være etnografer og forske i de litterære praksiser og hendelser som allerede foregår i familiene(Street 2003). Slik kan de designe virksomheten

sin til å inkludere allerede eksisterende praksis og styrke selvkraftmobiliseringsevnen og deltagelsen (Encyclopedia of language and education 1995: 137).

2.1.1 "Emergent literacy"²¹

For mange barn starter forholdet til literasitet allerede på spedbarnsstadiet. Min førstefødte fikk allerede i de første levemånedene, sitt første møte med et ark med svarte og hvite firkanter som jeg hang opp på siden av sengen hennes, slik at hun kunne se på det og komme i gang med stimuleringen av hjernecellene. Dette hadde jeg fått tips om fra en bekjent med bakgrunn fra Steiner-pedagogikken. Jeg har to barn hvorav den andre ikke fikk samme stimulans. En årsak til dette var muligens mangel på tid og nødvendigheten av å prioritere de mest *basale* behovene hos nr.2, siden nr.1 også hadde behov for oppmerksomhet. En annen forklaring er at jeg, som nybakt mor var veldig opptatt av å gjøre de korrekte tingene, mens jeg var betydelig mer avslappet i forhold til den andre. Dermed leste jeg bøker, søkte råd hos helsesøster, leste nettsider om barn og snakket med andre om hva de gjør for barna sine i mye større grad tidligere. Slik det har forløpt seg har den første i sine første to og et halvt år fått en god del bøker lest høyt for seg ved leggetid, opptil ti bøker ble gjennomgått hver kveld! Etter at nr.2 kom, er rutinene endret. Nå leses det én bok hver eller så leser vi en bok sammen. Poenget med denne personlige innledningen er å introdusere teori om årene *før* barnet har lært seg å lese. Disse årene, og spesielt 4- 5 års alderen, er av hovedinteresse for førskoleprosjektet på Bekkebråten skole. Opplevelser rundt literasitet starter lenge før selve avkodingen og leseforståelsen er innarbeidet (Valvatne og Sandvik 2002). Hva slags opplevelser og i hvor stor grad en kan påvirke, er gjenstand for mange ulike ekspertuttalelser. Hvilke virkninger vi vil kunne få se hos de to barna mine som fikk to så forskjellige utgangspunkt vil kanskje være vanskelig å måle. De er to individer som uansett vil utvikle seg forskjellig ut fra påvirkning fra arv/miljø. Den første fikk høre ti ganger så mange bøker som den andre i høytlesning ved leggetid. I tillegg fikk hun mer tid sammen med voksne, flere regler, sang og rim. Den andre får på sin side vokse opp med en storesøster(et annet barn) som synger, leker og tøyser og faktisk nå har begynt å "lese" bøker for han. Da leser hun ved å se på bildene og ved å huske det jeg har lest for henne, antar jeg. Ingen vokser opp i helt likt miljø og blir utsatt for helt like påvirkninger, og slik får vi et mangfold av erfaringer og bakgrunner.

²¹"Emergent literacy" har sitt utspring fra internasjonal forskning som tok utgangspunkt i et "sosialpsykologisk perspektiv på skriftspråkutvikling"(Olaussen 1996: 95). Slik jeg forstår det er det et begrep for de tidlige stadier i prosessen i skriftspråkutvikling. Med andre ord en anerkjennelse av barns opplevelser av og kompetanse i literasitet før de faktisk leser og skriver. Olaussen gjorde en doktorgrad på voksne som leser høyt for barn.

Barton (2007) beskriver "story time" som høytlesing for barna, gjerne ved leggetid, og konstaterer ut fra egne erfaringer og fra etnografiske studier av literasitet i hjemmet, at dette er en vanlig praksis hos mange. Det er utvilsomt en viktig del av utviklingen av literasitet hos barna (Barton2007). Likevel hevder han og andre forskere som plasserer seg i NLS-forskningen, at et barns lese- og skrivekompetanse ikke er avhengig av denne typen aktivitet og at det foregår mange andre aktiviteter i familier som dreier seg om literasitet (Barton 2007; Heath 1983). Som eksempler nevnes: at folk leser andre ting enten hver for seg eller sammen, barna spiller spill, leker med magnet bokstaver på kjøleskaper, ukeblader, aviser, ordspill og kryssord (Barton 2007). Barton beskriver familien som en "ecological niche"(Barton 2007: 148) hvor literasitet blomstrer og lever i sosiale settinger og hvor literasitet blir brukt på en måte som gir mening.

I also like the vision of literacy flowing through the household. It pours in through the letterbox and goes out through the wastebin, hopefully to be recycled: in between, adults act on it, use it, change it.(see Leichter, 1984, p.40). (Barton 2007:149)

Barton beskriver hvordan et hushold preges av tekst/literasitet på mange andre måter enn den tradisjonelle oppfatningen av literasitet som noe knyttet til bøker og gjerne skjønnlitteratur og fagbøker. Han har studert hvilken effekt dette kan ha på barn og ser hvordan barn observerer eller/og deltar i literasitetsaktiviteter sammen med familien i situasjoner der lesing ikke er ett mål i seg selv men et middel for å gjøre ting (Barton2007). Dette kan for eksempel være handleturer hvor en trenger å gjenkjenne symboler og tekst for å handle varer, avislesing hvor en kan få informasjon om mange ting, dataspill/spill der en må lese instruksjon for å kunne spille spillet. De er alle eksempler på hverdagslige literasitetshendelser som normalt kanskje ikke anerkjennes som spesielt læringsfremmende situasjoner for barna. Slik jeg leser NLS kan denne forskningen på hva som faktisk foregår av literasitetspraksis i familier fortelle oss at alle barn omgis av literasitet hele tiden, og at skolen kan bli flinkere til å tilpasse undervisningen de forskjellige erfaringene i elevflokket (Barton 2007; Heath 1983; Street 2002). Disse prinsippene for undervisningen er en del av oppgavene til skolen og har vært det i mange tiår. Jeg anser de som en del av oppgavene innenfor "tilpasset opplæring". utfordringene ligger i å faktisk gjennomføre disse prinsippene også for de barna som ikke har blitt forberedt på skolen på en slik måte som skolen hadde ønsket. Mangfold som ressurs og ikke avvik, fordrer at en anerkjenner alles erfaringer og bakgrunn i undervisningen av barna og samarbeidet med de foresatte. Dermed får vi ikke merkelappene "understimulert" eller "ressurssvak" på noen. Senere i kapittel 5, blir det dermed interessant å drøfte i hvilken grad prinsippene om anerkjennelse av mangfoldig literasitetspraksis i "emergent literacy" er til stede i arbeidet med å utvikle samarbeidet mellom skole og hjem ved hjelp av familielæring.

2.1.2 “Family literacy”

Begrepet “family literacy” kom først på banen i 1983, introdusert av Denny Taylor med boka *Many families many literacies: young children learning to read and write*. Dette er en etnografi av seks middelklassefamilier og deres litterære praksis. Taylor (1983) var sammen med Heath (1983) blant de første som gjorde etnografiske studier av familiers literasitet (Barton 2007). Heath studerte, som tidligere nevnt, fattige arbeiderklassefamilier i USA og fant ikke mangel på literasitetsaktiviteter slik hun hevdet samtidens skolepolitikk gikk ut fra. Hun fant i stedet et rikt spekter av aktiviteter og mente at problemet ikke var mangel på literasitet i non-mainstream familier, men skolens manglende evne til å anerkjenne annen literasitet. Skolen må ha rom for alle barns virkelighet og literasitetspraksiser. Det handler om å løse opp den hegemoniske makten til middelklassens kultur i skolen slik at den kan ha rom for alle; fattige og rike, gutter og jenter, majoritet og minoritet, enspråklige og flerspråklige. Begrepet “family literacy” var i starten forbundet med forskning på familiers literasitet. Ganske snart skulle imidlertid begrepet favne også andre fenomen, slik som “family literacy-programmes”. Dette er undervisningsprogrammer for familier med migrasjonsbakgrunn eller med lav sosioøkonomisk status, som driver opplæring for de foresatte og barna i håp om å tette de store prestasjonsforskjellene i skolen. Begrepet “family literacy” ble slik kuppet av politikere og utdanningsmyndigheter (Uformell samtale med Barton, 03.11.2009).

Noen år senere kom *Many families, many literacies: an international declaration of principles* (Taylor 1997), hvor 43 forskere og andre deltakere ble enige om en erklæring om prinsipper for Family literacy-programmer. Denne inneholder disse forskernes daværende synspunkter på hvilke kriterier denne gruppen mente at programmer burde være basert på. Boken understreker at prinsippene ikke var ferdig utformet men at de var ment som et utgangspunkt for videreutvikling og tenkning på området. Taylor ønsket å samle flest mulig mennesker, både forskere og deltakere som hadde en eller annen erfaring med family literacy-programmer. På den måten kunne de sikre at flest mulig perspektiv og hensyn kom med i erklæringen. Blant forskerne finner vi også Barton, Auerbach og Street som er sentrale navn i denne oppgaven. Boka legger fram en del spørsmål som stilles fra foresatte til aktører i familieliterasitetsfeltet. På hvilken måte deltar de foresatte selv i planlegging, gjennomføring og evaluering av denne typen programmer? Hvordan involveres de i skolen og dens virksomhet? Anerkjenner programmene familienes literasitet og kultur? Hvilket syn på literasitet ligger til grunn for undervisningen? Hvilket syn på familier kommer fram? Hvilke vurderinger ligger til grunn for rekruttering av målgruppen? Prinsippene i deklarasjonen (Taylor 1997) er tydelig på at ingen program skal tvinge noen, rekruttere noen på bakgrunn av etnisitet eller gjøre antagelser om folks praksis basert på etniske

og kulturelle forskjeller. Disse prinsippene er overførbare også til norsk kontekst og bidrar til å utvide perspektivet for arbeid med familier i skolen. Forordet i boken stiller spørsmålet; hva er feil med de dominerende innfallsvinklene til familieliterasitet? I USA, England og Canada er de fleste programmer designet for å hindre at barna kommer i samme spor som de foresatte og blir underyttere eller faller ut av skolesystemet. Her ligger altså antagelser om at literasitet går i arv og at sosialt hierarki er forbundet med evner (Taylor 1997: 2).

Auerbach (1995) foreslo en tredelt kategoriinndeling av "family literacy" programmer slik de fremsto på nittitallet. "Intervention prevention approach, multiple literacies approach og social change approach". Disse kategoriene er konstruksjoner og mange programmer beveger seg langs et kontinuum mellom disse kategoriene (Auerbach 1995). Den første er klart mangelhypotetisk i forhold til familiene og søker å forandre dem og deres praksis i hjemmet for å unngå at lav eller ingen utdanning og illiterasitet skal overføres fra generasjon til generasjon. Jeg opplever den som instrumentalistisk i forståelsen av læring og mennesket og lite anerkjennende. Disse programmene hadde da eksistert i 10 år og ideen om familieliterasitet var som sagt blitt omfavnet av politikere og andre. Hun tilfører forskningen rundt programmene for familieliterasitet og foreldreveiledning en rekke analyseverktøy som kan identifisere de sosiokulturelle, deltakende og myndiggjørende programmene og skille dem fra de mer intervensjonelle, preskriptive og mangelfokuserte programmene. Hun understreker imidlertid at de aller fleste som hun har konsentrert seg om er verken det ene eller det andre, men komplekse sammensetninger av alt og at en hver aktør i feltet må sette seg godt inn i feltet før en setter i gang. De to neste signaliserer mer sosiokulturelt sensitive innfallsvinkler, hvor den siste tilsvarer en tilnærming som ønsker endring i sosiale forhold.

Denne oppgaven undersøker på hvilken måte familielæring bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeid. Familielæring er på mange måter inspirert av arbeidet med family literacy i USA og Family Learning i England. Bekkebråten skole har latt seg inspirere av engelske Family Learning. Denne modellen baserer seg på at elevens skolerresultater avhenger av hjemmet. De legger til grunn de foresattes avgjørende rolle i barnets prestasjoner i skolen og hevder at foresatte kan lære å gjøre "at-home-good-parenting" (Desforges og Abouchaar 2003). Auerbach (1995) kritiserte på nittitallet mange av programmene for å ha et mangelfokus på familier. Og spesielt lavinntektsfamilier og språklige minoritetsfamilier. I USA og England er det vanlig å rette denne typen tiltak mot lavere sosiale klasser i tillegg til minoritetsfamilier. Auerbach hevdet den gang at forsøk på å lære foresatte å utføre skolelignende aktiviteter med barna i hjemmet var basert på mangelhypoteser om familier og ikke basert på god forskning. I dag finnes

forskning i England, blant annet, som hevder å bevise at Family Learning virker (Brooks, G. m.fl. 1996). Undersøker en nærmere litteraturlisten til for eksempel artikler av Brooks og andre, så kan en se at de har lest bl.a. Auerbach. De informeres av forskere innen NLS og ønsker å drive forskningsbasert arbeid med familier og literasitet.

Dersom literasitet blir behandlet som et sett med ferdigheter, blir problemer knyttet til literasitet plassert hos individet/familien og ikke i den sosiokulturelle og politiske sammenhengen rundt familien. Denne formen for omtale og forståelse av literasitet fører ofte til mangelhypoteser som igjen kan føre til tilskrivelse av ansvar for ens egen illiterasitet – og dermed også andre sosiale forskjellsfaktorer som marginaliserer folkegrupper. Individets frihet beforder individets ansvar for egen selvoppholdelse. En vil i dette feltet bidra til empowerment, men ens syn på familiens literasitet er i den sammenheng svært avgjørende for om en faktisk driver med empowerment eller om en egentlig opererer med mangelhypoteser. Hvilken tilnærming de ulike prosjektene har til familiene som deltar er viktig å reflektere over (Auerbach 1995). For at en skal involvere foresatte i skolen på den måten som innebærer deltakelse, innsyn, medvirkning og innflytelse er muligens ikke tanken om myndiggjøring en tanke som kommer overens med det faktiske maktforholdet mellom hjem og skole. Makten her består i at skolen som institusjon sitter på mer informasjon og definisjonsmakt enn det de foresatte gjør. Innholdet i foreldrekurs og skole bestemmes av skolen. Foresatte sier selv at de ønsker mer av dette og ønsker kurs om lesing, kosthold og grensesetting – men er disse egnet til å øke deltakelsen og involveringen: dermed utøvelse av demokrati i skolen? På hvilken måte blir de foresatte mottatt og tatt med inn på skolens territorier i forhold til arbeid med utvikling av barns literasitet?

Barton (1995) hevder at "family literacy" betyr forskjellige ting for forskjellige mennesker. Det kan dermed innebære alt fra intervensjoner til selvkraftmobiliserende hensikter og likevel være inspirert av Familielæringsmodellen. Han anbefaler videre, i artikkelen "Exploring family literacy" (1995), å studere erfaringene fra flere ti års praksis og forskning som arbeid med familier og literasitet i USA har ført til. Her henviser han til Taylor (1983) og Auerbach (1995), to amerikanske forskere innen family literacy. Norge har også hatt fokus på foreldreveiledning og familieliterasitet men familielæring er i følge NAFO et nytt konsept her til lands. I en uformell samtale i kantina på Universitetet i Stavanger 3. november, kunne Barton fortelle hvordan han og andre på nitti-tallet var entusiastiske til konseptet family literacy og mulighetene denne forskningen innebar. Han opplevde imidlertid at myndighetene tok over begrepet og omformet begrepet til å gjelde tiltak rettet mot familier. Family literacy var på dette tidspunktet dermed ikke lengre forskning om familiers literasitet. Family literacy handlet derimot om tiltaksprogrammer og

”pakker” som skulle kompensere for familiers mangler i literasitet. Han likte ikke retningen det tok og sier at de siste årene er det gjort studier av disse programmene, av blant andre Kathy Pitt. Barton illustrerte det ved å tegne familien, skrive literasitet og sirkler som symboliserte den sosiokulturelle konteksten. Han avslutter med å stenge det hele inn i en firkant og sier at det var det som skjedde når myndighetene skulle ta i bruk konseptet som omfattet å bringe familien inn i utdanningen av barna (Uformell samtale med Barton, 3.11.09).

2.1.3 Kjønn og familieliterasitet

Kathy Pitt tilhører også forskergruppen i The New literacy studies. Hun forsker spesielt på områder innenfor voksnes literasitet og har gjort en studie av fire ulike filmklipp som omhandler family literacy-prosjekter i England. I England er det hovedsakelig Basic Skills Agency (BSA) og National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) som står bak den nasjonale satsningen på utvikling av familien som arena for barns utvikling av literasitet. Pitt analyserte de fire filmklippenes konstruksjon av foresatte og nærmere bestemt ”mor” som sine barns støttespiller. Hennes konklusjon er at den rollen mødre blir tildelt i disse filmene er ”both rewarding and persecuting”(Pitt i Prinsloo og Baynham 2008:51) Med det mener hun at mødre fremstilles som personer med uuttømmende vilje og evne til å stille opp for sine barns læring. De setter sine barns behov for læring fremfor sine egne og skal øse av sin tid og krefter slik at barna stimuleres mest mulig også i hjemmet. Mødre blir også fremstilt som elever som mottar opplæring uten mulighet til å stille spørsmål. De tar i mot kunnskapen i disse filmene ukritisk og fremstår som takknemlige og opplyste mødrepersoner. Pitt (2008) kaller denne nykonstruerte mor ”the new capitalist mother” og ser henne i sammenheng med den samfunnsmessige og politiske konteksten, skolen befinner seg i. Hun benytter seg av begreper fra Basil Bernsteins teori om ”pedagogic discourse” som inndeles i regulative discourse og instructional discourse. Regulativ diskurs er moralsk og styrer mødre inn i den ”rette” måten å være mor. Pitt (2008) avdekker den regulative diskursen i disse programmene, basert på materiale bestående av fire filmklipp. Hun understreker at hun ikke har gått inn i de mange ulike praksisfeltene på området, men kun har konsentrert seg om den visuelle presentasjonen som lærere og skolen forholder seg til fra BSA sin side. I førskoleprosjektet på Bekkebråten skole kommer også kjønnsperspektivet inn i form av et sterkt fokus på far som en likeverdig samarbeidspartner sammen med mor. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4 og 5.

I Norge har vi ganske andre systemer for slike tiltak enn vi finner i USA og England. USA har på mange måter en utstrakt kommersiell virksomhet av family literacy-programmer. England har noe tilsvarende

men er i større grad styrt av utdanningsmyndigheter. Private organisasjoner driver med tilbud i helger etc. I Norge er det meste av all pedagogisk virksomhet, offentlig styrt, noe som utgjør ganske store forskjeller i kontekst og forutsetninger. I USA og England er det konkurranse mellom ulike organisasjoner som tilbyr familielæringsprogrammer. Dette fører til praksis som går ut på å selge programmene og dermed prøve å overgå hverandre i salgsretorikk (Hannon 1999). Det viser seg at de ulike programmene lover fantastiske resultater og frigjørende tilstander bare en melder seg på deres program. Denne typen virksomhet har en ikke i Norge. Det er likevel fristende å stille spørsmål ved om familielæring i Norge "selges" eller beskrives som det manglende ledd i prosessen med å oppnå gode leseresultater og læringseffekt? Jeg finner det interessant å sammenligne med andre lands erfaringer og praksis med familieliterasitet, da det fins både fellestrekk og forskjeller. Denne oppgaven vil belyse noen av disse og analysere praksis i kasuset opp mot noe av den eksisterende teori og forskning som knytter seg til forskjellige aspekter ved tiltak i arbeid med barn, deres familie og literasitet.

2.2 Myndiggjøring og medborgerskap

Familielæringsdiskursen omfavner begrepet empowerment(myndiggjøring), og det vil da være interessant å utforske teorier som omhandler nettopp dette i oppgaven. I det følgende vil jeg presentere teori om myndiggjøring/empowerment og hvordan først og fremst Paulo Freire (1993) tenkte seg literasitet som middel for myndiggjøring. Freire er i tillegg til Vygotski del av det teoretiske grunnlaget for NLS.

2.2.1 Empowerment/myndiggjøring

Opgaven vil også benytte teori om empowerment. Paulo Freire, brasiliansk pedagog og forfatter av "De undertrykte pedagogikk"(1993), først utgitt i 1970, er sentral i denne delen av det teoretiske rammeverket. Freire(1993) myntet begrepet "conscientização" som benevner målet for menneskets utvikling av innsikt, kunnskap og frihet. Det kan muligens oversettes med "bevissthet" men rommer egentlig mer enn dette norske begrepet, bevissthet og makt til å kunne operere og styre sitt eget liv. Denne bevisstheten til å kunne være "more fully human" er en "birthright" og ikke noe som er forbeholdt en elite(Freire 1993: 71). Kunnskap til å kunne forandre er altså en menneskerett som alle mennesker uavhengig av klasser, kjønn, etnisitet, osv. kan benytte seg av.

At the point encounter there are neither utter ignoramuses nor perfect sages; there are only people who are attempting, together, to learn more than they now know (Freire 1993: 71).

“Together”, altså med dialogen som verktøy kan en undervise med mål om empowerment/myndiggjøring. En skal verken indoktrinere eller motindoktrinere når en skal undervise slik at mennesker kan oppnå conscientização (Freire 1993)! Han skiller altså mellom å overtale og overbevise (Freire 1993). Han advarer mot det motsatte av kritisk pedagogisk dialog som han kaller ”banking concept”, som her ved dette sitatet:

...this dialogue cannot be reduced to the act of one person’s depositing ideas in another, nor can it become a simple exchange of ideas to be consumed by the discussants (Freire 1993:70).

Dialogen er, i følge Freire, heller ”...an act of creation, it must not serve as a crafty instrument for the domination of one person by another” (Freire 1993:70). Sentralt for dialogen er respekt, tro på mennesket og ydmykhet. Undervisning er en gjensidig prosess og en myndiggjør ikke ved å fortelle folk hvordan de skal leve sine liv. Bare ved å tenke om mennesker som objekter som skal påvirkes vil en slik feile i å hjelpe mennesker til å ”become fully human”(Freire 1993).

I Norge har vi hatt filosofen Hans Skjervheim som i sin tid stod i konflikt med det nypositivistiske miljøet på 70-tallet. Jeg startet med et sitat av ham og ønsker å bringe det opp igjen her. Skjervheim advarte mot å gå for langt i skulle kontrollere mennesket og hevdet det var viktigere å prøve å forstå. En er både deltaker og tilskuer i arbeidet med å forstå mennesket. Dette synet er i tråd men NLS sine råd til lærere til å være forskere i barn og foresattes literasitet heller enn å først og fremst søke å forandre på literasitetsaktivitetene i familiene. Skjervheim hadde lignende tanker og snakket om det instrumentalistiske mistak og kritiserte, slik som Freire, undervisning som objektiviserer mennesker. Mennesker er subjekter som må ønske å lære for at læring skal skje. En kan ikke tvinge andre til frigjøring, myndiggjøring og utvikling til medborgerskap og deltakelse i skolen og samfunnet. Alle har rett til dette men veien dit er det mye uenighet om, både åpenlyst og ikke fullt så åpenlyst. De ubevisste antagelser som skjer i et felt som handler om mennesker og pedagogikk er viktige å belyse. Med tenkere som Freire og Skjervheim kan en muligens gjøre bildet litt mer klart og sammenhengene tydeligere. Den enkelte lærer har bevisst eller ubevisst en maktposisjon den styrer, avgjør og underviser fra. Et hvert valg en tar får konsekvenser for den andre i forholdet mellom profesjonell-klient, her lærer og elev/foresatt. Freire mente at ikke all undervisning var indoktrinering men at en kan lære bort det å lære, undervise bort evnen til kritisk refleksjon. “Without dialogue there is no communication, and without communication there can be no true education” (Freire 1993: 74). Utfallet kommer an på hvilken kunnskap og holdninger en besitter og om en får til en dialog.

2.2.2 Literasitet og makt

Literasitet som veien til empowerment og sosial forandring er ikke en uproblematisk tanke, i følge Auerbach (2005) som hevder at flere stiller seg kritisk til den omfavningen av literasitet som veien til frigjøring og demokrati. Auerbach refererer b.la. til daværende utdanningsminister i Sør –Afrika, Kader Asmals tale på en konferanse om literasitet i 2001:

For example in the opening speech at a literacy conference in Cape Town, Asmal (2001), a long-time antiapartheid activist and the current minister of education in South Africa, interrogated the claim that literacy yields empowerment. He argued that, on the contrary, text is often used as an instrument of separation, alienation, and oppression. To the extent that literacy is elevated above orality and the knowledge of ordinary people, it can become disempowering. It's only when knowledge is not limited to the knowledge constructed through text that people will gain more control over their lives. Asmal's point is that we have to be careful not to privilege literacy as the key to liberation (Auerbach 2005: 364).

Skolen besitter institusjonsmakt ved at den vet og bestemmer både form og innhold i det meste av skolens virksomhet. Den sitter på informasjon og har også muligheten til å velge hva slags informasjon foresatte skal få. Hver gang et skriv blir sendt hjem har allerede en utsiling og sensur blitt foretatt. Virksomheten på en skole er i stor grad skolens domene der foresatte har mulighet til å påvirke, men de gjør det som oftest i skolens regi. Demokrati skjer i praksis på skolens premisser, altså den ene parten hvis man vil. I andre sammenhenger kan skole og foresatte oppleve å komme i konflikt. Hvis skolen også da skal stå for opplæring og empowerment av foresatte kan det komme i konflikt med forutsetningene for et demokrati

Det utkrystalliserer seg i hovedsak to retninger nærmest politisk betinget i dette feltet. Den første bruker begreper som "children at risk", intervensjons og preventive program, mangelhypoteser om familiers literasitet, effektivisering, målstyring, evidensbasert og "what works". Den andre retningen kjennetegnes ved anerkjennelse av familiers allerede eksisterende praksis, literasitet som sosiokulturelt betinget. Literasitet er ikke evner som et individ har eller ikke har, men summen av hendelser og praksiser i gitt miljø. Familien omgivelsene rundt et barn er i tillegg så mye mer enn barna og de foresatte; naboer, venner, hele samfunn fungerer på tross av fattigdom, arbeidsløshet og andre literasitetspraksiser enn den skolebaserte literasitet. Det kan se ut som at den første retningen ønsker å forme familiene slik at "de" blir mer lik "oss". Den andre retningen lytter til familiene og deres behov, tilbyr muligheter for utvikling og empowerment, anerkjenner forskjellighet og behandler familier med respekt og ydmykhet. Den oppfordrer læreren til å være en etnograf som tilegner seg kunnskap og prøver å forstå barnet og

dens families' literasitet. På den måten kan en bygge på det som barnet opplever og favnes av i sin verden og får lettere innpass til nøkkelen for læring hos dette barnet og evt. familie. Samfunnet er pluralistisk og det er kanskje nødvendig med utvikling og nytenkning innenfor den profesjonelle ekspertisen i arbeid med familier:

Part of the expertise of professionals in these situations needs to be the ability to enable families to reveal and work with their own expertise, perhaps through factual stories about the children concerned. (Edwards m.fl. 2009: s143)

Profesjonelle utøvere må se potensialet i familien og bygge videre på det barnet og familien bringer med seg av literasitetspraksis og erfaring. Dette er interessante perspektiver å ta med seg videre i drøftingen av familielæringens bidrag til utvikling av skole-hjem-samarbeid. Før selve kasuset, eller rosinen i pølsa, blir presentert er det likevel nødvendig med en beskrivelse av metodologien i oppgaven.

3. Metodologi

Dette kapitlet redegjør for forskningsdesign, begrunnelse for og valg av metoder. Hvordan har jeg gått fram for å svare på forskningsspørsmålene? På hvilke måter har jeg samlet data, hvorfor har jeg valgt disse metodene og hvordan analyserer jeg materialet? Feltarbeidet ble gjennomført i løpet av våren 2009. Førskoleprosjektets prosjektperiode derimot, startet skoleåret 2007/2008 og denne kasstudien er utført i det andre året av prosjektperioden til førskoleprosjektet på Bekkebråten skole. Jeg stilte to forskningsspørsmål og for å svare på disse spørsmålene vil jeg redegjøre for det ontologiske og epistemologiske grunnlaget for studien, dernest kommer valg av og begrunnelse for metoder og til slutt etiske og praktiske refleksjoner.

En er selv en del av fenomenet som en forsker på. Læren om tingenes eksistens og læren om kunnskap og gyldigheten av kunnskap henger tett sammen. Kontekst, fenomen og forsker er med andre ord ikke enheter som lever atskilt og som eksisterer i et lineært forhold til hverandre. Mennesket skaper samfunnet og samfunnet skaper mennesket (Berger og Luckman 1966). Virkeligheten formes av og mellom individer, samfunnet former også individet. Denne opplevelsen av virkeligheten sier at samfunnet eksisterer uavhengig av meg, den former meg mens jeg og vi samtidig former samfunnet. Berger og Luckmann (1966) mener at jeg kun i begrenset grad kan finne empiriske bevis for hvordan virkeligheten faktisk er. Hans Skjervheim (1976) og Marianne Gullestad (2002) er også kilder for inspirasjon i denne sammenheng. De sier at forskeren er en del av det han/hun forsker på og det må

komme tydelig fram i ens forskning. Denne studien vil sammen med annen forskning innenfor samme felt, åpne muligheten for at et sammensatt og kanskje mer nyansert og "riktig" bilde av fenomenet trer fram.

3.1 Kasusstudie som forskningsstrategi.

Det fins ulike litteraturkilder om kasusstudiet som forskningsstrategi og denne oppgaven støtter seg hovedsaklig til Robert Yin (2003) og Robert E. Stake (1995). De sier begge forskjellige ting som jeg vil begrunne metodevalgene i forskningsdesignet ut fra. Kasusstudier egner seg i tilfeller der en ikke først og fremst ønsker å produsere generaliserbar forskning men i stedet si noe om det partikulære (Yin 2003). Denne oppgaven forsøker altså ikke å generere generelle konklusjoner rundt familielæring, men snarere stille noen spørsmål ved modellens forutsetninger for foreldreinvolvering i lys av etter hvert omfattende forskning på og teori om familielæringsprogrammer i USA og England. Kasusstudiet egner seg i studier som tar for seg tema i samtidens virkelighet og i sammenhenger der forskeren ikke har kontroll over hendelsene og tingenes gang (Yin 2003). Jeg har valgt kasusstudie for å studere et fenomen i en gitt kontekst, storby med folk fra mange ulike sosiale klasser og med ulike kulturelle bakgrunner. Kasusstudien egner seg i studiet av fenomen der grensen mellom fenomen og kontekst ikke alltid er helt klare (Yin 2003). Med en fylldig beskrivelse av kontekst kan en studere fenomenet familielæring og de muligheter det gir for foreldreinvolvering i den aktuelle konteksten.

Intrinsic case study (Stake 1995) går ut på at kasuset er avgrenset og jeg undersøker kun på hvilken måte familielæring på denne skolen, gjennomført av denne læreren (Eva) og med disse deltagerne/informantene og deres opplevelse av familielæring som modell for utvikling av skole-hjem-samarbeid. Jeg kan ikke si noe generelt om familielæring andre steder, bare hvordan det utspiller seg i dette kasuset. Et kasusstudie benytter seg ofte av mange metoder for å belyse et kasus fra ulike hold. Flere kilder styrker analysen og triangulerer fenomenet det forskes på. Deltakende observasjon, observasjon, dokumentstudier, intervju, gruppesamtaler. Hvordan en gjør utvalg i en kasusstudie er viktig for dens relevans og validitet (Myklebust 2002). Jeg har vært innom mange ulike fora hvor familielæring har blitt planlagt, diskutert, gjennomført eller/og evaluert.

3.2 Utvalg

I arbeidet med å få innpass i feltet, altså førskoleprosjektet, hadde jeg mange portåpnere siden jeg var kjent med skolen og lederen for familielæringsprosjektet fra før. Jeg sendte en e-post til rektor med informasjon om studien og problemstillingen for å få tillatelse til å forske. Responsen var positiv.

I begynnelsen av planleggingsstadiet for studiet syntes det først viktigst å snakke med de foresatte i prosjektet, i tillegg til å delta/observere i foreldrekursene og lese skolens og utdanningsmyndighetenes strategiske planer. Jeg ønsket i utgangspunktet å undersøke de foresattes perspektiv på familielæringens forutsetninger for involvering i skolen. Oppgaven skulle med andre ord gi stemme til de foresatte og på den måten få fram deres syn på involvering av foreldre i skolen. Underveis så jeg imidlertid at det også ble viktig å undersøke skolens perspektiv, da dette på mange måter er vel så viktig for å forstå familielæring som modell for involvering av foreldre. Det skjedde en dreining til den andre siden på dette stadiet der jeg var inne på tanken å samle data kun fra skolens perspektiv. Dette begrunnet jeg med at de foresatte selv vanskelig kunne si noe om maktforholdet mellom skolen som institusjon og hjemmet. Jeg skiftet mening enda en gang til slutt, da jeg endelig innså at undersøkelser rundt skole-hjem-samarbeid i skolen innebærer at alle parter har en stemme.

Leder for familielæringsprosjektet, rektor og assisterende rektor fortalte at deres tanker rundt prosjektet var familielæringens forutsetninger for "å bidra til bedre samarbeid mellom minoritetsspråklige foresatte og skole". De foresatte som deltok i kursene fortalte om deres forhold til og utbytte av familielæring og deres erfaringer i forhold til samarbeid med skolen. Det skulle vise seg, slik det ofte gjør i denne typen forskning at interessante personer, dokumenter og møter dukker opp underveis. Dette var jeg forberedt på og stilte meg åpen for, i studiens design. Som vedlegg nr. 4 til oppgaven, ligger en oversikt over informanter som ble intervjuet, familielæringskurs jeg deltok i som deltakende observatør, møter i skolens regi angående førskoleprosjektet på Bekkebråten skole, personer jeg hadde uformelle samtaler med og andre møter, seminarer, konferanser som omhandlet familielæring.

3.2.1 Utvalgsskjevhet

De jeg snakket med var de som deltok og som muligens allerede var involvert og engasjert. Selv om studien ikke er representativ og slik ikke har krav i seg om å ha et representativt utvalg, hadde det muligens vært andre og viktige data å hente om jeg hadde snakket med foresatte som ikke deltok jevnlig eller i det hele tatt på foreldrekursene. Om dette sier Stake(1995:56), "Selection of data sources can be left too much to chance. The people who happen to be there when we happen to be there are not likely to be the best sources of data". Foresatte som ikke deltar i familielæringskurs har altså ikke en stemme i denne oppgaven og det kunne være interessant å gjøre en intervjustudie blant foresatte som ikke kommer på kurs. Hva kunne de ha fortalt meg? Dette gjør at det blir en utvalgsskjevhet. Jeg snakket med og intervjuet bare foresatte som ofte møtte opp på foreldrekurs. Ledelsen forteller at det er få som møter hver gang, men at alle har deltatt minst en gang på kurs.

3.3 Metoder

Som metoder valgte jeg semistrukturert intervju og deltakende observasjon. I tillegg har jeg lest dokumenter knyttet til førskoleprosjektet. Dette avsnittet gjennomgår alle tre metodene både i teori og hvordan de utspilte seg i praksis.

3.3.1 Deltakende observasjon

Før en presentasjon av gjennomføringen av deltakende observasjon i kasuset, vil jeg diskutere hva jeg legger i metoden. Jeg baserer meg på teori fra Stake (1995) og Hammersley og Atkinson(2007) i diskusjonen rundt deltakende observasjon som metode. Deltakende observasjon beskriver seg nesten selv, en observerer mens en deltar og deltar mens en observerer. Denne metoden benyttes ofte i kvalitativ forskning og sosialantropologer er kjent for å forske i kulturer/samfunn ved hjelp av deltakende observasjon. Da ofte i form av etnografi som forutsetter lange opphold der en deltar og observerer. Skal en bare observere, forholder en seg passiv og noterer uten å intervensere i det en studerer. Men i deltakende observasjon kan man samle/produsere data ved at en observerer, deltar, fører uformelle samtaler, gjør notater/opptak på lydopptaker. Slik blir forskningsmetoden mer dynamisk, samhandlende og kommunikativ.

Det ble gjennomført deltakende observasjon i foreldrekurs med temaene lese- og skriveopplæring, kosthold og grensesetting, samt en siste gruppesamtale rundt et bord. I tillegg fikk jeg delta i 2 styringsgruppemøter og et driftstyremøte på skolen. I det sistnevnte var det kun gjennomført observasjon. I starten av hvert kurs presenterte jeg meg som masterstudent og tidligere lærer ved Bekkebråten skole. I tillegg nevnte jeg at jeg er mor selv og at jeg ville både observere og delta i foreldrekursene med utgangspunkt i alle de tre forskjellige rollenes perspektiver. Til stede i kursene var de foresatte, Eva, eventuell ekstern fagperson(i kurs om kosthold og grensesetting), sertifiserte tolker i opptil tre ulike språk og meg selv. På hvert kurs var det også til stede 1-3 små barn som fulgte med sine mødre på kurs. Fedrene hadde aldri med seg barn.

Jeg valgte å posisjonere meg sittende blant foreldregruppa, men litt på siden slik at jeg hadde oversikt. Deltakende observasjon handler om å observere mens en deltar (Hammersley & Atkinson 1996). I denne studien var det ønskelig å observere, gjøre feltnotater og lydopptak, samtidig som jeg også hadde mulighet til å bidra enten ved å stille spørsmål eller komme med innspill i kurset, da som forsker, forelder, kvinne, kone, datter og/eller lærer. Dette ble et interessant aspekt ved feltarbeidet og gjorde det mer levende, samtidig som en må holde nøye rede på rollene man inntar når en skal analysere materialet.

Styringsgruppa for førskoleprosjektet besto i utgangspunktet av rektor, assisterende rektor, Eva, leder for voksenopplæringen. En ny representant fra voksenopplæringen kom inn og erstattet den forrige mens studien pågikk. Dette er relevant da denne personen brakte med seg et annet perspektiv enn det den forrige representanten hadde. Jeg var til stede på tre styringsgruppemøter hvorav to ble gjennomført uten at referansegruppa var med, og det tredje gjennomført med en lærer fra referansegruppa til stede. Referanse gruppa besto av foresatte og lærere. Til stede på de tre møtene var altså rektor og assisterende rektor, prosjektleder Eva og representanter fra voksenopplæringen i dette området. En lærer fra voksenopplæringen og en lærer fra normalskolen var i tillegg med på det siste møtet. Møtene handlet om utviklingen og evalueringen av det pågående førskoleprosjektet, da pengestøtten fra kommunen var avsluttet. I stor grad dreide møtene seg om hvordan skolen og voksenopplæringen skulle samarbeide videre med opplæringen av foresatte/foresatte. På det siste møtet var som nevnt en av skolens lærere til stede. Dette møtet handlet om "veien videre": om hvordan erfaringene og elementer fra Førskoleprosjektet skulle videreføres og implementeres i øvrig virksomhet på skolen fra høst 2009. Heretter kalt *foreldreskolen*. Prinsippene i familielæring skulle etter planen videreføres i *foreldreskolen* og data fra disse møtene blir dermed relevant med tanke på denne oppgavens problemstilling.

3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervju som metode er fyldig beskrevet av Steinar Kvale(2001) og jeg redegjør for det teoretiske grunnlaget før jeg kommer inn på hvordan jeg gjennomførte semi-strukturerte intervjuer i kasuset. Dette sier Kvale om det kvalitative forskningsintervju:

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.(Kvale 2001:39)

Intervjuet forsøker ikke å kvantifisere, det brukes til å belyse kasuset fra flere sider. I deltakende observasjon kan en se en side av saken, mens i dokumenter kan en lese en annen versjon og med det kvalitative forskningsintervju kan en forsøke å oppnå enda større innsikt i temaet. Intervjuet skal være forkusert, men verken være "stramt strukturert" eller "fullstendig ikke-styrende" Kvale 2001:39). Jeg valgte en åpen intervjuguide og fikk slik muligens litt for lite informasjon knytte spesifikt til lese- og skriveopplæringen. Det var senere i studiet at denne avgrensingen fant sted. Samtalene dreide seg i stor grad om generelle betraktninger rundt førskoleprosjektet og skole-hjem-samarbeid. Dette blir tydelig i presentasjon og drøftingen av kasus da jeg ikke kan si mye om de foresattes erfaring i forhold til

litasitet og foreldrekurs. Derimot ble en god del informasjon innhentet fra foreldrekursene på dette temaet. Disse kursene og alle intervjuene ble transkribert.

”Kunnskapen som innhentes produseres gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjusituasjonen”(Kvale 2001:39). Siden dette ikke er kvantitativ forskning vil jeg være forsiktig med å hevde at jeg innhenter kunnskap. Jeg som forsker deltar samtidig som jeg er tilskuer og lytter. Jeg er altså med i dataproduksjonen også når det gjelder intervjuer. Innledningsvis i kausstudien hadde jeg uformelle samtaler med ansatte i NAFO om skole-hjem-samarbeid og familielæring generelt. Videre gjennomførte jeg semi-strukturerte intervjuer med rektor og prosjektleder(Eva) på Bekkebråten skole. Med prosjektleder ble det et par intervjusamtaler på bånd og en god del samtaler og datainnhenting utenom, som er dokumentert med notater eller rapporter og oppgaver hun har skrevet selv. En intervjusamtale med åpen intervjuguide som grunnlag for samtalen med rektor og 20 minutter intervju med ass. Rektor om hennes tanker rundt familielæring og skole-hjem-samarbeid, utgjør hoveddelen av datagrunnlaget fra ledelsen. Helt på tampen av studiet fikk jeg en samtale med helsesøster om hennes tanker rundt førskoleprosjektet, familielæring, familienes sosiale levekår i området og annet. Denne ble også transkribert og innlemmet i datamaterialet.

Deretter fulgte en rekke med foreldrekurs hvor jeg foretok deltakende observasjon. Eva spurte foresatte i prosjektet om noen kunne tenke seg å stille opp på intervju og hjalp meg slik til å skaffe informanter blant de foresatte. Jeg har data fra intervjuer med 8 foresatte i tre ulike grupper. Gruppene besto av to fedre, tre mødre+1 far og to mødre. En av gruppene(to fedre) var et intervju som Eva selv hadde forberedt og avtalt med fedrene. Jeg fikk lov av henne og fedrene til å delta og til å bruke innholdet i oppgaven min. Eva hadde fokus på fedre i sin aksjonsforskning. De seks første av de foresatte var ikke vanskelig å få med på intervju, men de to siste var skeptiske til å snakke med meg. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om etiske dilemmaer. Etter et par runder med tenketid og forsøk på å skape tillit, sa de seg villige til å delta i et gruppeintervju.

3.3.3 Dokumentanalyse

En teoretisk forståelse av dokumentanalyse er:” ...en metode der man gir visse tekster status av kilder eller data for selve undersøkelsen, på samme måte som feltnotater, intervjuutskrifter og liknende er data” (Repstad 2007: 103). Denne kausstudien baseres på kunnskap fra utstrakt deltakende observasjon, uformelle samtaler, semi-strukturerte intervjuer og studier av dokumenter. Dokumentene kan være av all mulig karakter. På sett og vis er også andre kausstudier og annet bakgrunnsstoff også dokumenter, men de dokumenter som er valgt som del av selve datamaterialet skiller seg ut som

empirisk materiale. Andre kasusstudier brukes som speil for mine funn. I denne studien dukket dokumenter opp underveis i feltarbeidet. Jeg tok utgangspunkt i strategiplaner fra kunnskapsdepartementet fordi familielæring der presenteres som et tiltak fra myndighetenes side (Likeverdig Opplæring i Praksis! 2007 – 2009). Etter hvert som jeg kom i gang med feltarbeidet fikk jeg tilgang til andre dokumenter tilknyttet selv førskoleprosjektet på Bekkebråten som er med og danner datagrunnlaget for oppgaven. Disse er:

- Prosjektskisse til førskoleprosjektet. Januar - 2008
- Avsluttende prosjektrapport i førskoleprosjektet. Juni- 2009
- Plan for skole-hjem-samarbeid på Bekkebråten(drøftet og vedtatt i driftsstyret våren 2009)
- Eksamensoppgaven Eva skrev i sluttfasen av familielæringsstudiet²². Våren-2009

Dokumenter kan brukes til å kryssjekke informasjon, til utvide forståelsen av kasuset og til å dekke hull i informasjonen rundt kasuset. Det er viktig å vurdere kilden for dokumentet og dokumenter som er tatt med i oppgaven er offisielle og er del av førskoleprosjektet på en eller annen måte.

3.4 Kvalitativ data-analyse

Where thoughts come from, whence meaning, remains a mystery. The page does not write itself, but by finding, for analysis, the right ambiance, the right moment, by reading and rereading the accounts, by deep thinking, then understanding creeps forward and your page is printed. (Stake 1995:73)

Før arbeidet startet hadde jeg en tanke om at familielæring og annen form for kursing av foresatte, utelukkende var gode tiltak for involvering av foresatte i skolen. Og for mange er det muligens det, men jeg fant likevel i en refleksiv prosess mellom innsamling av data og lesing av teori og gjennomløpende analytisk forhold mellom de to, en mer nyansert innfallsvinkel. Hammersley og Atkinson hevder at "data-analysen ikke er atskilt del av forskningsprosessen." (Hammersley & Atkinson 1996: 233). Det stemmer overrens med prosessen som ligger bak denne oppgaven. En samler data, diskuterer, leser litteratur, gjør utvalg, analyserer og endrer på designet underveis. I analysen er det da viktig å være bevisst på betydningen også av prosessen de endringer som skjer etter hvert. I praksis analyserer en mens en samler data.

²² Eva, prosjektlederen og læreren i førskoleprosjektet, fulgte et studium i familielæring samtidig som hun ledet førskoleprosjektet. Hun ble uteksaminert våren 2009 med beste karakter.

I korte trekk handler analysen om å lese gjennom materialet flere ganger, skrive notater på siden, markere temaer og koder. Kasusstudiet har ingen fast oppskrift for analyse (Stake 1995). En kan velge kategorisk aggregering, direkte tolkning av data eller begge sies Stake (1995). Da jeg trodde jeg hadde kommet fram til helhetlig forståelse av kasuset, gikk jeg tilbake og veltet om på materialet og prøvde å se det fra en annen vinkel. Det har ført til en mer nyansert tolkning av kasuset og evnen til å sette det inn i større perspektiv. Temaer som dukket opp tidligere i analysen ble ikke så sentrale mot slutten. Jeg endte med temaer som i seg selv ikke knyttes direkte til familielæringen, noe jeg ikke hadde sett i starten av analysen. Temaer som tid, tilgjengelighet, refleksjon, etikk handler mer om praktiske rammer og personlige egenskaper som like godt kan knyttes til dette kasuset spesielt og ikke familielæringen generelt. Det er menneskene som former familielæring og ikke familielæringen som former mennesker, men dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

3.5 Forskerens rolle. Å forske i egen kultur: fordeler og ulemper

I arbeidet med å reflektere over hvilken posisjon jeg har som forsker har jeg støttet meg til forskjellige kilder. Wadel (1991), Bryman (2008), Hammersley & Atkinson (2007) er valgt for denne oppgaven. Oppgaven er skrevet av en som både er forsker, lærer, tidligere kollega, venn, arbeidstaker, student, forelder, kone og datter som tilhører hva en kaller middelklassen. Forskeren har personlige standpunkter, holdninger, erfaringer som er med og preger forskningen enten en vil eller ei. I prosjektet har forskeren flere roller og må hele tiden reflektere kritisk over disse i alle ledd av prosessen: planlegging og forskningsdesignfasen, selve datainnsamlingen, analysen, fortolkningen og rapportskrivningen. Dette kalles refleksivitet innenfor kvalitative forskningsmetoder og krever stor grad av gjennomsiktighet i forskningsprosessen og forskningsrapporten. Det å forske blant sine egne kan både ha fordeler og ulemper når det gjelder styrking av validiteten til forskningsresultatene. En kan imidlertid ha stor nytte av å bruke mange forskjellige "briller" når en skal undersøke et fenomen, og tolke og analysere i lys av teori. En som har jobbet flere år som lærer selv, som selv er forelder, som har vært en arbeidskollega stiller med erfaringer og kunnskap som en "utenforstående" forsker ikke ville hatt. Cato Wadel (1991) skriver om det å forske i egen kultur og trekker fram eksempler fra ulike forskeres erfaring med hvilke roller de har hatt i sitt feltarbeid. Han sier at "Deltakende observasjon fordrer at en er sosiolog på seg selv og ikke bare overfor sine informanter." (Wadel 1991:59). Han skisserer videre tre punkter for hva det innebærer å forske i egen kultur: en må være bevisst sitt eget og sine informanters rollerepertoar, en må utnytte rollene sine for slik å bli sin egen informant, og en må være oppmerksom

på at ens egne kulturelle kategorier dirigerer hva en observerer (Wadel 1991). Wadel illustrerer dette med et eksempel fra en kollegas forskning om forholdene i skolen. Ut fra intervjuer med foresatte fant han at det lærerne sa om de foresattes manglende interesse for skolen var korrekt. Kollegaen bestemte seg for å gjennomgå materialet på nytt med andre briller og kom til slutt til en annen konklusjon. Wadel mener at kollegaen først kun hadde lest som "forsker" og ansett de foresatte som "informanter". I neste runde hadde han imidlertid lest intervjuene ut fra at de hadde foregått i et mer "sammensatt rollesett" (Wadel 1991:61). Dermed benyttet denne forskeren alle sine roller og hele seg i arbeidet med å analysere de foresattes utsagn også med et perspektiv som så det hele fra de foresattes side. Ved å forholde seg til datamaterialet på denne måten kom kompleksiteten mer fram og datamaterialet fremsto som rikere. Med andre ord kan en som forsker velge å opptre kun som en "forsker" eller en kan velge å bruke hele seg, dvs. alle sine roller som en har i livet til å forstå og tolke et fenomen. Jeg velger den siste fremgangsmåten da jeg tenker at bildet blir mer nyansert og komplisert slik virkeligheten jo egentlig er.

En forsker som er ukjent med konteksten og med helt annen erfaringsbakgrunn, ville kanskje brukt mer tid på å få innpass i kulturen og virkeligheten som informantene lever i. Siden jeg selv har levd i den får jeg både et innsideblikk og et utsideblikk. På mange måter kan en muligens sammenligne den posisjonen jeg hadde i feltet med det en etnograf/sosialantropolog jobber for i sitt tidsmessig lange feltarbeid. Hammersley og Atkinson(2007) beskriver i sin bok "Ethnography-principles in practice" hvordan en etnograf ofte må bruke flere år for å leve seg inn i de kulturene de studerer. I mange sammenhenger opplevde jeg at jeg fikk lettere innpass og tillit både blant lærere og foresatte nettopp på grunn av min tidligere stilling som lærer ved denne skolen. Assisterende rektor minte meg på at jeg måtte fortelle at jeg tidligere hadde jobbet som lærer på skolen i et styringsgruppemøte, mens en av tolkene i det første foreldrekurset jeg var til stede på, ønsket at jeg skulle legge vekt på min rolle som lærer også i tillegg til forskerrollen. Til dette sier Hammersley og Atkinson (2007) at det kan være fordeler ved å være såkalt "lokal" i blant mens andre igjen muligens kjenner seg tryggere med at en er "fremmed". I dette prosjektet var det en klar fordel å være tidligere lærer ved skolen, venn, tidligere arbeidstaker, forelder, kollega. Dette førte til mange åpne og interessante samtaler både blant lærere, foresatte og andre aktører som jeg mener ville tatt lengre tid å oppnå om jeg hadde vært "fremmed".

Åpne og interessante samtaler mener jeg krever at begge parter bidrar og dette førte til at arbeidet bar like mye preg av selvrefleksjon som refleksjon over andres perspektiver og handlinger. Her får vi også nytte av Skjervheims tanker som sier at mennesker som studerer andre mennesker er selv del av studien(1974). En kan ikke studere mennesker slik som en studerer naturen. I et slikt forskningsarbeid

finnes en mulighet for å reflektere over sin egen praksis og sine egne holdninger i arbeidet med skole-hjem-samarbeid generelt. Forskerrollen i dette prosjektet har bidratt til å utvikle "utsideblikket"²³ og muligheten til å se sin profesjon utenfra. Wadel henviser til Anthony Giddens' begrep "mutual knowledge" når han snakker om at en insider kan dra nytte av å ha felles kunnskap med de man møter i sitt eget felt (Wadel 1991:19). Samtidig kan en som insider ha vanskeligheter med å trekke seg tilbake og beholde forskerblikket, noe som gang på gang opplevdes som utfordrende i feltet. Et annet problem som kan oppstå er at en selv virker inn på dem man studerer. I mitt tilfelle valgte jeg å la dette skje, men samtidig være seg det bevisst i arbeidet med drøfting og med å utforme arbeidet og rapportens gjennomsiktighet. Slik var tilfellet med en av mine nøkkelinformanter; Eva, som i en innleveringsoppgave i familielæringsstudiet skriver at hun i løpet av perioden har reflektert over egne holdninger og menneskesyn i diskusjoner med "en kollega som ønsker å se på familielæring som felt gjennom blant annet å se på prosjektet jeg jobber med." (Dokument 4). Jeg har egne erfaringer som lærer med å samarbeide med foresatte og lærere i dette området, ikke med deltakerne i prosjektet på Bekkebråten, men med andre foresatte/foresatte. Jeg har samarbeidet i til sammen ca. ett år sammen med Eva. Lojalitetskonflikter, forutinntatthet, partiskhet; greier en å observere og tolke med åpent sinn? I hvor stor grad kan en hevde at en har greid å gå inn i et felt med et åpent sinn i det hele tatt? Her har jeg forsøkt å reflektere over de åpenbare forutinntatte forestillinger som måtte stå i veien for fullstendig objektiv vurdering av virkeligheten som er studert. Virkeligheten er at det har vært ganske utfordrende om ikke umulig å inneha et åpent og "objektiv" blikk i denne studien. Et objektivt blikk er uansett kanskje ikke mulig og heller ikke et mål i kvalitativ forskning. Det er med andre ord vanskelig å forske på sitt eget miljø med et "utenfrablikk". Derimot ser jeg store muligheter til selvrefleksjon over egen profesjon og arbeidserfaring ved å gå inn i kjent farvann. Etter å ha lest teori innenfor både filosofi, skoleforskning, sosiologi og samfunnsvitenskap og andre fagfelt som ikke bare handler om pedagogikk, kan jeg ta på meg litt andre briller og nærmest forske på meg selv samtidig som jeg forsker på et kasus.

3.6 Ethiske dilemmaer

Etter et av foreldrekursene skulle jeg intervju to mødre og en tolk var med. Jeg tok med informasjonsark og samtykkeerklæring for at de skulle skrive navn og telefonnummer. Da trakk de seg. De ønsket hverken å gi fra seg telefonnumre eller skrive navn. Tolken fortalte at mødrene var skeptiske til å snakke i frykt for stigmatisering og misbruk i media. De gikk til slutt med på samtale hvis de ikke

²³ Lars Inge Terum, professor og leder for senter i profesjonsstudier HIO, inviterer til debatt i bladet Forskningspolitikk. Han oppfordrer profesjonsutdannings og andre utdanningsinstitusjoner til å bidra til å styrke profesjoners utsideblikk og anbefaler filosofi kombinert med samfunnsteori for å få til dette. (http://nifu.pdc.no/index.php?seks_id=15448 hentet 17.09.2009)

trengte å skrive under på noe eller gi fra seg telefonnummer. Jeg måtte også love at det bare var jeg som skulle høre på båndopptaket og at det i tillegg skulle slettes i etterkant. Informantene skal behandles med respekt og de har når som helst lov til å trekke seg og sine utsagn. I sensitive tilfeller som dette eksempelet illustrerer, er det ekstra viktig å bruke god tid og kanskje gjøre unntak i forhold til underskriving av dokumenter. Dette hadde jeg fått tillatelse til av NSD. Jeg ville gjerne fremstå som en som fortjener tillit. Det å behandle alle informantenes opplysninger og uttalelser med respekt er for øvrig et sentralt etisk aspekt.

Det kom signaler fra foresatte via tolkene om at informasjon rundt min rolle var bestemmende for hvilken grad av tillit jeg kunne forvente meg fra de foresattes side. Dette skulle vise seg å være vel så viktig også i andre sammenhenger. Skuldrene syntes å senke seg når jeg fortalte at jeg selv hadde bakgrunn som lærer. Det var dermed viktig å være åpen om min bakgrunn og mine mål med studiet, men jeg unnlot å gå i dybden da jeg egentlig hadde en ganske åpen problemstilling til å begynne med. Utgangspunktet for studien var å gå inn i feltet med åpent sinn for å finne ut hva som skjer i en familielæringsmodell i forhold til involvering av foresatte, i dette kasuset.

Det å få innpass og tilgang til andre menneskers liv og perspektiv på ting krever ydmykhet og takknemlighet. Samtidig er det viktig å være åpen ovenfor dem at en som forsker har et kritisk blikk når en arbeider med en problemstilling. Det er utfordrende å forske i egen kultur mens en samtidig skal være tro mot sin forskning. Mange ganger i løpet av dette arbeidet har jeg tenkt at det ikke er etisk riktig å forske på sin egen arbeidsplass. Spesielt påtrengende var disse tankene i forkant av feltarbeidet. I denne fasen vekslet jeg fra å være udelt positiv til familielæring og foreldreskole til å stille meg unyansert negativ til alt som hadde med foreldreskolering å gjøre. Dette bildet endret seg i møte med praksisfeltet og jeg opplevde at det kunne til og med være en fordel å ha strevd seg igjennom så motstridende holdninger. Jeg landet til slutt på at en slik studie kan informere ikke bare feltet om familielæring, foreldreskole og skole-hjem-samarbeid, men også muligens bidra til refleksjon rundt min egen og andres individuelle, profesjonelle yrkesutøvelse.

Jeg søkte NSD om tillatelse til å innhente opplysninger og oppbevare lydopptak til oppgaven er ferdig. Etter noen runder fikk jeg også tillatelse til å innhente muntlig samtykke når det skulle være mest hensiktsmessig. Jeg anonymiserer alle informanter og sletter alle opptak og personidentifiserbare opplysninger etter at oppgaven er innlevert. Datamaterialet og alle personidentifiserbare opplysninger oppbevares i låst skap eller på egen datamaskin eller minnepenn. Vedlagt ligger kopi av NSD sin godkjenning (Vedlegg 1).

3.7 Validitet og reliabilitet

Bryman(2008) foreslår alternative begreper for validering av kvalitativ forskning enn de en bruker i kvantitativ metode. "Trustworthiness" og "authenticity" beskriver bedre det en forsøker å oppnå i denne typen forskning. Kan en stole på det som kommer fram og er det autentisk i forhold det som har skjedd i kaset? Jeg skal i det følgende argumentere for mine valg i forhold til å styrke oppgavens validitet eller "trustworthiness" og reliabilitet eller "authenticity". Kvalitativ forskning opererer sjelden med tall og målbare størrelser, og denne gjør heller ikke det. I stedet er den et lite bidrag til å øke generell kunnskap om familielæring basert på et kasus. Likevel mener jeg at de slutningene oppgaven kommer til er pålitelige og at de kan gjelde i mange andre sammenhenger. Funnene i oppgaven kan virke som et speil som andre kan bruke til å se og tolke sine egne erfaringer i forhold til. Det handler om tolkning gjort av meg; hvit, kvinne, mor, datter, partner, lærer, venninne osv. med den kulturelle og sosiale kapital og erfaringsgrunnlag jeg besitter. En annen forsker ville kanskje tolket det annerledes. Styrken vil ligge i gjennomsiktighet og dybden/bredden av kunnskap og teori en knytter opp mot empirien.

Kan denne oppgaven overføres til andre kontekster? Det er mulig om den formes som en fylldig beskrivelse av fenomenet og dens sosiale, kulturelle og tidsmessige kontekst (Bryman 2008). En fylldig beskrivelse kan virke som en database som grunnlag for avgjørelser i forhold til studiers overførbarhet til andre miljø (Lincoln and Guba, i Bryman 2008: 378). Styrken vil altså ligge i dens relevans og evne til å "kommunisere" med andre studier i samme fagfelt. Hvis flere forskere studerer det samme som meg vil feltet belyses og avdekkes fra ulike kanter og slik generere samlet kunnskap.

Alt datamateriale er tatt vare på; notater, transkripsjoner, dokumenter og lydopptak fra møter der deltakerne har gitt muntlig tillatelse. Dette gir muligheter for å etterprøve mine funn og tolkninger ved å gå inn i råmaterialet for å se om det kan være mangler ved dataanalysen. Lydopptakene av intervjuene slettes imidlertid, i samsvar med NSD sin godkjenning (Vedlegg 1) og i henhold til enkelte av de foresattes ønske. Lydopptak som brukes i datagrunnlaget for oppgaven er imidlertid transkribert. Gjennomsiktighet skal gjelde alle nivåer i forskningsprosessen også i rapportskrivningen. Derfor er det nødvendig å være tydelig på hvilke valg som er foretatt, hva jeg har gjort og hvorfor. Dette er dokumentert i rapporten på best mulig måte ved blant annet å legge ved oversikt over informanter, møter, uformelle samtaler, seminarer, konferanser. Det gir leseren innsyn i datakilder og andre kilder for informasjon og utvidelse av innsikt i kasus og tema.

3.7.1 Triangulering

Triangulering er en valideringsmåte og ordet stammer fra navigering. Ved å se på et punkt fra flere kanter får en mer informasjon om punktet. Triangulering kan være bruk av flere enn én metode og/eller flere enn én datakilde for å komme fra til det sanne bildet i studier av sosiale fenomen (Bryman, 2008). Denne oppgaven benytter tre ulike datainnsamlingsmetoder: deltakende observasjon, semi-strukturerte intervjuer og studie av dokumenter. På denne måten studeres kasuset fra mange kanter. I fortolkningen kan en også triangulere ved å sende materialet tilbake til informanter og be dem vurdere om deres versjon er presentert slik de ser det. Dette ble ikke gjort i denne studien både fordi det tar for lang tid og fordi det muligens bare fører til produksjon av mer data. Bryman(2008), Hammersley & Atkinson(2007) og Stake(1995) forteller om triangulering som styrking av studiens validitet. Stake hevder imidlertid at problemet med triangulering i kvalitativ forskning er komplisert siden mange forskere definerer seg innen konstruktivistisk inspirert epistemologisk tradisjon, som vil si at kunnskap konstrueres i sosial kontekst, er det vrient å komme fram til en "riktig" kunnskap eller syn på kasuset om det en forsker på (Stake 1995:108). Rapporten bør gjennomleses av informanter for å styrke begrepsvaliditet hevder Yin (2003). Bryman kaller dette "respondent validation"(Bryman 2008) og hevder det er ganske vanlig, men ikke uproblematisk. Informantene kan være uenig i tolkning av data og videre konklusjoner eller slutninger forskeren foretar seg, men likevel kunne bekrefte om det som forskeren skriver stemmer overrens med deres versjon. I dette tilfellet hadde jeg opprinnelig planlagt å sende deler av oppgaven, dvs. empirigjengivelsen til Eva, Rektor, ass.rektor, helsesøster, foresatte men innser at jeg på den måten ville ha produsert enda mer data som i sin tur måtte blitt analysert og tolket. Utsagnene deres er i materialet mitt og ble gitt på et visst tidspunkt. Og gjennom studien så jeg hvordan jeg selv påvirket Eva gjennom samtaler og refleksjon, og tenker at en ny runde med gjennomlesing av data, vil generere nye data. Folk endrer seg og meninger hele tiden og er ikke statiske, men vil kanskje tolke det de selv har sagt og dermed produsere ny kunnskap som jeg i sin tur igjen skal tolke. På den måten vil prosessen med å validere ingen ende ta. Kunnskapen denne oppgaven produserer er basert på data som er produsert og samlet av meg som forsker og dette materialet har vært gjennom flere runder med fortolkninger fra flere sider. En vrir og vender på kasuset i søken på en tilnærmet "sann" presentasjon. Men fortolkninger er gjort av meg som forsker, lærer, kone, datter, mor osv. presentert på en mest mulig gjennomsiktig og oversiktlig måte. Det er kanskje ingen som eier sannheten om informantenes livsverden, ikke en gang informantene selv?

4. Familielæring for foresatte på en skole i arbeidet med utvikling av barns literasitet

Dette kapitlet redegjør innledningsvis for initieringen av førskoleprosjektet på Bekkebråten, basert på samtaler med prosjektledelsen. Deretter følger beskrivelse av datamaterialet basert på deltakende observasjon i to foreldrekurs om lese- og skriveopplæring og intervjuer av foresatte og prosjektledelse.

4.1 Initiering av førskoleprosjektet

Førskoleprosjektet på Bekkebråten skole er ikke en del av det en kan kalle "normalskolen", dvs. grunnskolen 1.-7. trinn. Førskoleprosjektet består av en gruppe med barn på 4-5 år og deres foresatte. Det vil si at det eksisterer på siden av resten av virksomheten på Bekkebråten skole. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Jeg vil nå beskrive og utdype målsetningene med førskoleprosjektet på Bekkebråten skole.

Førskoleprosjektet på Bekkebråten er bygd på prinsipper fra familielæring som dessuten er i tråd med tiltak 4 og tiltak 30 i strategiplanen *Likeverdige Opplæring i praksis 2007-2009*. Målene i førskoleprosjektet er blant annet utvikling av skole-hjem-samarbeidet mellom minoritetsspråklige foresatte og skolen ved hjelp av familielæring. Opptakten til prosjektet var at Bekkebråten skole for 2-3 år siden erfarte at antallet barn som ikke hadde gått i barnehage før skolestart, var økende. Det er, i følge rektor, en tydelig sammenheng mellom ungenes fartstid i barnehage og de sosiale og norskspråklige ferdigheter de har med seg, når de starter på skolen. Dette samsvarer for øvrig med en rapport fra OECD (2009) vedrørende minoritetsspråklige barns læringssituasjon i Norge der de presenterte en lignende konklusjon.²⁴ I tillegg beskriver sluttrapporten fra førskoleprosjektet tall fra lesetester på 2.trinn som ytterligere en begrunnelse for denne bekymringen (Dokument 3: 4). Prosentandelen som lå under kritisk grense i 2007 var betydelig høyere enn tidligere år da alle skolestarterne hadde gått i barnehage. Skolen ønsket, i tillegg til å bedre barnas norskspråklige ferdigheter og forberede dem til skolestart, å forbedre skole-hjem-samarbeidet og utvikle en modell for opplæring av de minoritetsspråklige barnas foresatte. Målene for førskoleprosjektet konkretiseres i 4 mål og blir i det følgende presentert og benyttet i avgrensingen av kasusstudien i denne masteroppgaven.

²⁴ OECD(2009) anbefaler å styrke barnehagetilbudet, nedprioritere kontantstøtten da den har en negativ effekt på barnehagedeltagelsen og slik rekruttere flere av minoritetsspråklige barn til å begynne i barnehagen. Bekkebråten ønsket å tilby et språkstimulerende førskoletilbud fire timer daglig fem dager i uken til de barna som ikke hadde fulgt et barnehagetilbud.

Målene i førskoleprosjektet på Bekkebråten skole er formulert slik (Dok. 1):

1. Bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever i Bekkebråten skoles inntaksområde.
2. Legge til rette for god og allsidig språkutvikling for 5-åringer.
3. Bidra til bedre samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skole.
4. Utvikle en modell for opplæring av minoritetsspråklige barn i førskolealder og deres foreldre.

Målene i prosjektet er altså formulert i 4 forskjellige setninger. De to første målene omhandler kun språkutviklingen og opplæringen til barna, mens de to siste inkluderer samarbeidsutvikling og opplæring når det gjelder foresatte. Denne oppgaven undersøker forhold knyttet til det tredje og fjerde målet i førskoleprosjektet som er å bidra til bedre samarbeid mellom minoritetsspråklige foresatte og skole og til å utvikle en modell for opplæring av de foresatte til minoritetsspråklige barn. Vi skal ta noen skritt tilbake og se nærmere på hvordan førskoleprosjektet startet og hvorfor Bekkebråten skole ønsket å bruke familielæring som modell for opplæringen i førskoleprosjektet.

Førskoleprosjektet ble initiert av Bekkebråten skoles rektor som hadde vært på studietur i England og sett Family Learning i praksis og ønsket å benytte samme idé og modell i arbeid med barns utvikling av språk- og sosiale ferdigheter i førskolealder. Rektor beskriver møtet med den engelske modellen for familielæring og sier at hun ble ...

...litt fascinert av at man virkelig så med respekt på foreldrenes erfaringer i arbeid med eget barn. At uansett skolebakgrunn, om de er i jobb eller ikke er i jobb, så har de et forhold til ungen sin og barneoppdragelse. Og de har gjort seg noen erfaringer på godt og vondt som de kan dele med andre og ha nytte av å dele med andre. (Intervju våren 2009)

Hun beskriver videre hvordan hun opplever forholdet mellom skole og hjem slik: "vi blir en type fagpersoner som har stor avstand til foreldrenes virkelighet" og at vi som lærere blir profesjonelle som "foreldre høflig med respekt hører på". Inspirert av Family Learning, hadde rektor et ønske om å "koble sammen" kurs for foresatte og førskole for 5-åringer i et førskoleprosjekt. Blant dokumentene som er innhentet til kassustudien finnes prosjektbeskrivelsen (Dok.1) til førskoleprosjektet. Den er sentral i prosessen med å forstå mål, mening og innhold i førskoleprosjektet. Her gjengis ordrett noe av bakgrunnen og opptakten til førskoleprosjektet:

Alle foreldre ønsker at barna skal lykkes på skolen. (...) Vi møter mange foreldre som har liten kunnskap om skole, og som ikke vet hvordan de kan støtte barna gjennom egen oppdragelse og

på skolen. Etter ideer fra et studiebesøk ved Family Unit ved South Bank University i London ønsket skolen å prøve ut en modell for språkopplæring for førskolebarn og deres foreldre basert på familielæring. I prosjektet har grunnholdningen ovenfor foreldre vært sentral. Foreldre kjenner barna sine best og alle foreldre kan støtte sine barn i opplæringen. Dette forutsetter at skolen og dens ansatte ser de foreldre som ressurser for sine barn.(Dok.1)

Grunnholdningen til de foresatte er av de temaer som ledelsen vektlegger. Rektor fortalte om ideer hun tok med seg fra besøket i England:

For eksempel når man da hadde tema som lesing eller språkstimulering så lagde foreldrene bøker til ungene sine som de brukte hjemme. Og så delte de erfaringene sine etterpå; hvordan hadde de gjort det, hvordan hadde ungene respondert på det, hva synes de selv. Også delte de erfaringene og det var egentlig det viktigste. Det tenkte jeg at der har vi noe å hente. I stedet for at det blir sånn at vi forteller foreldre hva de skal gjøre, men at vi kan så noen tanker og ideer og at de kan prøve det ut. De kan føle seg kompetente og bruke hverandres erfaringer. Det var vel det jeg ble mest inspirert av. Så jeg tenkte at den ideen der burde vi kunne ta med oss inn i et prosjekt og det synes jeg Eva har gjort i så stor grad. Det tror jeg at hun er kjempeflink til. (Intervju våren 2009)

Hun sier at skolen ikke ønsker å drive opplæring av foresatte i instrumentalistisk forstand, men bidra til å utvide repertoaret i foreldrerollen og styrke følelsen av å føle seg kompetent som forelder.

Rektor inviterte områdets avdeling for voksenopplæring til å delta i førskoleprosjektet. De underviser mange av mødrene til elevene på skolen og var i følge Bekkebråtens ledelse, relevante samarbeidspartnere i et slikt prosjekt. Rektor søkte kommunen om midler og fikk støtte til å sette i gang med prosjektet. Eva ble ansatt som prosjektets leder og var i tillegg lærer både for barna og de foresatte. I tillegg til Eva var det to andre ansatte i førskolegruppa som hadde assistentstillinger. De var knyttet til barnas daglige førskole. Førskoleprosjektet tilbyr 4 timers daglig førskole til barna og 16 kurs for foresatte på dagtid. Mens ungene er på skolen deltar foresatte på kurs i rommet ved siden av. Kursene handlet blant annet om skolens rutiner, lese- og skriveopplæring, kosthold og grensesetting. De organiseres i fire "bolker" bestående av fire kurs med ulike tema. Mens Eva gjennomfører de 16 kursene med de foresatte, er barna sammen med assistentene i rommet ved siden av der de har sin daglige og språkstimulerende førskolevirksomhet.

Eva har i tillegg til å være leder i prosjektet fulgt et studium i familielæring på en høgskole. Dette studiet knytter familielæring i likhet med Strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis!2007-2009*, til det flerkulturelle perspektivet. Familielæring utvikles i Norge med tanke på arbeid med familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Eva har sammen med de andre studentene i Familielæringstudiet også vært i England for å lære om Family Learning. Family Learning er, slik den beskrives av foredragsholdere i

England, en modell som både kan dreie seg om opplæring av foresatte, opplæring av barna og opplæring av barn og foresatte sammen, i følge Eva. En trenger med andre ord ikke bare legge opp til lærings situasjoner mellom generasjoner, men også ha opplegg der kun de foresatte blir kurset.

Vi vender tilbake til initieringen av førskoleprosjektet på Bekkebråten skole og ser at etter å ha fått kommunal støtte til prosjektet og ansatt en prosjektleder(Eva), gikk skolen i gang med rekruttering av barn og foresatte til prosjektet. Ledelsen satte seg ned med alle innskrivingskjemaene for de kommende seksåringene som skulle begynne på 1.trinn den påfølgende høsten 2009. I det følgende beskrives rekrutteringsprosessen nærmere.

4.1.1 Rekruttering av barn og foresatte til førskoleprosjektet

Innskrivingskjemaet er et skjema som foresatte fyller ut året før barnet skal starte i 1.klasse.²⁵ Det stilles blant annet spørsmål om barnet følger et barnehagetilbud og i så fall hvilken type tilbud dette er. Ledelsen, assisterende rektor og rektor, tok utgangspunkt i innskrivingskjemaene og registrerte barn som ikke fulgte noen form for barnehagetilbud. Dermed satt de igjen med en gruppe barn de ønsket å invitere til å være med på et språkstimulerende førskoletilbud på Bekkebråten skole. Det ble invitert til et informasjonsmøte hvor de foresatte fikk vite om prosjektet og mulighet til å melde seg på. Alle som deltok i møtet meldte barnet sitt på. De rekrutterte også ved å sende brev, besøke, snakke med folk på gata. Noen foresatte tok selv kontakt, fikk vite om det av andre eller leste om det på internett. Dette var barn som ikke hadde barnehageplass, noen "etterslengere" og et barn med foresatte som tok barnet ut av barnehagen fordi de heller ønsket at barnet skulle være med i førskoleprosjektet. Gruppen besto til slutt av 17 fire-og femåringer og deres respektive foresatte. Oppgaven belyser kun den delen som har med skole-hjem-samarbeidet og vil i det følgende beskrive den delen av førskoleprosjektet som handler om foreldrekursene. I tillegg til foreldrekursene kommer også observasjoner av annet skole-hjem-samarbeid og opplysninger som kom fram i intervjuer om relasjonen mellom skole og hjem. For eksempel snakker både Eva og de foresatte om den daglige kontakten de har med hverandre.

En mor forteller at hun mottok et brev om førskoleprosjektet med tilbud om å starte. Hun søkte men fikk svar fra rektor om at hun ikke trengte tilbudet siden barnet snakket norsk og hadde erfaring fra barnehage. Hun ønsket at barnet skulle bli kjent i miljøet. "Siden barnet skulle begynne på skolen neste år, så var det viktig for meg at hun får venner og er knyttet til miljøet, skolemiljøet." sier denne moren. Hun visste ikke at foreldrekursene var obligatoriske og at hun, ved å søke barnet inn i førskolegruppen,

²⁵ <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/osloskolen/grunnskoleopplaring/innskriving/>

forpliktet seg til å delta på foreldrekurs(familielæring). Til dette legger hun imidlertid til: "Men hvis det hadde vært frivillig, så ville jeg ha kommet uansett som jeg gjør når jeg har tid. Og når jeg ikke har mulighet så vil jeg ikke komme, som jeg gjør akkurat nå også." (Intervju med 2 mødre). Eva forteller at hun ikke følte seg komfortabel med at kursene for de foresatte var obligatoriske. Det tok mye tid å kalle inn foresatte til hver kursbolk (4 x 4 kurs i bolker i løpet av et år) og hun forteller videre om innkallingen til kurs at:

Det krevde masse tid. Jeg følte jeg måtte prøve å motivere foreldrene til å komme, istedenfor å true med at det var obligatorisk, for det synes jeg er ubehagelig. Jeg vil jo ikke at de skal komme for at det er obligatorisk, men fordi de synes det er interessant. Og det synes jeg ble vanskeligere og vanskeligere. Noen hadde kanskje sykt barn, eller noen skulle på et viktig møte og beklaget veldig at de ikke kunne komme. Jeg fikk dårlig samvittighet og de fikk dårlig samvittighet, og det ble vanskelig. Mange av de som ikke kunne komme, sa jo at de hadde lyst og at de gjerne ville komme, men at de ikke klarte å få det til. Og da skulle jeg stå og si, "nei du må, det er obligatorisk", det klarte jeg ikke helt. (Intervju med Eva, 2009)

Foreldrekursene er altså obligatoriske og de foresatte har forpliktet seg til å komme på disse når de har akseptert og tatt i mot en plass for barnet i førskoleprosjektet.

I løpet av et skoleår arrangeres det 16 kurs fordelt i fire bolker med fire kurs som har samme tema. De foregår på dagtid mens barna er i førskolegruppa sammen med 2 assistenter. Kursene ledes av Eva, men hun benytter også eksterne kursholdere som eksempelvis helsesøster, bibliotekar og ernæringsstudent. Det har vært jevnt over lav deltagelsesprosent, sier Eva. Med utgangspunkt i de 17 barnas foresatte har deltagelsen vært helt nede i 6 på et kurs og på det meste 13 foresatte, på et annet kurs. Alle foresatte har deltatt på noen av kursene. To av de foresatte jeg snakket med visste som sagt ikke at det var obligatorisk, men deltok så ofte de kunne likevel. Eva mener selv at hun har vært tydelig på den obligatoriske biten, men synes det er best om de foreldrene kommer fordi de har lyst til å komme og fordi de synes det er nyttig. Hun gir uttrykk for at hun ikke har vært komfortabel med verken delen om at kursene er obligatoriske eller at de er rettet mot minoritetsspråklige familier. På spørsmål om hun kan utdype det nærmere sier hun:

Ja det er veldig rettet mot minoritetsspråklige...eller minoritetskulturelle familier. Hvis man skal innføre familielæring som et felt i Norge så er jeg kritisk til at det bare rettes mot minoritetsspråklige. Familielæring kunne vært et felt som rettet seg til alle som har et behov eller som ønsket å være med i et familielæringsprosjekt. Noen av mine medstudenter har jo gjort det og de sier at det er åpent for alle. De har både såkalt minoritetsspråklige familier og de har norske familier. De har meldt seg på selv. Og det har vært frivillig. De synes det er veldig vellykka. Jeg synes at det blir...ja det sa jo han foreleseren vår i England også at det kan bli veldig

stigmatiserende hvis vi styrer det mot ...ja bare de som kommer fra et annet land som trenger noe ekstra som ikke de norske trenger liksom...(Intervju 11.02.09 med Eva)

Eva tok dette opp med styringsgruppa for førskoleprosjektet og målgruppen ble utvidet i neste omgang. Året etter skulle tilbudet gjelde alle barn som ikke fulgte et barnehagetilbud som sognet til Bekkebråten skole. Dette bekrefter ledelsen når jeg stiller spørsmål knyttet til valg av målgruppe. Styringsgruppa hadde hatt drøftinger rundt spørsmålet og endte med at norskspråklige barn også kunne være med hvis de foresatte ønsket det. Ledelsen begrunner det slik:

I utgangspunktet var det minoritetsspråklige foresatte og barn som ikke hadde hatt barn i barnehage. Men så tenkte vi, når vi hadde drøftet det litt, at vi ikke ville si nei hvis det kommer et norskspråklig barn som ikke har plass i barnehage som ønsker tilbudet. Da vil vi si ja for det ville bli helt feil å forskjellsbehandle pluss at et norskspråklig barn ville være en språkressurs inn i gruppa sånn at det er ikke noe poeng for oss å bare ha barn som ikke snakker norsk. (Intervju med rektor våren 2009)

For oppgavens vedkommende dreier det seg altså om obligatoriske kurs rettet mot minoritetsspråklige foresatte. Oppgaven har som tidligere nevnt begrenset seg til skole-hjem-samarbeidet rundt utviklingen av barns literasitet. Men som analysen i lys av teori om literasitet senere vil gå nærmere inn på, dreier ikke nødvendigvis kurs om literasitetsutvikling seg bare om lese- og skriveopplæring.

4.3 Skole-hjem-samarbeid i førskoleprosjektet

Utvikling av skole-hjem-samarbeid fant sted i form av kursing, men oppstod kanskje mer i de uformelle deler av førskoleprosjektet. Det uformelle samarbeidet som foregår i daglige hadde flere suksessfaktorer. De tre viktigste presenteres i dette avsnittet; tid, tilgjengelighet og tillit.

4.3.1 Tid og Tilgjengelighet

Eva har tid til å snakke med foresatte hver dag. Fra et kvarter til en halvtime både ved levering og henting av barn. Eva forteller i et intervju som ble gjennomført i dagene før sommerferien der hun for øvrig snakker i fortid fordi arbeidsperioden er over.

Altså da jeg jobba så så jeg alle foreldrene. De fleste hentet og leverte hver dag. Noen begynte etter hvert å hente sammen, eller at søsken hentet ungen. Men jeg prøvde på en måte da å snakke med alle foreldrene som kom og hentet ungene sine. Bare litt i hvert fall; hei og fortelle litt om dagen, fortelle hvordan det hadde gått og spørre dem om det var noe de lurte på. Og ofte kom foreldrene og spurte om ting.(Intervju med Eva juni-2009)

Førskoleopplæringen består av fire timer daglig. Eva har ikke en stilling som lærer i normalskolen. Lærere jobber et komprimert arbeidsår og avspaserer i skoleferier, mens andre jobber 37 ½ timer pr.uke og har fem uker ferie. Evas arbeidstid består av 20 undervisningstimer i uken med barna mens resten brukes til

planlegging og gjennomføring av 16 foreldrekurs i løpet av et år, formelle og uformelle foreldresamtaler og deltidsstudiet i familielæring ved høgskolen i Vestfold. Med utgangspunkt i en 37 ½ timers arbeidsuke vil dette si at Eva har god tid på daglig og ukentlig basis til å utvikle et godt skole-hjem-samarbeid.

Jeg har tenkt på at det med å involvere foreldre, få foreldrene aktive, det har jeg brukt mye tid på. I prosjektet har jeg hatt mye tid, og som lærer har du jo ikke mye tid...kanskje da...men jeg sier ikke at det er umulig på grunn av det. Men sånn i oppstartsfasen har det vært veldig bra for meg at jeg har hatt masse tid til å være tilgjengelig for foreldre, rett og slett. Og til å utvikle mine tanker, utvikle modellen. Så da tror jeg det er mulig å gjennomføre i skolen også, men det krever en endring i holdningene til lærerne, tror jeg. En annen måte å tenke på når de møter foreldre. Ja, hvordan man egentlig snakker med foreldrene når man møter dem i det daglige. Nå har jeg jobba med de små barna, og deres foreldre er jo ofte på skolen, så da ser vi dem oftere. Da er det lettere å oppnå kontakt med dem og få et forhold til foreldrene. Jeg tror det har vært viktig i prosjektet at vi har utviklet et forhold til dem. For at de skal stole på meg og ha tillit til meg, så har vi måttet møtes mange ganger. Det gjør man kanskje ikke så ofte når man har en fjerdeklassegruppe. Foreldrene er jo ikke så ofte på skolen da. (Intervju med Eva juni-2009)

Dette er et langt sitat og det forteller mye om tid og tilgjengelighet for lærere og foresatte generelt i skolen. I normalskolen (grunnskolen) er det satt av 38 timer i året til alt skole-hjem-samarbeid – foreldremøter, samtaler, konferanser for alle de foresatte i en gruppe. I dette prosjektet har prosjektlederen hatt betydelig mer tid til det daglige skole-hjem-samarbeidet noe som var en av intensjonene i prosjektet. Eva forteller at

...om morgenen hadde vi lagd timeplanen slik at ungene begynte kvart over ni, men samlingen (Les: en stund der barn og voksne sitter sammen og starter dagen med sanger og prat om ulike ting) begynte ikke før kvart på ti. Og da kunne foreldrene komme inn og sette seg og prate litt. Så det gjorde vi for at vi ville få kontakt med foreldre. Det var planlagt helt fra starten av. (Intervju med Eva juni- 2009)

Sitatet forteller mye om tillit og hvilke tanker Eva har gjort seg rundt de foresattes tillit til henne både som læreren til deres barn, men også som samarbeidspartner og læreren deres. Noe av det som gir gode betingelser for tillit er, i følge Eva, tid og tilgjengelighet. Foresatte gir også uttrykk for at de ser Eva og de to andre ansatte i barnegruppa daglig. Dette er vanlig praksis i barnehagen hvor foresatte bringer og henter sine barn hver dag. Høyere oppover i klassene, på skolen, blir den daglige kontakten borte og barna går til og fra skolen på egen hånd. Tid og tilgjengelighet blir dermed et viktig moment i studien av førskoleprosjektet siden familielæringslærer og foresatte snakker om disse kriteriene som utgangspunkt for å skape tillit.

4.3.2 Tillit

Alle de foresatte jeg snakker med sier at de liker kursene, men vektlegger at det er viktig å kjenne Eva. Eva er, slik jeg oppfatter det, først og fremst deres barns lærer i det daglige arbeidet. Jeg observerer

likevel at de henvender seg til henne om alt fra politiske spørsmål og personlige saker, til ting som har med deres barns skolehverdag å gjøre. Eva gjør seg noen refleksjoner om erfaringer hun har gjort i foreldresamtaler på slutten av året. Hun forteller at foreldresamtaler har vært lettere å gjennomføre i dette prosjektet sammenlignet med da hun var kontaktlærer i normalskolen. Hun sier at hun kjenner de foresatte i denne gruppa såpass mye bedre, at hun denne gangen ikke har betenkeligheter med å ta opp eventuelle vanskelige tema. Hun forteller:

Hvis det har vært vanskelige ting i forhold til barna, noe barna sliter med for eksempel eller utfordringer i forhold til neste års skolestart eller..så har det vært mye lettere å ta det opp fordi vi har et godt forhold og vi kan snakke om ting. Vi kan være uenige. Det er ikke sånn at vi må være enige hele tiden. Vi klarer å snakke om ting vi er uenige om uten å krangle eller at det blir ubehagelig stemning. Vi kan si OK, vi er ikke enige om denne saken, men det er viktig at vi snakker om det fordi det er viktig for din sønn eller datter. (Intervju med Eva juni-2009)

Her forteller Eva om opplevelsen av en endring i holdninger til foreldresamtalen i rollen som lærer. Hun sier at foreldresamtale var noe en holdt to ganger i året og som en grudde seg til. Mens hun i førskoleprosjektet erfarer at denne samtalen går lettere og at hun faktisk ser fram til dem. Hun sier at det å kjenne de foresatte gjør at selve foreldresamtalen som skal handle om faglig og sosial utvikling hos eleven kan foregå mellom to parter som kjenner seg trygg på hverandre. Det at foresatte og lærer kjenner hverandre og har tillit til hverandre, fører kanskje også til at de lettere kan være uenige med hverandre. Her er opplevde suksessfaktorer; tillit til og respekt for hverandre. Helsesøster forteller om sitt inntrykk av relasjoner mellom Eva og foresatte.

For du merket det med disse foreldrene at de er glad for å komme hit og stoler liksom på skolen merker man jo, og det er jo veldig flott, og at de er trygge. Eva har jo en veldig fin måte å være ovenfor dem, så de føler seg ivaretatt og føler seg viktig, faktisk. Mmm..(Intervju med helsesøster våren 2009)

Helsesøsters erfaring med og observasjoner av relasjonen mellom Eva og foresatte bekrefter det Eva og foresatte selv sier om den tilliten de har til hverandre. Hun beskriver Evas væremåte i relasjon med foresatte som "fin" og utdypet med at hun mener at de føler seg ivaretatt og viktig.

4.4 Foreldrekurs om literasitet og annet

Deltakende observasjon ble gjennomført i to kurs som handlet om literasitet; lese- og skriveutvikling hos barnet og "skrive seg til lesing" – skolens skrive- og leseopplæringsmetode på 1.trinn. Det er også tatt med et kurs som i større grad kan betraktes som en løs gruppesamtale rundt et bord. Dette kapittelet redegjør for observasjoner og erfaringer fra situasjoner, samtaler, aktiviteter og hendelser i disse kursene.

4.4.1 Barns lese- og skriveutvikling

Kursene har en varighet på 2 klokke timer hver og her refereres fra det første kurset. Det var foruten Eva og meg, 8 foresatte (5 mødre og 3 fedre) og to tolker til stede. Tolkene er somali og arabisk talende. Eva forteller at hun har forsøkt å få tak i tolk som kan oversette i thai, men at det ikke var mulig å oppdrive denne dagen. Det er også til stede foresatte med urdu som morsmål, men som ikke har uttalt behov for tolk. For å oppsummere; av 17 foreldrepar (med forbehold om at noen av barna muligens kun har én foresatt/forelder) var det altså et oppmøte på 7 deltagere. Eva sier at hun pleier å ringe foresatte for å minne om at det er kurs, men at hun ikke har tid til det denne gangen. Hun legger til at dette er obligatoriske kurs og noe som de foresatte har sagt seg villige til å være med på.

Kurset starter med at Eva snakker om samfunnets krav til fleksibilitet og kompetanse i fremtiden som vi ikke vet mye om. Dermed er det vanskelig å vite noe om hva som vil kreves av barna når de vokser opp. Det er derfor viktig å utdanne dem til å kunne tilpasse seg og være fleksible for forandring, sier Eva. I kurset for lese- og skriveopplæring for de foresatte handler det blant annet om hvordan de kan støtte barna sine i lese- og skriveopplæringen. Det legges opp til et kurs som består av; forelesning, dialog og besøk i en barnegruppe hvor de foresatte selv kan se hvordan den begynnende lese- og skriveopplæring foregår. I forelesningen går Eva gjennom stadiene i barnets utvikling av lese- og skriveferdigheter. Selv om hun sier at hun generelt er forsiktig med å gi direkte råd til foresatte, formidler hun til dem at barnet gjennomgår en normal utvikling selv om det begår feil i rettskrivingen. Svært sjelden bør en rette på barnets skriftspråk, sier hun. I stedet forsøker hun som lærer å forstå hva det er eleven har prøvd å uttrykke og tar utgangspunkt i dette. Eva forteller at det er sjelden lærere sitter med rød penn og retter barnas fortellinger i dag. Hun forteller videre om dagens kunnskap og pedagogikk i forbindelse med utvikling av barns lesing og skriving, med spesielt fokus på Bekkebråten skoles praksis. Dermed går hun over til å forelese om metoden *Skrive seg til lesing* som baserer seg på at eleven lettere lærer å skrive enn å lese. Derfor skriver de seg til lesing, fortrinnsvis på datamaskin. Denne delen av kurset beskrives nærmere i det neste delavsnittet som handler om skolens undervisning.

Eva foreslår at en kan lese logoer og skilt mens en går langs veien. Mange av barna er opptatt av ordbilder som "KIWI". De leser ordbildet mener hun og foreleser om forskjellen på det å lydere seg fram i ordene og det å lese ordbilder. Hun spør de foresatte om eksempler der de kan ha opplevd lesing eller skriving sammen med ungene. Eva er opptatt av at kursene hun holder skal ha et visst nivå og ikke være for enkle eller formanende, sier hun. Kurset skal altså være preget av dialog med de foresatte og foresatte imellom, og mindre av forelesning fra lærerens side. Eva presiserer ofte i løpet av kursene at

det er de foresatte som er eksperter på egne barn, og ikke hun. Som hun sier, ”Jeg kan mye om barn i gruppe og om hvordan de lærer, men det er dere som kjenner barna deres best.” (Fra transkripsjon av foreldrekurset)

En mor bidrar med en idé for språktrening som hun gjør med barna sine. Hun ber barna gå inn i stuen og se på den norske værmeldingen og deretter komme til henne på kjøkkenet og oversette værutsiktene for neste dag til arabisk. På denne måten, sier hun, får de lyttet til norsk, lært om været og kommunisert det videre på morsmålet. Eva presenterer en liste over aktiviteter som foresatte kan gjøre med barna sine for å støtte opp under deres læring. Hun føyer til innspillet til denne moren og andre som er kommet underveis i kurset og deler ut et ark som de foresatte kan ta med seg hjem. Disse tipsene handler om mye mer enn ”lese høyt for barnet på sengkanten”. Det er tips til hvordan utnytte og anerkjenne anledninger en kanskje ikke anser som litterære i utgangspunktet. Som for eksempel se på værmeldingen, lese skilt med logoer og skrift og skrive handlelapp sammen.

4.4.2 Skolens literasitetspraksis og undervisning

I kursene presenteres skolens tenkning rundt hvert av stadiene i barns utvikling i lesing og skriving. Hvert stadie er like viktig, ungene er forskjellige og utvikler seg i ulikt tempo på forskjellige måter. Det rettes ikke på barnas tekster i like stor grad som før. Barna må oppleve å få meningsfulle tilbakemeldinger. Da blir det feil å rette på skrivefeil i tidlige faser når de jobber med avkoding og forståelse av ordene, for eksempel. Det gir sjelden mestring å få korrigert ting du ikke er klar til å lære enda, hevder Eva. Dessuten vil læreren vite hvordan barnet tenker. Hvis andre lærere og foresatte retter for mye på barna, vil læreren kun se riktige tekster og dermed ikke få innsyn i hvor barnet befinner i utviklingen.

Skrive seg til lesing er metodikken som benyttes i skrive- og leseopplæringen på skolen og Eva viser de foresatte en video. Videoen viser hvordan elevene lærer å lese ved å skrive mange bokstaver og setninger på data. Skolen tilbyr barna tastaturer med bokstaver på andre språk slik at noen barn også kan skrive seg til lesing på sitt morsmål. Til å begynne med vet ikke barna hva de selv skriver. Det kan være lange bokstav- og tallrekker uten noen mening. Sakte men sikkert starter barna å skjønne det de skriver og de begynner å lese. Det er viktig at barna sitter to og to sammen, slik at de kan samtale om det de skriver. Etter videoen var det anledning til å snakke om det de nettopp hadde sett. Eva inviterer til diskusjon og erfaringsdeling rundt barnas lesing og skriving. Foresatte reflekterer over forskjeller i forventninger hos skole og hjem og hva de tenker om skolens oppfølging av elevene. Eva svarer og foresatte stiller spørsmål. Eva understreker at det ikke fins noe fasitsvar men at den norske skolen og spesifikt Bekkebråten skole, har valgt én linje eller retning innenfor lese- og skriveopplæringen. ”Skal de

ikke lære å skrive med blyant?” spør en forelder. ”Jo, men siden det er lettere å taste bokstaver på data er det lettere å lære seg å skrive fordi en ikke trenger å bruke tid og energi på å holde blyanten riktig. Blyantbruk kommer senere eller i tillegg,” forteller Eva.

”Hva tenker dere om det å lære på to språk?” spør Eva. Mødrene (det er noen av mødrene som er mest aktive i denne sammenhengen, resten lytter for det meste) svarer at de synes det er bra. Den ene moren spør om barna hennes kan begynne på arabisk morsmålsundervisning. Da svarer Eva at det må en kartlegging til og at det er loven og politikerne som bestemmer hvem det er som skal få morsmålsundervisning. Ikke alle får ekstra støtte i undervisningen i henhold til opplæringslova (§2-8). Det oppstår en liten diskusjon rundt dette og en av mødrene synes det ikke er riktig at ikke alle kan få utvikle morsmålet sitt. Kurset sporer litt av og Eva forteller om rektors begrensede innflytelse på det området. Rektor og lærere må følge loven, men at foresatte har makt via andre kanaler som eksempelvis foreldreorganisasjoner (FUG og MIR). I den sammenhengen rekker jeg opp hånda og sier det jeg kan om MIR, Multikulturelt initiativ- og ressursnettverk, og tipser om at en kan engasjere seg politisk i dette temaet.

4.4.3 Foresatte og lærere som forskere i barns literasitet

I kurset om lese- og skriveopplæring for de foresatte i førskoleprosjektet, ser vi hvordan de faglig blir ledet gjennom utviklingen av barns skriving og lesing. De foresatte sitter rundt gruppebordene med tolker i nærheten av dem som har meldt behov for det. Det kan virke som at noen har satt seg sammen med eventuelle bekjente. Noen sitter i en gruppe, andre sitter mer for seg selv. Den begynnende lese- og skriveutviklingen blir systematisk gjennomgått, dels som forelesning ved flip-over og med mange konkrete eksempler fra elevtekster, dels som dialog med de foresatte om hvordan de opplever utviklingen hos barnet sitt. Det er sparsomt med formanende råd, men to viktige beskjeder blir likevel fremlagt i kurset. Det oppfordres innimellom til å rose barna mye og til ikke å rette på barna i ting de ikke er modne for. Dette vil jeg i det følgende illustrere med noen eksempler. Først en bit av innledningen til den systematiske gjennomgangen:

Jeg skal vise dere litt hvordan barn utvikler skrivingen sin. Det er liksom noen stadier som barna følger. De er kanskje ikke innom alle stadiene, men sånn at en kan se litt skriveutvikling. Og så kan dere kjenne igjen barna deres om dere kan kjenne igjen noe av det de gjør i det jeg skal vise dere. Etterpå skal jeg si litt om hvordan lesingen utvikler seg også. (Eva i transkripsjon av foreldrekurset)

Gjennomgangen av barns begynnende lesing og skriving (emergent literacy) ble altså delt inn i to bolker – en om skriving og en om lesing. Det fortsetter med at Eva illustrerer barns første tegn på skriving med noen uforståelige ”drodlinger” på flip-over og sier at dette kan barn begynne med lenge før skolestart.

Noen kaller det lekeskriving, det er ikke ordentlige bokstaver, men barna leker at de skriver. Og veldig mange barn vet hva de har skrevet også. De kan lese det de har skrevet for deg. Så vi pleier å si at det er ikke tulleskrift, det er ordentlig. For de barna er det ordentlig skriving. Det er viktig. Hvis barna deres skriver sånn, så kan dere prøve å spørre dem: ”Hva har du skrevet? Kan du lese det for meg?” Har noen sett barna gjøre sånn?(Fra transkripsjon av foreldrekurset)

Dette ble etterfulgt av mumling og ninking av hodet hos noen av de foresatte. En mor forteller om datteren som spør henne om hva hun har skrevet. ”Hun spør deg? Da blir det litt vanskelig kanskje?” spør Eva. ”Ja, noen ganger skriver hun 53AB...ja...nei jeg forteller henne” svarer mor. Det er en lett og god stemning og alle virker interessert i diskusjonen. Det er likevel ikke mange som bidrar med sine erfaringer ennå. Likevel er det tydelig at andre også kjenner seg igjen i det som diskuteres og bidrar på sitt vis med små nikk og bekræftende mumlinger. Det foreleses videre om at tall trer inn i skrivingen til barna noen ganger. Det understrekes at barn lærer og utvikler seg så forskjellig, men at det likevel er visse fellestendenser i utviklingen.

4.4.4 Foreldrekurs som gruppesamtale rundt et stort bord

Et tredje kurs med de foresatte foregikk rundt et bord som en samtalegruppe. Dette kurset er tatt med i oppgaven fordi her var det anledning for alle deltakere å forme kurset i stor grad. Eva opplevde at ingenting av det hun og helsesøster hadde planlagt ble gjennomgått. Det var en løsere form på kurset og lagt opp til at alle som ville kunne ta opp det de måtte ønske. De foresatte, tolker, Eva, Helsesøster og jeg satt alle sammen rundt et stort bord og hadde en løsere form på samtalen. Eva åpnet med å si at hun og helsesøster hadde planlagt noen temaer for samtalen, men at det var åpning for at de foresatte kunne ta opp det de var opptatt av. Da kom det fram mange ulike erfaringer og tanker rundt foreldresamarbeid både i førskolegruppa og i normalskolen. En lærdom Eva ønsker at foresatte skal sitte igjen med er at de skal vite at de har rett til å ta kontakt med læreren og skolen om det de er opptatt av. Hun ønsker å myndiggjøre dem til å delta på likeverdig grunnlag i skole-hjem-samarbeidet. Hvis det kommer tilbakemeldinger fra lærere i normalskolen om at foresatte som har vært gjennom kursingen i førskoleprosjektet maser, ja da blir hun glad for det betyr at de tar med seg det viktigste med familielæring. Eva avsluttet denne gruppesamtalen med å si at det hun hadde planlagt ikke ble gjennomført, men at det var like bra, om ikke bedre. Det var en veldig aktiv gruppesamtale der både foresatte, tolker, Eva, helsesøster og forsker deltok med innspill både som foresatte og som fagpersoner. Det var tanker om rettigheter og plikter som foresatte, lærer og skole. Tanker og utveksling av erfaringer

og utfordringer i oppdragelsen. Om samarbeid mellom de foresatte og de enkelte lærerne, både utfordringer og positive opplevelser knyttet til det å være foresatt i skolen.

4.4.5 De foresatte om foreldrekurs

De foresatte i førskoleprosjekter liker kursene noe som kom fram både i intervjuer og i deltakende observasjon. I gruppeintervjuet med to mødre, sier den ene:

De to første kursene var noe om hva barna liker og vi lagde de tingene som barna likte. Det var greit. Etter det var de to neste kursene, da var jeg syk så jeg deltok ikke. Men de to neste kursene var bra. Den ene var om oppdragelse av barna og det andre var bra å gi når det gjelder mat. Og det var de to viktigste for meg. Jeg har lært mye av dem, de to siste kursene. (Mor 1 i intervju med 2 mødre)

Mødrene sier at de likte kursene om grensesetting og kosthold best. De sier at de etter kursene gjorde noen endringer når det gjaldt legging av barn og inntak av søtsaker.

Det første var det jeg har blitt mer oppmerksom på når det gjelder grensesetting fordi barna ville bestemme når de skulle sove før, men nå bestemmer jeg. Nå sier jeg at det er på tide å sove og jeg er veldig streng nå, mer streng enn jeg var før. Jeg vet at det er vanskelig at barna ikke skal spise de tingene som de vil, som for eksempel søtsaker og sånn, men jeg har i hvert fall bestemt at det skal være minst mulig, ikke ha så mye søtt når de vil ha det. Det er de to tingene som jeg har lært mest av. (Mor 1 i intervju med 2 mødre)

Den andre moren sier ikke mye, men støtter den første moren i det hun sier. Mødrene sier at de lærte mest av disse to kursene. Ingen av de foresatte som jeg snakket med forteller om endringer i forhold til hvordan de støtter barna i lese- og skriveutviklingen. Den ene faren (gruppeintervju med to fedre, Eva og meg) sier at han ikke har endret noe siden kursene, men at han finner dem interessante. Han sier at mange av disse tingene hadde han tenkt på før. De to fedrene mener at skolen i større grad må pålegge foresatte å komme på møter og slikt i skolen. Mange foresatte tror at det er skolen som har ansvaret for barnas opplæring og foresatte ikke trenger å blande seg inn i skolens virksomhet. Foresatte trenger å få vite mer om hva skolen krever av dem. Skolen må kreve, "si at de MÅ komme". (Intervju med to fedre)

Ingen av de foresatte gir inntrykk av at de føler seg "krenket" av å bli satt på skolebenken, slik jeg antok til å begynne med. Tvert imot ønsker noen av de foresatte mer opplæring fra skolens side.

Jeg for min del, ser at det hadde vært veldig bra hvis man kunne utvide sånne kurs for det er flere ting som kan lære om hvordan skolen fungerer, og skolen forstå av foreldrene sine, så det er bra for samarbeidet. Jeg synes det ville greit å ha mer av de lignende kurs som det her. (Mor 1 i intervju med to mødre)

Moren som sa dette, svarte på et spørsmål om det hadde vært bra for foresatte og skole med slike kurs i skolen, ikke bare i førskoleprosjektet. Hun sier at det ville vært en gjensidig gevinst å hente for skole og foresatte og gir uttrykk for at det er et behov på begge sider å få kunnskap om hverandre. Det er nesten bare positive uttalelser fra foreldrene om opplæring av foresatte i førskoleprosjektet. Men ingen av dem snakker om endring av perspektiv på læring mellom generasjoner når det gjelder lesing og skriving, altså om deres forhold som læreren til sitt barn. Er det slik at det faktisk er en selvfølge for disse foreldrene? Det er kanskje ikke naturlig for alle å se på seg selv som den viktigste læreren til barna sine. Noen ønsker at kursene også skal være på kvelden slik at den andre foresatte kan ha mulighet til å lære det samme, mens andre synes kanskje det har vært litt for mange kurs. Det er selvfølgelig et mangfold av meninger og opplevelser, som er naturlig med så variert sammensetning av mennesker. Det de likevel har felles er at de faktisk møter opp på kursene i motsetning til mange av de andre foreldrene i førskoleprosjektet. Jeg fikk bare snakket med de fram møtte.

4.4.6 Utvalgskjevhetens konsekvenser

Deltagerprosenten var som tidligere nevnt, svært lav på foreldrekursene i førskoleprosjektet. Er det slik at de foresatte som deltar og som kommer flere ganger, er de som uansett engasjerer seg i forhold til skolen? To mødre sa i et intervju at de ville ha kommet på det de kunne uansett om det var obligatorisk eller ikke. For øvrig var de ikke klar over at det var obligatorisk i det hele tatt. De deltar slik jeg forstår det, når de kan og på det som oppleves som nyttig for dem. De foresatte som var til stede var også de jeg spurte om jeg kunne få intervjuet ved en senere anledning. Utvalget ble med andre ord gjort ut fra de som var til stede og ikke ut fra hele gruppen med foresatte som kunne vært til stede. Hvem er de som ikke deltar? Hvilke grunner har de for ikke å delta på det som i utgangspunktet er obligatoriske kurs? Hva kunne disse foresatte fortalt meg? Hva ville de ha snakket om i kursene?

De foresatte som ikke har møtt på kurs har jeg med andre ord ikke snakket med. Ledelsen i prosjektet mener at alle de foresatte har deltatt på minst ett kurs, men de er ikke fornøyd med deltagelsesprosenten. I et styringsgruppemøte blir dette tema for diskusjon. Bekkebråten skole opplever at de foresatte ikke kommer på de tradisjonelle foreldremøtene, men også at det er vanskelig å oppnå fullt oppmøte på de obligatoriske foreldrekursene i førskoleprosjektet. Noen av de foresatte sier at de kommer på det som oppleves som nyttig og andre sier at de kommer fordi de har forpliktet seg. De fleste av de påmeldte foreldrene dukket ikke opp på foreldrekurs av grunner hvor jeg bare kan referere til Evas og ledelsens tanker om årsakene til fravær. Den ene faren hadde også noen tanker omkring hva som skal til for at de foresatte skal komme på ordinære foreldremøter. Han mente at mange foresatte ikke vet at

de bør engasjere seg eller at de ikke vil. Eva sier at hun skulle ønske hun kunne lage et familielæringstilbud som var frivillig og som folk kom på fordi de ønsket å komme. Fordi det er et godt tilbud. Et slikt tilbud kunne da lokaliseres i et senter for familier eller lignende som allerede finnes mange steder i landet. I feltarbeidet mitt støtte jeg også på lederen av MIR som fortalte om deres arbeid med familielæring de siste årene. De samarbeider med skoler og de arrangerer selv kurs. De oppsøker folk på gata og i parker, og rekrutterer på denne måten. Eva møter likevel alle de foresatte hver dag, både før og etter førskoletid med barna. Her har jeg bare data fra samtaler om det daglige samarbeidet. Ingen observasjoner ble foretatt annet enn tiden like før foreldrekursene startet – men det hadde vært interessant å gjennomføre i videre forskning.

Familier med svært forskjellige praksiser blir samlet i en gruppe med familier som har barn i førskolealder. I et slikt perspektiv reduseres alle disse forskjellige foreldrene til en gruppe mennesker som trenger opplæring til å være foresatt i den norske skolen. På den annen side reduseres også kompleksiteten i skolen. Skolen opererer innenfor et politisk, sosialt og kulturelt rammeverk selv, og er bundet av ulike forventninger om resultatstyring og måloppnåelse. Noe jeg kommer nærmere inn på i drøftingskapittelet. Skolen i kasuset opptrer på bakgrunn av et samfunnsoppdrag men også et opplevd oppdrag fra foresattes side. De ønsker at foresatte skal involveres i større grad og mange foresatte ønsker selv å involvere seg.

4.5 Læreren som forsker

Læreren i førskoleprosjektet var selv student i et fag som heter Familielæring. Dette studiet oppfordret studentene til å drive egne prosjekt underveis i studiet for slik å forske på seg selv og familielæring. Det kalles aksjonforskning – forskning på egen praksis og der praksis endres underveis i forskningen.

Eva vektlegger fars rolle i familien – hun beskriver far som en selvfølkelig og likeverdige part i forhold til mor i skole-hjem-samarbeidet. I løpet av sin egen studie i familielæring gjør hun, som tidligere nevnt i kpt.3, en intervjustudie med fokus på fedrenes rolle i samarbeidet mellom hjem og skole. Hun intervjuer flere av fedrene i prosjektet og jobber ut fra en hypotese om at far er involvert og ønsker å involvere seg. Fedrene i førskoleprosjektet ønsket seg egne "pappakvelder" og dette fulgte hun opp. Med andre ord har Eva et særlig fokus på inkludering av fedre. De to fedrene sier selv i intervjusamtalen at fars involvering i barnas skolehverdag er en selvfølge for dem. Deres fedre var fraværende, men selv ser de at de personlig får mye ut av det og at barna tjener på det, faglig og sosialt.

Den ene faren får spørsmålet om hva han tenker om samarbeidet mellom skolen og hjemmet og sier:

Ja, jeg og kona samarbeider egentlig. Det er viktig. (Eva sier: Ja jeg ser jo både deg og kona di.)
Og barna føler seg bra når de ser at både mamma og pappa samarbeider. Begge to. vi
samarbeider hjemme med lekser og alt. (Gruppeintervju med to fedre)

Han svarer videre på spørsmål om mors- og farsroller i dag:

Ja, det kan stemme at det er mammaene som steller mest for barna. For de fleste utenlandske
kvinner er hjemme, de jobber ikke. Da blir det de som jobber hjemme og steller for barna. Og
pappaene kommer slitne hjem fra jobben og vil ikke tenke mye lekser og noe annet. Det
stemmer på en måte at det er mest mammaene som er opptatt av skole. Men det er jo mange av
oss pappaer også som ... (ler..) (Gruppeintervju med to fedre)

Den andre av fedrene forteller om storfamilien som deltakere i oppdragelsen av sine barn og sier: "Alle
parter er med (*smiler*). Sånn er det. Broren min hjelper også mye med leksene." Han forteller at de ulike
medlemmene av familien har ulike roller. Den som er flink til matte følger opp barna i mattelekser som i
familien hans fører til at det er hans kone, altså mor, som hjelper med mattelekser. Han selv er dyktigere
i norsk og hjelper barna med lese- og skrivelekser i norsk. Han har følelsen av at denne praksisen skiller
seg fra "norske familier" der han sier at han ikke har sett det er vanlig blant "nordmenn" at hele familien
er med å passe på barna. Faren beskriver det som et system der bestemor, bror og flere er med og
passer barna – hvordan det går med skolen og slikt. Han sier:

Ja, det er mye sånn. Men selvfølgelig...hoved er oss...jeg og kona mi da. Men de (les: andre
familiemedlemmer) følger med på hvordan det går. Det går bra. Det som er nå er at vi vil lære
norsk, men ikke glemme hvor vi kommer fra. Vi prøver å balansere. Det er det vi gjør. De skal
forstå alt, litt etter litt. Vi balanserer. De går ikke bare til en siden. Fordi det blir et problem for
oss. Vi må ikke bli så mye pakistanere, men ikke så mye norske heller. Forstå begge, sånn at de i
midten. Jeg vil ha det sånn...balanserer. Sånn at de veit alt om det norske samfunnet og det
pakistanske samfunnet. Det er sånn jeg ...eller vi tenker. (Gruppeintervju med to fedre)

Han beskriver her opplevelsen av å leve med flere kulturer og hvordan en som forelder forholder seg til
dette overfor barna. Denne faren er født av utenlandsfødte foreldre og oppvokst i Norge. Han har gått
på barneskole, ungdomskole og videregående her og er i jobb. Han er da etter SSB's definisjon,
etterkommer av to utenlandsfødte foresatte, mens den andre faren selv innvandret til Norge i voksen
alder. Han kommer ikke inn på temaet om storfamilien som oppdragere. Men i et annet gruppeintervju
med tre mødre og en far kommer vi inn på disse temaene. En mor sier hun ringer sin mor i hjemlandet
ofte for å få råd i foreldrerollen. Alle mødrene forteller at de søker råd hos hverandre eller hos andre
bekjente eller i familien. Befolkningen i dette området er bestående av mange mennesker som selv har
innvandret. Mange foresatte er selv barn av innvandrere, men vokst opp i Norge og skaper sin
familiekultur på et grunnlag som er annerledes enn det deres foresatte hadde. I intervjusamtalene
forteller foresatte om eksempler både på kollektivistisk orientert og individualistisk orientert

familiekultur.²⁶ Den kollektivistiske dreier seg kort fortalt, om hva som tjener familien og den individualistiske om hva som tjener individet(Qureshi 2008). De to typene bærer imidlertid med seg flere karakteristikk som Qureshi(2008: 132) problematiserer. Han stiller spørsmål ved om dikotomiseringen av verdier og oppdragelsesmetoder begrenser mulighetene for å se det egentlige komplekse mangfoldet. For er det en strengt definert grense mellom disse to typene i praksis? Det er i lys av dette behov for å undersøke hva begrepene vi omgir oss med i profesjoner gjør med praksis og tilnærming til familier og denne diskusjonen kommer senere i kapittel 5.

5. Familielæringens bidrag til utvikling av skole-hjem-samarbeid om barns literasitet på en skole.

Dette kapitlet drøfter det empiriske materialet i lys av sosiokulturell teori om familie, literasitet, barn og læring. Slik undersøkes på hvilken måte familielæring på en skole bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeid om barns literasitet. Analysen har pågått hele tiden underveis i studien, noe som er vanlig i kasusstudier: "There is no particular moment when data analysis begins. Analysis is a matter of giving meaning to the first impressions as well as to final compilations. (Stake 1995:71). Identifiseringen av temaer i datamaterialet har skjedd i samspill med litteraturen som ble lest underveis, og de forskjellige temaene jeg fant er allerede antydnet i avsnittsoverskriftene i det foregående kapitlet. Det har vært en lang reise og mange vendepunkter i møte med empiri og teori, som dette kapitlet vil vise.

5.1 Familielæringens premisser

Det kan virke som om de formelle lederne ved Bekkebråten skole forventer at barna har en viss basiskompetanse ved skolestart. "Det er et stort gap mellom den kompetansen de har med seg og det som skolen forventer at de skal ha når de starter på skolen"(Rektor i driftstyremøtet på Bekkebråten skole). Det er når de ser at noen barn ikke har disse ferdighetene, at de blir bekymret. Slik uttrykker ledelsen ved Bekkebråten hva en kan anse som en mulig løsning på denne utfordringen:

Så vi må jo prøve å lukke det gapet så mye som mulig og de viktigste personene for å lukke det, er de foreldre. Så det viktigste for oss er å få god dialog med foreldrene og bidra til at de støtter ungene sine så godt som mulig. Tanken er å styrke foreldrene i foreldrerollen sånn at de kan gjøre den viktigste jobben, for det er de som gjør den viktigste jobben. Og da var det lagt opp til

²⁶ Begrepene, eller kategoriene kollektivistisk og individualistisk livssyn er beskrevet og diskutert i Qureshi 2008, men er opprinnelig fra forskningen til Skytte(2001).

obligatoriske foreldrekurs, da må foreldre skrive under på når de søkte om plass i tilbudet, at de skulle delta på kursene. (Rektor på side 2 i transkripsjonen av driftstyremøtet)

Dette sitatet representerer en tendens i utdanningsfeltet til å tro på foresatte som de viktigste lærerne i et barns liv. En slutning fra dette resonnementet er å tilby familielæring, kursing av foresatte i hvordan de kan øke deres engasjement og gjennomføre aktiviteter som kan hjelpe deres barn i utviklingen av literasitet. I sosiokulturell teori er også denne påvirkningen vektlagt, men det kan virke som foreldreeffekten har fått litt for stort fokus i forklaringsmodeller for hvorfor barn ikke presterer godt i skolen. Sammenhenger mellom foresattes utdanning, familiens sosioøkonomiske status og barnas skoleprestasjoner, kan i noen tilfeller bli presentert som kausalitet. Korrelasjon og kausalitet er to forskjellige ting. Begrepet "at home good parenting" dukker opp i Desforges og Abouchaar (2003) sin metastudie som sammenfatter 40 studier om foreldreeffekten. De kommer fram til at effekten av foresattes engasjement er svært høy de første årene av et barns liv, men at den minsker lengre ut i skoleløpet. En del av deres konklusjon er at foresattes engasjement i barnas skolegang er viktigere enn foresattes utdanning. Denne forskningen brukes i sammenheng med begrunnelser for familielæring i Norge (Aamodt og Hauge 2008:26). Hattie(2009) og Nordahl(2003) hevder også at foresattes engasjement og involvering har en positiv effekt. De fremhever imidlertid skolen og læreren som de avgjørende faktorene i forhold til elevenes læringsutbytte. Familielæring er imidlertid et tiltak fra skolens side, som kan bidra til involvering av foresatte. Aamodt sier det er mange måter å øke foresattes involvering på, men at " gode oppdragere på hjemmefronten("at home good parenting") viser seg å være av større betydning for elevenes skoleprestasjoner enn kvaliteten på skolene" (Aamodt og Hauge 2008:26). I lys av NLS og Freire er det mulig å nyansere denne tenkningen og i større grad se foresatte og deres barn i en sosiokulturell sammenheng for å unngå skyldfordeling. Kvaliteten på skolen, læreren og undervisning har tydelig en effekt, familien har en effekt, vennene har en effekt, biblioteket i nærmiljøet har en effekt, skolereformer har en effekt osv. Alt spiller inn og ingen trenger å kategoriseres som familier med behov for kompensatoriske tiltak. Barns ervervelse av literasitet skjer i samhandling med miljøet. Kanskje vinner elevene mer på at alle de voksne samarbeider om det felles mål det er å kvalifisere og utdanne barn til å kunne delta som demokratiske medborgere i samfunnet.

Elsa Auerbach(1995) hevder at mange amerikanske programmer som jobber med minoritetsfamilier og lavinntektsfamilier om utvikling av literasitet, bygger på mangelhypoteser rundt familienes literasitet. Forskere som har gjennomført etnografiske studier i familiers literasitet og "emergent literacy" tilbakeviser myter rundt minoritets- og familier med lav sosioøkonomisk status som oppstår i utdanningsfeltet (Taylor 1983; Heath 1983; Purcell- Gates 2004). Denne forskningen avdekker en

essensialistisk holdning mot "non-mainstream" familier og hevder at antagelser om mangel på literasitetsaktiviteter i den delen av befolkningen ikke stemmer overens med virkeligheten i de ulike hjemmene. Nå har ikke denne oppgaven etnografiske data på literasitetspraksis i hjemme hos familiene i førskoleprosjektet, men det er relevant kunnskap og den er med fordi skolen kan, i følge disse forskerne, oppnå mye ved å forske i de faktiske aktiviteter som finner sted hjemme i familiene (Gee 2002; Heath 1983; Barton 2007).

Mange barn er ikke forberedt på skolen slik skolen forventer. Mye forskning benytter seg som tidligere nevnt, av variabler som foresattes utdanningsbakgrunn, inntekt og antall bøker i bokhylla for å avdekke faktorer som påvirker barnets utdanningsløp og som slik er med og former hva vi anser som gode oppvekstmiljø for utvikling av literasitet. Denne forskningen blir utfordret av NLS ved at de peker på mengder med aktiviteter som innebærer bruk av tekst og som like gjerne også har en påvirkning på barnets literasitet (Barton 2007; Street 2002). Denne opplevelsen av noen barn som dårlig forberedt, er en erfaring skolen gjør seg. En kan stille spørsmål om den kan være basert på sammenligning med en konstruert norm for hva riktig stimulering av barn går ut på? Det er uansett skolens og foresattes ansvar å samarbeide slik at skolen kan legge til rette for at dette barnet får en skolegang som kvalifiserer det til utdanning og jobb senere i livet og til å delta i samfunnet som en demokratisk medborger. Men er det slik som Eva og de foresatte gir et inntrykk av, så er det ingen "understimulerte" barn i førskolegruppa, ei heller "ressurssvake" foresatte. "Hvis en skal snakke om at foreldre er en ressurs, må en slutte å bruke ord som ressurssterk og ressursvak!" (Eva). Premissene for familielæringen bør altså ikke baseres på en deprivasjonsteoretisk tilnærming til foresatte og familier.

5.1.1 Lærerprofesjonens begrepsapparat

I prosjektskissen og i den endelige prosjektrapporten i førskoleprosjektet begrunnes initiativet for oppstart av et slikt prosjekt som skal drive opplæring av minoritetsspråklige barn og deres foresatte. I prosjektrapporten heter det:

I skolens inntaksområde er det en stor andel elever som er understimulert i forhold til de forventninger vi som skole har. Vi tar i mot elever som for eksempel ikke kan fargene, eller navnet på kroppsdelen på sitt eget morsmål, aldri har blitt lest for, ikke har holdt i en blyant og ikke kan et ord norsk. (Utdrag fra prosjektskisse og fra avsluttende rapport, dok 1 og 2)

Denne skolen beskriver en situasjon hvor de opplever at mange elever fremstår som understimulert ved skolestart. Det er unektelig en utfordring å starte på skolen uten å ha holdt en blyant eller uten å kjenne til fargene. Barna som her beskrives er slik jeg forstår det uten barnehageerfaring, muligens barn i nylig innvandrede familier. Noen barn har ikke lært eller hørt norsk før de begynner i første klasse. I skolens

inntaksområde bor det familier med et bredt spekter av sosioøkonomisk bakgrunn. Mange familier er nettopp kommet til Norge og lever slik i en migrasjonsfase. Noen av barna har mødre som har bodd i Norge i mange år men som av ulike årsaker fremdeles ikke kan norsk. Voksenopplæringen ønsker å rekruttere mødre til norskopplæringen og er med i et samarbeid med skolen om førskoleprosjektet. Det skulle være delt ansvar for kursingen av foresatte men av ulike grunner ble ikke dette konkrete samarbeidet realisert. Det begrenset seg til overordnet samarbeid på styringsgruppemøtene. Samarbeid mellom voksenopplæringen og Bekkebråten skole om videreføring av familielæring og foreldreskole i "normalskolen" ble imidlertid gjennomført skoleåret 2009/2010. Da ble det gitt tilbud om foreldrekurs til alle de foresatte ved skolen.

Funn fra intervju og deltakende observasjon av foreldrekurs antyder at foresatte i førskoleprosjektet har svært variert sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn. De fortalte om ulike ting de kunne fra før og om andre ting som de ville ta med seg. Jeg er en del av det jeg forsker på og inkluderer meg selv som kvinne, forelder, kone, datter, forsker, lærer fra middelklassen med høyere utdanning og som deltakende observatør i foreldrekurset. Mye hadde jeg kunnskap om fra før, samtidig lærte jeg mye om lese- og skriveutviklingen som jeg vil ta med meg i rollen som mor, kone, datter og lærer. Victoria Purcell-Gates (2004) og Jim Anderson (2008) reflekterer i sin forskning over skolens forventninger og oppfatninger av familier fra ulike sosioøkonomiske lag. Purcell-Gates (2004) beskriver en undersøkelse hun gjennomførte med et utvalg barn (5 år gamle) som hadde blitt lest mye for i hjemmet. Barna hadde bakgrunn fra alle sosioøkonomiske grupper, med foresatte med og uten utdanning. Altså foregår det lesing på tvers av befolkningen i større eller mindre grad. Anderson (2008) forteller om foresatte i middelklassen som tilskrives egenskaper ut fra antagelser om at de gjør alle de "riktige" tingene og forteller at de foresatte har stor nytte av familielæringstiltak de har vært med på. Enhver kan ha behov for å erverve kunnskap om oppgaver og sider ved foreldrerollen for å bedre sin tilværelse som foresatt og øke sin kunnskap om barnas oppvekst. Familielæring er med andre ord et tiltak som kan passe familier fra alle sosiale lag, med all slags kulturell bakgrunn. Det å eksklusivt tilby alle "minoritetsspråklige" familier et tiltak, kan føre til negativ stereotypisering og det å ekskludere norskspråklige familier kan være tegn på positiv stereotypisering. Eva vil at familielæring skal være et frivillig tilbud til de familiene som ønsker det.

På en annen side er det en reell opplevelse denne skolen har når det gjelder noen barns kompetanse før skolestart og det er skolens profesjonelle vurdering. Noen barn er ikke forberedt på den praktiske skolehverdagen slik den er organisert fra 1. trinn i følge ledelsen ved skolen. Heller ikke er de forberedt på de faglige utfordringene. Elementær kunnskap og erfaringsgrunnlag, som for eksempel navn på

fargene og kroppsdelene på morsmålet og det å bli lest høyt for, er slik jeg tolker det, en del av skolens minimumsforventning om kompetansen til skolestartere. De fleste elever har et visst faglig og sosialt grunnlag som stemmer med det som møter dem i skolen. De har muligens gått i barnehage og på den måten møtt institusjon, andre voksne og andre barn. Slik har de fått gruppetrening, mest sannsynlig lært begreper for elementære ting på norsk og morsmål, og gjort seg erfaringer de kan putte i referanserammen som vil passe inn i den norske skolen. På den måten blir de mer forberedt på skolen, da skolen gjør mange av de samme tingene som en barnehage. Skolens bekymring handler muligens om noe annet eller mer enn mangel på anerkjennelse av forskjellige literasiteter/diskurser. Fra skolens perspektiv er det ikke bare deres oppgave, men også et ønske og mål om å tette prestasjonsgapet for elever som ikke har "tilstrekkeleg dugleik i norsk" (fra §2-8)²⁷. Den ønsker å gi alle muligheten til å bli det de kan og vil i livet, ut fra sitt ståsted. Det faller imidlertid også inn under oppgaven skolen har med å gi hver elev tilpasset opplæring. Det er likevel et opplevd misforhold mellom det noen hjem utstyrer barna med av kompetanse og det skolen forventer. Men kan dette misforholdet også forstås på andre måter enn at foresatte ikke har gjort "jobben" sin og at de trenger opplæring i "at home good parenting" i forbindelse med støtte i utvikling av barns literasitet?

Familiene i førskoleprosjektet hadde som sagt variert bakgrunn både sosialt, kulturelt, språklig, utdanningsmessig og yrkesmessig. Det er en diskusjon i akademia rundt dikotomisering av verdier, kultur og familietyper og behovet begrepsapparatet har for nyanserende perspektiver og forskning (Qureshi 2008). Det er for øvrig ikke bare akademia som engasjerer seg i spørsmål rundt svake sider ved å tenke mennesker inn i kategorier. Loveleen Rihel Brenna lar en minoritetskvinn (Tara) og hennes refleksjoner rundt kategorier snakke i en kronikk om særordninger som ekskluderer og fanger (Aftenposten 10.05.2010). Tara har en opplevelse av å bli behandlet som noe særegent, som en "minoritetskvinn" og det gir ikke en positiv og inkluderende effekt. Som hun sier "Hvorfor blir ikke jeg sett på som et likeverdig individ, som en del av den norske befolkningen, men som en "en annerledes kategori" som trenger særtiltak?" (Aftenposten 10.05.2010: 4). Denne kronikken slutter med Taras tanker rundt hva som skal til for å oppnå inkludering som medborger:

²⁷ § 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane. (Lovdata)

Jeg ønsker at samfunnet skal tørre å se hvordan språket, de formelle og de uformelle strukturene påvirker kvinner som meg. Hvilke muligheter har jeg til å ta reelle valg for å bli likeverdig? Jeg trenger hjelp til å finne nye strukturer som kvalifiserer meg til å bli noe mer enn en minoritetskvinne.

Tara formidler en trang til å kunne definere seg som noe annet enn "minoritetskvinne". Det er tankevekkende innspill som er med for å belyse hvilke begrensninger som følger med i bruken av bestemte kategorier og begreper. Et annet eksempel på nyansering av kategoriene er etnografisk forskning blant en gruppe norsk-pakistanske ungdommer og deres familier. De lever ikke nødvendigvis *mellom* eller *med* to kulturer, men gir heller inntrykk av at de danner en "integrert plural identitet" (Østberg 2003:106). Ungdommene har forskjellige identiteter og alle samles i en person, som betyr at individer ikke utelukkende bør defineres ut fra gruppen de tilhører. Tara må få definere seg selv og delta som den personen hun er og ikke som "minoritetskvinne", "tokulturell", "fremmedkulturell", "norsk-pakistaner". Østberg utviklet begrepet og trekker paralleller "til en samfunnsmessig integrasjon til forskjell fra assimilasjon" (Østberg 2003:106). Denne forskningen forteller om en kompleks kulturell virkelighet der mennesker ikke uten videre kan plasseres i faste og avgrensede kategorier. Qureshi(2008) problematiserer teorien om familier som enten kollektivt orientert eller individorientert, og dikotomien moderne/tradisjonelle samfunn. Dette åpner for at familier ikke nødvendigvis er enten kollektivt orientert og tradisjonelle eller individuelt orientert og moderne. Kanskje er det slik at alle familier befinner seg langs et kontinuum mellom disse to orienteringene? Eller kanskje familier i noen sammenhenger er kollektivt orientert og i andre sammenhenger individorientert? Disse perspektivene er interessante og viktige i en debatt rundt begreper og tiltak i arbeid med familier, barn og literasitet. For hva dreier førskoleprosjektet seg om og hvordan bidrar det til utvikling av skole-hjem-samarbeid i arbeidet med barns literasitet?

5.1.2 Kursing i skolens arbeid med lese- og skriveopplæring

Kurset for lese- og skriveopplæring for foresatte i førskoleprosjektet på Bekkebråten skole handler blant annet om hvordan foresatte kan støtte barna sine i lese- og skriveaktiviteter, men mest handler det om å formidle hvordan denne skolen driver lese- og skriveopplæringen. Eva opererer ikke med kategorier som skiller, men fokuserer på det felles oppdrag hun og foresatte har i å støtte barna i utviklingen av literasitet. Det foreleses om dagens kunnskap og pedagogisk forskning rundt barns lesing og skiving. Eva inviterer til diskusjon og erfaringsdeling rundt barnas lesing og skiving. De foresatte reflekterer over forskjeller i forventninger hos skole og hjem og hva de foresatte tenker om skolens oppfølging av elevene. Her er et behov for å utvikle kunnskap om hverandres forståelse og syn på læring. Eva gjør det hele tiden klart at det ikke fins noe fasitsvar men at den norske skolen og spesifikt Bekkebråten skole,

har valgt én linje eller retning innenfor lese- og skriveopplæringen. Det er verdifullt for foresatte å få mest mulig kunnskap om hvordan skolen driver opplæringen (Edwards og Nwemely 2000), spesielt er det nyttig der en ser at hjemmet har andre tanker om hvordan barn best lærer, enn det skolen har. En kan fortsette å være uenig om disse tingene, sier Eva, men gjennom dialog kan en få kunnskap om hverandres syn på læring. Dette kan åpne opp og øke forståelsen av hverandres verdener. Det er noe av det de foresatte i kasuset selv etterlyser, de ønsker å få informasjon på en slik måte at de forstår og lettere kan akseptere eventuelle forskjeller. Det viser også andre undersøkelser (UDIR/FUG 2007).

I en studie av Edwards og Nwemely (2000) får vi lese historien om et skole-hjem-samarbeid som handler om kommunikasjon eller mangel på sådan mellom skole og hjem. Edwards og Nwemely (2000:95) forklarer misforholdet mellom skole og hjem ved å fortelle om en gutt med kinesisk bakgrunn som ikke vil skrive på skolen. Læreren er bekymret og drar hjem til guttens familie for å finne en løsning på problemet. Læreren snakker med bestefar til gutten som svarer ved å vise læreren boka hvor gutten øver på sitt førstespråk, kinesisk. I boka har gutten skrevet de kinesiske tegnene side opp og side ned. Bestefaren fnyser av skolens praksis og antyder at gutten ikke lærer noe i skolen. Edwards og Nwemely (2000) kommenterer disse forskjellene i forventninger til læring mellom skole/hjem og sier at det ikke handler om forskjeller mellom to systemer for læring, men at familien til gutten forventer at skolen gjør tingene på samme måte som de er vant til. De sier:

This confusion is exacerbated by the fact that Tony's (gutten) teachers have not explained what they are trying to achieve. Children from non-mainstream families – fundamentalist Christian, Muslim or Chinese – need to be able to relate their own experiences to literacy to those of the school. The mainstream teacher has a vital role to play here. (Edwards og Nwemely 2000:95)

I likhet med Auerbach (1989) mener Edwards og Nwemely (2000:100) at tendensen en ser i samfunnet til å klandre hjemmet for barnets underytelse og de tiltak som utdanningsmyndigheter, politikere og lignende setter i gang for å endre hjemmenes praksis, oversimplifiserer forholdene. For å kunne finne ut hvorfor det enkelte barn frastøter seg skolens literasitetspraksis må en kommunisere begge veier. Foresatte må få kunnskap om hvordan skolen jobber og skolen må få kjennskap til hjemmenes literasitetspraksis og de foresattes kunnskap og erfaring for slik å transformere skolens praksis til å bli mer gjenkjennelig og meningsfull for barna (Gee 2002; Purcell-Gates 2004; Taylor 1983; Barton 2007; Auerbach 1995). I kurset på Bekkebråten skole virker de foresatte åpne og aktive. De søker å forstå det Eva snakker om og oppleves ikke som passive mottakere av kjedelig informasjon. Tolkene gjør sin jobb og tolker, men i tillegg deltar de ved at de nikker og lytter aktivt til diskusjon. Det kan virke som at de kjenner seg igjen på personlig plan. Diskusjonen leder Eva ut i temaer hun ikke nødvendigvis hadde på

planen, men hun lar de foresatte styre noe av kurset med sine spørsmål og emner de er opptatt av. Her avdekkes misforståelser som har oppstått mellom enkeltlærere og foresatte og andre hendelser som de i tillit til Eva og muligens hverandre, tar opp i denne settingen. Det er viktig for de foresatte å kjenne læreren, men også hverandre.

Astrid Roe(2008)refererer til PISA 2000 og finner at elever med lav sosioøkonomisk status og høy leselyst, skårer bedre på lesetester enn elever med middels eller høy sosioøkonomisk status som har lavere leselyst. "Dette gir grunn til forsiktig optimisme, for det er faktisk mulig for skolen å gjøre noe med elevenes holdninger til lesing, i motsetning til med deres sosioøkonomiske bakgrunn."(Roe 2008). Hun viser at lesing på fritiden og høy leselyst er viktigere variabler enn de foresattes yrke og utdanning og familiens sosioøkonomiske status. Det er ikke kultur for å lese mye i alle familier og det er ikke slik at alle i familier med kultur for mengdelesing, leser mye. Med andre ord kan skolen i hennes øyne gjøre noe med literasitet i hjemmet. Dette støtter satsningen på familielæring i utvikling av skole-hjem-samarbeid i arbeidet med barns literasitet. Hvis en ønsker at barnet skal utvikle sin lesing kan en gi barnet rik tilgang på tekst og håpe at noe skjer. Det er likevel ikke en universell regel om at alle liker å lese. Mennesker har forskjellige evner og liker forskjellige ting, både påvirket av arv og miljø. Målet må være og er at barn kan utnytte sitt egentlige potensial.

Litteraturbasert undervisning handler om å motivere elevene til å lese ut fra prinsipper om lyst og leseglede. Gode elevresultater fra prosjekter basert på litteraturbasert undervisning og bok-bad viser at det er mulig å heve leseresultater og lesekompetanse blant minoritetsspråklige på tross av hva lærere opplever som hindringer i et slikt arbeid; fravær av norskspråklig praksis i fritid og i hjemmet, lovgivning og utdanningspolitiske rammebetingelser(Espevoll 2009). Espevoll(2009) hevder at disse faktorene er noe lærerne ikke kan gjøre noe med og at en dermed må sette inn innsatsen der hvor lærerne kan gjøre noe; i undervisningen. Tiltakene nr.4 og nr.30²⁸ i *Likeverdige opplæring i praksis!2007-2009* (Kunnskapsdepartementet 2007) er nettopp et forsøk i retning av å "gjøre noe" med forholdene i hjemmet. Er det slik at en kan finne hovedårsakene til frafall i videregående og prestasjonsgap mellom minoritets- og majoritetselever, i hjemmet? Eller fins det ingen klare årsaksrelasjoner i pedagogikk (Steinsholt 2009)? Det er en rekke spørsmål det er lurt å reflektere over før en setter i gang familielæring. Gadsden (1999) hevder at disse spørsmålene handler om hvilke hensikter en har, hvilken tilnærming til familiene en har, hvilke behov som skal dekkes og hvilke målgrupper en retter tiltaket mot.

²⁸ Tiltak nr.4 : Utvikling av modeller for opplæring av minoritetsspråklige barn/elever/deltakere. (Her er Familielæring nevnt) og tiltak nr.30: Familielæring "Tiltak for å utvikle flere tilbud om norskopplæring for foreldre i tilknytning til barnas skole og barnehage".(Kunnskapsdepartementet 2007)

Når det kommer til hvilke aktiviteter som anses som riktig type stimulering av barn i førskolealder, inngår høytlesning som en av de viktigste. Dette kan imidlertid, som nevnt i kapittel 2, være en sannhet med modifikasjoner og i alle tilfelle ikke nødvendigvis riktig for alle. I det følgende vil høytlesning for barn drøftes, på bakgrunn av hvordan denne aktiviteten fikk plass i familielæringen på Bekkebråten skole, i lys av utenlandsk og norsk forskning.

5.1.3 Høytlesning for barn

I kurset for de foresatte i førskoleprosjektet presenteres en liste over aktiviteter som foresatte kan gjøre med barna sine for å støtte opp under deres lese- og skriveopplæring. På listen, som foresatte får ta med seg hjem, blir det tilføyd innspill fra foresatte. Tipsene på listen handler om andre ting enn å "lese høyt for barnet på sengekanten". De handler i større grad om hvordan utnytte og anerkjenne anledninger en kanskje ikke anser som litterære i utgangspunktet og som allerede er til stede som literasitetsaktiviteter og hendelser i hverdagen. Eva oppfordrer foresatte til å snakke med barna om disse. Som for eksempel programmer på tv, værmeldingen, lese skilt med logoer og skrift, skrive handlelapp sammen, etc.

Literasitet handler om forskjellige ting til forskjellige tider og i forskjellige kulturer (Barton 2007). For noen er det hensiktsmessig og naturlig å lese høyt for barna på sengen. I følge Barton (2007) og Purcell-Gates (2004) viser det seg at det å fortelle historier og lese høyt for barn er mer utslagsgivende for deres skolegang enn det å se i bøker sammen, tegne og skrive bokstaver. Olaussen (1996) hevder det er bra å lese høyt for barna, men at det er viktig også å snakke med barna om det man leser. En kvalitativ undersøkelse av gutters lesevaner, utført av lesesenteret i Stavanger (Hoel and Helgevold 2005), kommenterer sammenhengen mellom leselyst og hvorvidt de ble lest for når barna er små: "Når det gjelder den allmenne forestilling om at barn som blir lest for som små kommer til å utvikle egen leseinteresse, så er det ikke noe i samtale våre som støtter opp under denne myten." (Hoel og Helgevold 2005:13). Det er altså delte meninger rundt dette temaet. Barton (2007) hevder imidlertid at andre literasitetsaktiviteter kan være vel så betydningsfulle og at en kan stille spørsmål ved om høytlesning for barn får litt for stor vektlegging i rådene til foresatte i samfunnet. I stedet for å presse familier til å begynne med denne aktiviteten, bør en kanskje som profesjonell være utforskende i forhold til familiens literasitetsaktiviteter. Ved å tilråde aktiviteter som endrer økologien og dynamikken i familien kan en stå i fare for å intervensere og forstyrre familiens naturlige samspill og "økologi" (Barton 2007; Auerbach 1995). Intervenerende eksempler på dette finner vi, mener jeg, i mor-bok-barn-prosjekter der mødre (alltid mor, sjelden far eller andre) blir oppfordret til å lese høyt for barna sine på sengekanten. Kathy Pitt (2008) finner dette klart til stede i sin studie av filmklipp om

familielæringsprosjekter der utelukkende mødre sitter sammen med barnet sitt og leser. Lærere kan ha utbytte av å jobbe som etnografer på den allerede eksisterende literasitetspraksis som eksisterer i de ulike familiene (Auerbach 1995; Barton 1994; Barton 2007; Heath 1983; Taylor 1997). På denne måten involveres familien på en slik måte at de lytter til foresatte/foresatte og slik lærer mer om hvilke utgangspunkt og verdener barna lever i utenfor skolen. Det gjør det muligens lettere å tilpasse undervisningen og gjøre den mer relevant og meningsfull for det enkelte barn.

5.2 Familien som lærings- og forskningsarena i arbeidet med lese- og skriveopplæring

Det sosiokulturelle teoretiske rammeverket for oppgaven anbefaler læreren å være forsker i familienes literasitet. Eva forsker på sin egen rolle, de foresatte og familielæringen i praksis på oppdrag fra studiet i Familielæring som hun følger underveis. Foresatte i førskoleprosjektet blir imidlertid også oppfordret til å være forskere i sine barns literasitet, dvs. deres "emergent literacy", det som skjer i forkant av, rundt og etter "knekking av lesekode". I det følgende drøftes funnene opp mot den sosiokulturelle teorien på dette området.

5.2.1 Lærer og foresatte som forskere i literasitet

I kurset om lese- og skriveopplæring var det, som tidligere nevnt, en mor som bidro med en idé for språktrening som hun gjorde med barna sine. Hun ber barna gå inn i stuen og se på den norske værmeldingen og deretter komme til henne på kjøkkenet og oversette værutsiktene for neste dag til arabisk. På denne måten, sier hun, får de lyttet til norsk, lært om været og kommunisert det videre på morsmålet. Det gir mening fordi hun selv ikke er så god i norsk, i følge mor. Responsen hun får fra Eva og de andre antyder at denne aktiviteten ikke bare er ny og praktisk, men at den også er pedagogisk. Det gir mening å oversette norsk værmelding til mor som ikke kan så godt norsk. Moren forteller at hun snakker med barna om hva slags klær de bør ha på seg den påfølgende dagen slik at det passer med været. Hun får inn både fagkunnskap, tospråklig opplæring og i tillegg praktisk kjennskap til været og hva det innebærer. Ideen inspirerer både kursholder, forsker og de andre foresatte til videre diskusjon og erfaringsutveksling rundt aktiviteter som kan fremme språkutviklingen til barna. På denne måten anerkjennes aktivitetene denne moren allerede praktiserer sammen med sine barn. Jeg observerte ikke i noen situasjon hvor foresatte og barn lærte sammen, men Eva fortalte om kurs tidligere hvor de hadde aktiviteter der de laget spill sammen på tvers av generasjoner. Selv om læring mellom generasjoner ikke

var synlig mens jeg gjennomførte feltarbeidet, var likevel ideene fra familielæring til stede i kurset for de foresatte. Fokus var til tider på hva foresatte kan gjøre sammen med barnet når det er på de ulike stadiene i lese – og skriveutviklingen sin.

Forskning på "emergent literacy" antyder at foresattes høytlesning for barna muligens ikke har all betydning for deres leseevner og interesse senere i livet (Barton 2007; Uhry og Ehri 1999; Hoel og Helgevold 2005). Derimot kan variabler som evnen til å benevne bokstaver og oppdeling av ord i fonemer, være viktigere variabler for forventet lesekompetanse, enn variabler som foresattes utdanningsnivå, vokabular, foresatte-barn lesestunder (Uhry og Ehri 1999). Det betyr at barns livsløp på ingen måte er determinert ved hva slags bakgrunn deres foresatte har og at det heller ikke er avgjørende viktig at det leses høyt for dem. Et viktig bidrag fra familien rundt et barn kan være bokstavleker, ordlydleker, magnetbokstaver på kjøleskapet, søsken som leser tegneserier, dataspill osv. Hvis vi vender blikket igjen mot kurset om lese- og skriveopplæring for foresatte i førskoleprosjektet på Bekkebråten skole kan vi se at nettopp disse temaene får fokus. En viktig del av den begynnende leseopplæringen er koblingen mellom lyd og bokstav. Det er et av prinsippene Eva tenker at foresatte bør få med seg fra kurset. Det er ikke automatisk logisk for en lekmann for eksempel, å tenke at barna må lære at bokstavlyden (fonem) og bokstavnavnet (grafem) ikke nødvendigvis lyder likt, og at dette er viktig informasjon for en begynnende leser. Når en skal lydere seg fram i et ord som "kam", blir det ikke så nyttig å vite at bokstaven heter /kå/. Langt viktigere er lyden av bokstaven; /kh!/. Lærere og foresatte diskuterer og forsker i barnas literasitetsutvikling ved å lære om de ulike stadiene i utviklingen av literasitet.

Når barna allerede leser viser forskning gjennomført på bakgrunn av resultater fra PISA 2000 at fritidslesing er et viktig suksesskriterium for gode lesere (Roe 2008). Aktive fritidslesere fra hjem med lav sosioøkonomisk status leser bedre enn ikke så aktive fritidslesere fra hjem med høy sosioøkonomisk status. Hjemmet betyr altså mye for et barns lesing, men mer i den betydning at familien rundt barnet kan legge til rette for dets muligheter for fritidslesing og lesing i ferier. Tilbake på Bekkebråten får jeg vite at de i et kurs høsten 2008 hadde dratt en tur til biblioteket sammen med barna der de fikk omvisning og lytte til framlegg av bibliotekar. De hadde også anledning til å få laget et lånekort til seg og sitt førskolebarn.

Forskning som ser på sammenhenger mellom barnas skolerresultater og læringsutbytte og hjemmets sosiale og kulturelle kapital, kan ofte misforstås og misbrukes. Slik kan det i ytterste konsekvens ende i prosjekter som kjøper bokpakker til familier i håp om at de skal begynne å fylle hyllene med bøker. I

samme kategori kan tiltak som familielæring og foreldreskole havne i om de forventer at store endringer skal skje i hjemmene i retning av skolelignende literasitetspraksis. Siden noe forskning (Desforges og Abouchar 2003) sier at hjemmet har størst betydning for elevens læring, særlig i de første årene av skolen, kan det oppfattes slik at ansvaret for elevenes læringsutbytte ligger på de foresatte. Nordahl (2009) og Hattie(2009) hevder imidlertid at det er skolens praksis og til syvende og sist læreren i klasserommet som har størst betydning. Hattie oppsummerer likevel hjemvariablen slik: "It is not much the structure of the family, but rather the beliefs and expectations of the adults in the home that contributes most to achievement." (Hattie 2009: 71). Med struktur i familien mener han familiens sammensetning; aleneforesatte, to foresatte osv. Han sier også at foresatte som ikke har god kjennskap til skolens språk og koder bør få opplæring i disse "so that the home and school can share in the expectations, and the child does not have to live in two worlds – with little understanding between home and school." (Hattie 2009:70) Hvis en legger til NLS sin vektlegging av lærerens rolle som forsker i familiens literasitetspraksis, vil en få et skole-hjem-samarbeid der skole og hjem får innsikt i hverandres verdener. Dette kan i sin tur gi gode betingelser for barnas muligheter til å håndtere flere diskurser/virkeligheter.

I førskoleprosjektet på Bekkebråten skole ser vi flere eksempler på en slik utveksling av kunnskap mellom skole og hjem. Videre oppover i trinnene på Bekkebråten skole må alle barn lese mye når de knekker koden og dette kan de foresatte bidra til. De blir ikke oppfordret eller presset til å lese høyt eller endre på familiens dynamikk eller struktur. I stedet er det rom for å utveksle erfaringer og praksiser, utfordringer som kan oppstå som for eksempel mangel på plass og tid i det daglige. Enkelte forteller om små leiligheter og store familier, noe som kan virke inn på muligheter for å sette seg rolig ned med ett og lese. Noen foresatte har kanskje heller ikke lyst eller evne til å lese høyt for barna. En kan imidlertid gjøre mye ved å sende barnet av gårde til biblioteket, gi det rom og tid til lesing i fritiden osv. Når kurset kommer til punktet hvor barnet har lært seg å lese sier Eva at det i denne fasen er veldig viktig at barna leser mye. Store mengder lesing må til for å bli gode lesere. Dette er forskningsbasert kunnskap om lesing som en finner både i Astrid Roes forskning basert på data fra PISA og PIRLS(Roe 2008) og i NLS(Barton 2007; Uhry og Ehri 1999; Heath 1983). Barna som vokser opp i familier med literasitet som ligner den som dominerer i skolen, tilpasser seg lettere skolens undervisning enn de som vokser opp med andre typer literasitetspraksis(Heath 1983; Barton 2007; Roe 2008). Skillet mellom gode og dårlige lesere går i følge forskning mellom de som har lest mye og de som har lest lite i den videre leseutviklingen(Uhry og Ehri 1999; Roe 2008). "Det at de gode leserne blir stadig bedre, samtidig som de svake leserne blir stadig dårligere, blir ofte omtalt som "Matteus-effekten"(Stanovich 1986)"(Roe 2008:28; Uhry og Ehri

1999). Skolen må altså jobbe for å tilpasse sin virksomhet alle de forskjellige barnas virkelighet, samtidig kan det hjelpe med en liten oppfordring til familier om å inspirere barna til å fortsette med lesing i fritid og ferier og ikke bare drive med lesing på skolen.

5.3 Hvilken tilnærming til familier i førskoleprosjektet?

Dette avsnittet drøfter hvilken tilnærming til familier førskoleprosjektet på Bekkebråten skole hadde. Førskoleprosjektet benytter seg av familielæringsmodellen som igjen bygger på prinsipper om myndiggjøring og empowerment:

For oss som har jobbet med dette prosjektet innebærer dette(les: myndiggjøring) at alle foreldre er ressurser for sine barn, og alle foreldre har muligheter for å endre og videreutvikle sine oppdragelsesformer. Lærerne skal derfor møte foreldre på en slik måte at de får tro på sine egne muligheter og forutsetninger for å oppdra barn og støtte dem i deres skolegang. Siden alle foreldre er ressurser for sine barn, kan man ikke snakke om ressurssvake og ressurssterke foreldre(Nordahl 2007). (Fra sluttrapporten i førskoleprosjektet, dokument 2)

Her vises tydelig holdningen prosjektet har til foresatte og familiene. Foresatte er ressurser uansett og en ønsker å dra nytte av dette og bringe det inn i samarbeidet om opplæringen av barna og i utviklingen av deres literasitet. Førskoleprosjektet ønsker å bygge opp under og støtte foresatte i deres oppgave som foreldre, med utgangspunkt i deres sosiokulturelle kontekst. Når en stadfester at ingen foresatt er ressurs svak er man ikke normativt kulturrelativistisk, men deskriptiv og anerkjenner mangfoldet av bakgrunner og literasiteter. Denne holdningen er ikke til stede overalt i skolen.

Norsk skole er preget av flere tiår med enhetsskole og likhetstankegang(Pihl 1999; Lidén 2001) og har ikke utviklet evnen til å utdanne minoritetsspråklige elever på grunn av en utdanningspolitikk som er monokulturell og lite inkluderende(Pihl 1999). Minoritetsspråklige elever med to utenlandsfødte foresatte ligger i gjennomsnitt to år etter norskspråklige jevnaldrende og dette må forklares med mangler ved det norske skolesystemet, siden gapet i skoleprestasjoner mellom minoritet og majoritet i resten av Europa er betraktelig mindre(Pihl 2009). Alle undervises som om de har majoritetsspråklig bakgrunn og det er ikke så rart at minoritetsspråklige blir hengende etter (Pihl 2003).

Misforholdet mellom minoritetselvers språklige og kulturelle ressurser på den ene siden, som de ikke får uttelling for i skolen og skolen kulturelle kapital på den andre, er en vesentlig forutsetning for at minoritetsspråklige elvers skoleprestasjoner er lavere enn majoritetsspråklige skoleprestasjoner (Pihl 2003:142)

Når mangfoldet blir behandlet som et avvik fra det normale, er kanskje en naturlig konsekvens at familier som ikke stimulerer barna på en "riktig" måte, blir omtalt ut fra en deprivasjonsteoretisk

forståelse. Familier kjenner seg antagelig ikke igjen i de bilder av dem som dannes; enten som depriverte, mangelfulle eller illiterate med behov for opplæring i skolens literasitet og "riktig" oppdragerteknikker.

Feltarbeidet bød, for meg, på overraskende mange uventede funn og paradokser. En av fedrene i mitt materiale sier at foresatte må få streng beskjed om at de "MÅ komme" på foreldremøter og andre skolearrangementer der det er lav deltakelse. Det antydes fra denne informantens side at skolen må gi tydeligere beskjed til foresatte om hva som kreves av dem i skolen. På en annen side har nok mange mødre og fedre, med forskjellig bakgrunn, sittet på ulike foreldremøter uten helt å skjønne hva det handler om eller hva deres rolle er på disse møtene. I lys av dette blir tilnærmingen til familiene, viktig å undersøke i førskoleprosjektet på Bekkebråten som driver opplæring av minoritetsspråklige barn og foresatte. Men hvorfor skal minoritetsspråklige familier ha spesialdesignede familielæringsmodeller, mens norske foresatte ikke får tilbud om dette? På Bekkebråten var tilbudet i starten bare rettet mot minoritetsspråklige barn som ikke gikk i barnehage og dere foresatte. Dette ble endret underveis til å gjelde *alle* barn som ikke har barnehageplass i området. Styringsgruppa hadde hatt en diskusjon rundt dette spørsmålet på initiativ fra Eva som mente at det var diskriminerende å tilby det kun til minoritetsspråklige. Samtidig var førskoleprosjektets primære mål å drive språkstimulerende skoleforberedelser for femåringer som ikke hadde gått i barnehage og som ikke kunne norsk. De ville likevel unngå stigmatisering og kom fram til at norskspråklige barn ville øke sjansene for språkstimulering i gruppa. Prosjektledelsen på Bekkebråten skole viser at de evaluerer og diskuterer og lærer underveis. Evalueringer som fører til endringer. Forskere fra USA og England har, som tidligere nevnt, i 20- 30 år forsket både på literasitet i hjemmet og på såkalte "family literacy –programmes" (Pitt 2008; Barton 2007; Barton 1994; Auerbach 1995; Gadsden 1995; Brooks ; Hannon 1999) . Resultater fra denne forskningen viser blant mange ting, at det er viktig å avklare hva hensiktene med et eventuelt familielæringsprosjekt er og hvem prosjektet skal være rettet mot (Gadsden 1999; Auerbach 1995). Evaluering er også viktig og må systematiseres.

Underveis i førskoleprosjektet på Bekkebråten skole ble det gjennomført evaluering ved intervjusamtaler med de foresatte. Sluttrapporten forteller at:

For å få innblikk i foreldrenes syn på prosjektet, kurs, førskoletilbudet til barna og så videre, har vi benyttet "intervju i form av samtale", det vil si en mer uformell intervjusamtale (Wadel 1991). Et utvalg mødre og fedre har blitt spurt om ulike sider ved prosjektet. Særlig har vi hatt fokus på samarbeid mellom skole og hjem, både nå og videre framover. (Dok.2: 9)

Dette ble gjennomført av Eva selv og en kan spørre seg hvorvidt en evaluering bør gjennomføres av den som er ansvarlig for prosjektet som skal evalueres. Foresatte sier kanskje ikke alt de har på hjertet til den som både er lærer for barna deres og tillegg er deres kursholder. Det ble imidlertid jobbet mye med relasjoner mellom lærer og foresatt, og de foresatte ga ofte uttrykk for at de hadde et åpent forhold til Eva og de andre ansatte i førskolegruppa. Det var rom for å være uenige og det ble oppfordret til kritisk tenkning. Dette er viktige forutsetninger for et samarbeid med respekt for hverandres meninger.

NLS anbefaler en tilnærming som ikke setter opp skolens literasitet og forventninger som normalen, men at skolen forsøker i familienes virkelighet for å finne ut hva elevene faktisk innehar av ressurser hjemmefra (Auerbach 1999; Barton 2007). Slik kan skolen bygge videre på dette og unngå mangelperspektivet som det gis uttrykk for i form av "...understimulert i forhold til de forventninger vi som skole har." Denne beskrivelsen av elevene står imidlertid i kontrast til noe som kommer senere i sluttrapporten om foresatte som ressurs:

I prosjektet har grunnholdningen ovenfor foreldre vært sentral. Foreldre kjenner barna sine best og alle foreldre kan støtte sine barn i opplæringen. Dette forutsetter at skolen og dens ansatte ser de foreldre som ressurser for sine barn. (Dok. 2)

Jeg finner derfor eksempler på motstridende holdninger i dokumentene og intervjuene. Motstridende diskurser kan også sies å finnes i *Likeverdig opplæring i praksis! 2007 – 2009* (Kunnskapsdepartementet 2007). På den ene siden skal minoritetsspråklige foresatte som ressurs være et premiss og mangfold blir beskrevet som en bra ting. Samtidig kommer det på den andre siden fram et mangelfokus i det planen foreslår tiltak som skal forandre hjemmep praksis. Ord som "understimulert" i beskrivelsen av hvordan en opplever barna stemmer med andre ord ikke overens med "foreldre som ressurser for sine barn". Prosjektskissen og rapporten viser både et ressursorientert syn på foresatte samtidig som de sier at foresatte mangler noe i forhold til hva skolen krever. Understimulert forstår jeg her som en størrelse som er sett i forhold til hva skolen forventer barna skal kunne nå de starter i første klasse. Disse forventningene baserer seg på en norm for hvordan barn skal stimuleres. Kategoriseres barna som "understimulert" er det ikke i generell betydning, men trolig sett i forhold til hva skolen forventer. Dette kan også forstås i en større kontekst som gjør bildet mer komplisert. I skolen eksisterer ulike diskurser og kategorier side om side og lærere og ledelse opererer med et begrepsapparat som de sannsynligvis ikke mener stigmatiserende eller diskriminerende. I sitatet fra prosjektskissen er det listet opp hvilke konkrete stimulanser barna bør ha hatt, i følge skolen: holdt en blyant, lært norsk, blitt lest for, lært fargene og kroppsdelene på sitt morsmål. Skolen finner det utfordrende å undervise elever som ikke har denne kompetansen. I min tidligere lærergjerning har også jeg erfaring med seksåringer som kunne ha

blitt plassert i kategorien "understimulert". Underveis i studien opplever jeg at det ikke er verken sosialt, politisk, kulturelt eller humant rettferdig å bruke slike kategorier. Barna kommer med den erfaringsbakgrunn de har og den er likeverdig og da fungerer ikke begrepsapparatet "til barnets beste" når det får en merkelapp som "understimulert". Det er likevel kanskje slik at en trenger å uttrykke at barna starter i første trinn med så vidt forskjellig bagasje. Det er en utfordring til både den pedagogiske forskningen, politikerne, lærerutdannere og lærere å utvikle et begrepsapparat som ikke stigmatiserer og som ivaretar det mangfoldet av erfaringer og literasiteter. Barn har forskjellige evner og interesser, de har blitt påvirket av mer og mer varierte miljøer. Så er det skolemyndighetene, skolens, lærerens og foresattes ansvar å legge forholdene til rette for barnets vei videre i livet. Det er et paradoks i førskoleprosjektet og kanskje i familielæringsdiskursen generelt, at foresatte blir omtalt som ressurser samtidig som at hensikten med familielæring er å motvirke "understimulering".

Antropologien tilbyr noen teorier på mekanismene i skillet mellom kulturer som innebærer tilskrivning av egenskaper ut fra den sosiale og kulturelle kapital som menneskene har. Den norske sosialantropologen Marianne Gullestad (2002) skriver om disse mekanismene og sier at de som ikke har praksiser som er innenfor den hegemoniske kulturen blir tilskrevet egenskaper som avviker fra normalen og de må endre seg, eller assimileres som det het tidligere.

De tenkemåter som ligger under slike praksiser forsvinner ikke like fort som selve ordet assimilering forsvinner fra offentlige dokumenter og offisiell språkbruk. Ofte kan nye praksiser ses som en form for videreføring av tidligere handle- og tenkemåter. (Gullestad 2002:65)

Alternativet til en slik tenkemåte er ikke normativ kulturel relativisme som hevder at alt er greit i alle kulturer, men en deskriptiv kulturel relativisme som forklarer sosiokulturelle praksiser i deres kontekst. Dette begrepet tenker jeg er et motsvar til forestillingen om en "riktig" og "gal" måte å stimulere barna på. Hvem er de såkalt ressursvake foresatte? Hvilken skolebakgrunn har de? Hvilke literasiteter benytter de seg av og hvordan er deres litterære praksis i hverdagen? Hvordan støtter de barna sine i utdanningen? Er det mulig å bli oppfattet og bli behandlet som en ressurs i samfunnet og i skolen til tross for at en ikke kan lese og skrive? Litteratur åpner for nye perspektiver og slik har Mustafa Cans(2008) beskrivelse av sin mor gjort et varig inntrykk både personlig og profesjonelt. Cans mor opplevde å forlate sin høye status i landsbyen sin i hjemlandet som en høyst muntlig litterær person, til en tilværelse som analfabet og kunnskapsløs innvandrer i Sverige. I landet hvor hun kom fra, fortalte hun historier mens folk i landsbyen satt rundt og lyttet. I Sverige følte hun daglig skam ved det å ikke kunne lese og skrive.

Can (2008) beskriver hvordan han som barn og ungdom mistet respekten for sin mor etter hvert som han lærte mer og mer i det svenske skolesystemet. Moren var fremmedgjort og kategorisert som ressurs svak av mange, inkludert av sin egen sønn. Han skulle senere oppdage hvor annerledes lokalsamfunnets oppfatning av henne var i landsbyen hvor hun kom fra og endret sin egen oppfatning ettersom han ble eldre.

Det er en entusiasme rundt familielæring som et tiltak som skal føre til at barna får den stimuleringen av foresatte som utdanningsmyndighetene mener de skal ha. For hva er vitsen med et slikt tiltak hvis det ikke er for at en ønsker endring? Hvis hensikten bak familielæringen på Bekkebråten skole er å forsøke å forandre på familiene slik at barna får den stimuleringen skolen mener de skal ha før de begynner på skolen, er det da snakk om forsøk på assimilering? Utsagn både i intervjuer og i skolens dokumenter viser motstridende tendenser, men foresatte selv sier at denne typen kurs er nødvendig og at de lærer mye. Det de ønsker å ta med seg av lærdom og det som ikke passer lar de være. Som mor tenkte jeg at det må jo føles nedverdiggende å skulle læres opp i skolens syn på hva riktig grensesetting er for eksempel. Men på den annen side søker jeg også råd selv hos helsesøster, hos familien min, kolleger venner, internett osv. Mødrene og fedrene i førskoleprosjektet fortalte om lignende praksis i sine roller som foresatte. En mor forteller at hun ringer til sin mor i hjemlandet for å få råd. Selv om kurset om grensesetting ikke er en del av denne oppgavens datamateriale, var jeg likevel til stede og observerte. Kurset ble holdt av helsesøster som er tilknyttet skolen og var et sensitivt tilpasset kurs der helsesøster både snakket ut fra helsefaglig kompetanse og ut fra sin egen erfaring som mor. Dette kurset og kurset om kosthold, som for øvrig ble ledet av en student i ernæring, var de best likte kursene blant de foresatte som jeg snakket med. Prosjektleder Eva sier hun ikke har kompetanse og forutsetninger for å kurse om disse temaene og hyret dermed inn andre fagpersoner. Og dette siste momentet er viktig i følge Eva. Det må være adekvate fagpersoner som underviser om det de har kompetanse i. I tilnærmingen til familier er det viktig å sikre et kvalitetsmessig, relevant og adekvat innhold i kursene og at kunnskap som blir presentert er oppdatert og undervisningen kunnskapsbasert. Eva gir gjentatte ganger uttrykk for at hun syntes det var utfordrende å skulle planlegge kurs for voksne om ting de kanskje allerede vet eller gjør. Det var viktig for henne at kursinnhold var på et høyt faglig nivå og at det var åpent for endringer i takt med det som opptok de foresatte, slik at det ble forståelig og nyttig i deres oppgave som foresatte til barn i opplæringen.

I gruppeintervjuet med to mødre stilte jeg til slutt i samtalen spørsmål om det var noe mødrene hadde lyst å legge til på slutten. En av mødrene svarte:

Nei, det eneste jeg ville si er at du har jo selv erfaring og har vært lærer her. Så hvis du har noe å si, eller vil fortelle hva som er...hva du synes er bra for barna, si hva foreldrene bør gjøre. Så kan vi...vi vil gjerne høre fra deg, du kan fortelle. (Intervju med to mødre våren 2009)

Jeg opplevde å få denne beskjeden i rollen som lærer. Jeg svarte som forsker, mor, lærer og følte meg litt ubekvem: "I like måte, du har også erfaring." Det sitter langt inne å skulle fremstå som ekspert og gi andre råd. Men svaret jeg fikk har vært med på å nyansere den kritiske holdningen jeg hadde til opplæring av foresatte, midtveis i studien. Moren svarer nemlig: "Erfaringen min er knyttet til hjemmet og barna ute, men du har mer erfaring i og hvordan skolen fungerer, om barna i skolen og hvordan barna lærer." Det er en mulighet for å stigmatisere og feilvurdere foresatte i skolen. Likevel skal en også gi foresatte muligheten til å skaffe seg kunnskap hvis de har behov for det. Skolen og lærere har kompetanse til å veilede foresatte om barnas utvikling, og moren forteller meg at hun gjerne vil høre og lære mer av det som læreren sitter inne med av erfaring og kunnskap. Denne morens kunnskap om og erfaring med eget barn er vesentlig for læreren til hennes barn å få, for å kunne tilpasse sin undervisning best mulig. Foresatte og lærere trenger hverandre for å bidra bedre i barnets opplæring og utvikling. Dette prinsippet er i tråd med den sosiokulturelle tilnærmingen til familier (Barton 2007; Auerbach 1995).

5.3.1 Refleksjon over sin egen profesjon

Ledelsen på Bekkebråten skole posisjonerer seg i dette feltet blant de som *ikke* ønsker å lære opp foresatte i en "riktig" oppdragelse av barna:

Og det er ikke min måte å gjøre ting som nødvendigvis er den beste. Det er kanskje best for meg, men det er ikke sikkert at den er best for deg og er det noen områder i livet det på en måte bør respektere det, så synes jeg det er i de nære relasjonene. (Intervju med rektor 2009)

Det stemmer godt med den økologiske tilnærmingen til familieliterasitet(Barton 2007). Den anerkjenner mangfoldet i måten å gjøre ting på i forbindelse med barns utvikling. Den vitner også om en sensitivitet i forhold til ulike måter å forholde seg til foreldrerollen på og argumenterer ikke for at det finnes en standard som alle må rette seg etter. Denne grunnholdningen er viktig for at tilnærmelsen til foresatte fra en institusjons side skal føre til økt involvering og lyst til deltakelse og involvering i skolen fra de foresattes side. Dette er et eksempel på at en reflekterer over hensikter med familielæringen og refleksjon synes å være en sentral side ved utviklingen av førskoleprosjektet på Bekkebråten.

Eva har som tidligere nevnt fulgt et tre-semester langt studie i Familielæring samtidig som hun har vært leder for sitt eget familielæringsprosjekt på Bekkebråten skole. Studentene benytter seg av aksjonsforskning som metode der de forsker på sin egen praksis og reflekterer over dette i studiene sine

både i skriftlige innleveringer og samtaler. Et element som har manglet i studiet er til tross for prinsippene som ligger til grunn, i følge Eva, nettopp refleksjonen over egen og andres praksis. Hun legger til at det også manglet rom for kritisk refleksjon både over egne og andres holdninger. Hun skriver om dette i den siste og endelige eksamensoppgaven vår-2009, der hun sier at den egentlige refleksjonen over familielæring og hva det bør være, fant sted i samtaler utenfor studiet.

Vi har i studiet snakket om fokuset på «oss» og «dem». Jeg har en følelse av at mange har et mangel-fokus når man snakker om minoriteter og ikke et ressursfokus. Gjennom prosjektet har jeg blitt mer og mer opptatt av hvilket syn man har på deltagere i prosjektet. I mitt arbeid møter jeg personer som har ulikt utgangspunkt enn meg selv og andre erfaringer. Det har blitt tydeligere i det siste hvilket pedagogisk grunnsyn eller hvilket menneskesyn jeg har og hvordan dette gjennomsyrrer mitt arbeid. Hjelp til dette har jeg i stor grad fått gjennom diskusjoner med en kollega som ønsker å se på familielæring som felt gjennom blant annet å se på prosjektet jeg jobber med. (Dok. 4)

Eva stiller ofte spørsmål ved om hvorvidt alle har samme forståelse for hva familielæring er, i løpet av intervjuer og samtaler vi har. Profesjonsutøvere må kunne se på sin praksis med utsideblikk.

Profesjonene kan ses som normalitetsagenter i det "godes tjeneste". De griper inn i andres liv, de bidrar gjennom sitt virke til å definere normer og standarder på mange samfunnsområder. Dette skjer i samfunn preget av tiltagende kulturelt og verdimessig mangfold. Dette fordrer ikke bare innsikt i egne normer og verdier, men også kompetanse til å forstå og å håndtere forskjellighet. (Terum 2009:24)

Utvikling av profesjonell kompetanse krever refleksjon slik at en lettere oppnår innsikt i "egne normer og verdier" i samarbeid med foresatte om deres barns utvikling av literasitet.

5.3.2 Konstruksjoner av foresatte

Familielæring har som hensikt å drive fram læring i samspill mellom generasjoner, men dette skal komme både barn og voksne til gode (Kunnskapsdepartementet 2007; Aamodt og Hauge 2008) Spørsmålet er om voksne kanskje lærer vel så bra og kanskje bedre i voksenopplæringen. Og i alle tilfelle var ikke denne voksenopplæringsdelen svært synlig til stede i førskoleprosjektet slik jeg har forstått. Intensjonen med et samarbeid med voksenopplæringen var opprinnelig at særlig mødre skulle få en ytterligere norskopplæring samtidig som de ble kurset i de temaer som var planlagt i foreldrekursene som Eva hadde ansvaret for. Det ble det ikke noe av før høsten 2009 da det forelå planer om foreldreskoletilbud til alle foresatte ved Bekkebråten skole, altså normalskolen. Og det er en annen historie som er interessant for eventuelle senere forskningsprosjekter. Min studie begrenser seg til kurs for de 18 parene med foresatte i førskoleprosjektet som handlet om barnas lese- og skriveutvikling.

”Empowering er det nye favorittordet mitt”, sier Eva. Men er det slik at de foresatte i førskoleprosjektet ser seg selv som en part som trenger å myndiggjøres? Ut fra samtaler og bidrag i kursene fra foresatte fikk jeg ingen opplysninger om det. Tvert i mot ga de uttrykk for svært klare meninger, erfaringer og synspunkt. Diskusjonen rundt loven om retten til morsmålsopplæring synes jeg illustrerer det og der var også innspill knyttet til opplevelsen av det konkrete samarbeidet med skolen knyttet til andre barn de hadde i den øvrige normalskolen. I den forbindelsen kom det kom fra både positive og negative erfaringer. Disse ble fremlagt og diskutert med både Eva og helsesøster til stede. Her kan en bare spekulere, men er det slik at de foresatte som møter på kurs allerede er involverte og myndiggjorte? Hva så med de andre. De som ikke møtte på kurs kvalifiserer muligens i større grad for ”empowering”. Det er sikkert ikke så enkelt, uansett er det en utfordring å skulle få med seg alle og i tillegg ha som mål å myndiggjøre alle. Det er en menneskerett å få utvikle seg, utvikle literasitet og være myndiggjort, men det er kanskje også en menneskerett å ikke bli satt i en kategori som en som trenger å bli myndiggjort? Data fra styringsgruppemøtene jeg deltok viser at det ikke var helt entydig hvilken målgruppe det var snakk om. I det ene øyeblikket var det snakk om mødre som ikke kan norsk, og andre mødre som i tillegg ikke kan lese og skrive. I det neste ble det påpekt at foreldregruppa i førskoleprosjektet var ganske sammensatt og bestående av mødre og fedre med svært forskjellige bakgrunner. Dette ga en opplevelse av at medlemmene snakket forbi hverandre i spørsmål om hva slags innhold kursene skulle ha og hvilke typer foresatte det var snakk om. Denne misforståelsen kan bero på at skolen og voksenopplæring jo faktisk har forskjellige grupper med voksne de forholder seg til og naturlig vil tenke tilpassing til den gruppa en kjenner godt. Den ene snakket om kvinner som ikke kunne lese og skrive, den andre snakket om foresatte generelt, den tredje om fedre og mødre med minoritetsbakgrunn. Dette ble egentlig ikke avklart på møtene der jeg foretok deltakende observasjon. Det er utfordrende å samarbeide på tvers av profesjoner og institusjoner, og særdeles vanskelig blir det hvis en ikke er enig om hvem målgruppa for tiltaket egentlig er. Om foreldrerepresentanter fra førskoleprosjektet hadde vært til stede hadde kanskje diskusjonen tatt en annen retning? Uansett er det en fordel å ha med representanter fra målgruppa i fora hvor avgjørelser tas og diskusjoner foregår (Taylor 1997; Gurnah 2000).

I neste styringsgruppemøte hadde representanten fra voksenopplæringen erstattet seg selv med en annen ansatt. Denne gangen var også den læreren fra voksenopplæringen med som skulle bistå med kursing i fordypningskursene for som trenger mer kursing. Denne gangen var det mer harmoni rundt bordet. Først en avklaring av de ulike forventningene fra alle partene og så diskusjon om veien videre. I dette møtet var det også en lærerrepresentant fra ”normalskolen” til stede. Hun forholdt seg ganske taus under første del av møtet, men kom med en innvending i diskusjonen da det dreide seg om

foresatte og deres mangel på deltagelse og engasjement. Lærerrepresentanten sa at hun ikke kjenner igjen det bildet som blir gitt av foresatte. Hennes erfaring er at foresatte kommer på møter og at de deltar aktivt i skolens og barnas hverdag. Hun har ingen samarbeidsproblemer og kunne fortelle at de foresatte sa at de var fornøyde. Deretter får hun til svar at hun er litt spesiell siden hun bruker en del tid på skole-hjem-samarbeid. Denne læreren synes å ha utviklet et godt skole-hjem-samarbeid og samarbeider med en aktiv foreldregruppe. En økning av foresattes deltakelse og involvering handler kanskje først og fremst om hvordan den enkelte læreren legger til rette for samarbeidet. Adrian Blackledge (2000) gjorde en studie av seksåringer og deres mødre med bakgrunn fra Bangladesh, bosatt i England. Deres møte med engelsk skole innebar en opplevelse av å bli konstruert som illiterate til tross for at de var literate i bengali. I møte med dominerende literasitet praksis kan foresatte som ikke har denne, bli kategorisert som illiterate. Nordahl (2003) har også påvist en praksis blant lærere som går ut på å konstruere de foresatte som annet enn det de er. Foresatte beskrives av lærere som mindre engasjert i barnas skolegang, mens de foresatte opplever at de ikke blir tatt på alvor av skolen (Nordahl 2003a). Det er til syvende og sist hver enkelt kontaktlærers møte med foresatte som teller for den enkelte familie i et skole-hjem-samarbeid.

5.3.2 Familielæring og kjønn

I arbeidet med å utvikle skole-hjem-samarbeid vektlegger Eva fars rolle i familien. Han inkluderes som en selvfølgelig og likeverdig part i familien når det gjelder forventninger til deltagelse i arbeidet med utvikling av barnas literasitet. Det viser hun ved at hun gjør en studie av fedrenes rolle i samarbeidet mellom hjem og skole. Hun intervjuer flere av fedrene i prosjektet og jobber ut fra en hypotese om at far er involvert og *ønsker* å involvere seg. Fedrene ønsket seg egne "pappakvelder" og dette fulgte hun opp. Hun sier at mødrene i etterkant kom til henne og sa at dette var noe de også ønsket. Det står i kontrast til konstruksjonen av mor som den primære foresatte i forbindelse med skole-hjem-samarbeid (Nordahl 2003). Med andre ord har Eva et særlig fokus på inkludering av fedre. Fedrene som ble intervjuet, sier selv at fars involvering i barnas skolehverdag er en selvfølge for dem. Deres fedre var fraværende men de selv ser at de personlig får mye ut av det og at barna tjener på det, faglig og sosialt. Eva henviser til forskning fra Nordahl (2003) som sier at det er "mor" som oftest involverer seg i den norske skolen, men sier at hun selv har mer blandet erfaring. Både far og mor er på banen slik hun har opplevd de foresatte opp igjennom årene som kontaktlærer i normalskolen. Fedrene tror at skolen hadde fått flere foresatte på banen hvis skolen hadde vært mer tydelig og bestemt. Det er et tankekors at jeg som forsker og Eva som lærer føler ubehag ved den obligatoriske biten mens fedrene sier at de ønsker mer obligatoriskhet i skole-hjem-samarbeidet. Dette er imidlertid muligens ikke et paradoks. En kan være tydelig, bestemt og

forpliktende uten å virke dominerende, nedlatende og stigmatiserende. Er det slik at skolen forventer at de foresatte generelt skal vite nøyaktig hva som forventes av dem som foresatte av seg selv? Kanskje bør læreren være tydeligere på forventninger han/hun har til foresatte, enda tydeligere i forhold til fedre for å øke deres deltakelse?

I dette gruppeintervjuet med Eva, to fedre og meg, stiller Eva spørsmålene og lar meg få komme egen spørsmål om ønskelig. Fedrene forteller i dette intervjuet at den ene hadde enten sin oppvekst og skolegang i norsk skole med foresatte med oppvekst i et annet land enn Norge. Den andre faren hadde selv innvandret og hadde høyere utdanning fra et annet land enn Norge. Det ble en litt lang stillhet da jeg stilte spørsmålet om hvorvidt de mente at førskoleprosjektet hadde bedret deres samarbeid med skolen. Jeg skjønnte i ettertid at det var et merkelig spørsmål å få etter nettopp å ha snakket om hvor viktig de synes det er med godt samarbeid og hvordan de selv tar initiativ og hva de synes er viktig fra skolens side for å få til et godt samarbeid. Disse fedrene virket mer reflekterte over foreldrerollen og skole-hjem-samarbeid enn både Eva og meg til sammen. Da kan en undres over at de anses som kandidater som minoritetsspråklige foresatte med behov for opplæring (jfr. Det fjerde målet i prosjektet på Bekkebråten skole). Fedrene tenkte seg litt om og ga noen svar på spørsmålet: prosjektet har gitt dem god tid til å bli kjent med barna deres og de har muligens lært noe nytt som de ønsker å ta med seg. Men det viktigste for dem var tilgjengeligheten til Eva og assistentene som jobber med språkstimulerende aktiviteter sammen med barna i førskoleprosjektet. Den ene faren, Ahmed, sier han føler han kan ta opp hva som helst og illustrerer det med et eksempel:

Jeg har i hvert fall kritisert eller ikke kritisert, men jeg har snakket med assistent A (en av assistentene i førskoleprosjektet) ...kanskje har han fortalt deg? Jeg snakket også med lærer B (en lærer i "normalskolen") om at jeg fikk vite av andre foreldre at de hadde sett narkomane utenfor skolen her. Det var sånt jeg snakket om at dere må passe og følge med. For det var noen som sa at de hadde prøvd å skremme barna. Derfor ble jeg bekymret. Lærer B sa at dere lærere skulle ha møte om det snart. Lærer C har også fått meldinger fra andre foreldre om å gjøre noe med det.

Den andre faren får spørsmålet om hva han tenker om samarbeidet mellom han, kona, skolen og hjemmet og sier:

Ja jeg og kona samarbeider egentlig. Det er viktig. (Eva sier: Ja jeg ser jo både deg og kona di.) Og barna føler seg bra når de ser at både mamma og pappa samarbeider. Begge to. vi samarbeider hjemme med lekser og alt.

Thomas Nordahl hevder på bakgrunn av sin forskning (Nordahl 2003) at mor er den omsorgspersonen som i størst grad samarbeider med skolen. I samtalen med fedrene sier Eva at hun ikke har dette

inntrykket fra sine år som kontaktlærer på Bekkebråten skole og heller ikke i førskoleprosjektet. Nordahl beskriver den generelle situasjonen slik den var i 2003, og Eva har sin erfaring fra en skole. Begge viser at bildet er sammensatt og komplekst. Uansett viser hennes studie at fedre ønsker å involvere seg og involverer seg. Hvis en som lærer går til utviklingssamtale med et utgangspunkt om at foresatte er "ressurssvake" og at de "understimulerer", eller tenker at mor er en mer naturlig samarbeidspartner enn far, har en allerede plassert dem i en kategori før de foresatte har fått sjansen til å delta og involvere seg som likeverdig voksen og som sitt barns advokat.

5.4 Bidrag til utvikling av skole-hjem-samarbeid

Eva og de foresatte greier å jobbe fram et godt skole-hjem-samarbeid. Det er ikke nødvendigvis på grunn av kursene som jo veldig få deltar i, noen få mødre og enda færre fedre. Hvilke bidrag familielæringsmodellen gir til utvikling av skole-hjem-samarbeidet i arbeidet med utvikling av barns literasitet er utfordrende å peke på for familielæring formes av personene som deltar. I dette kasuset er det noen spesifikke utfall som likevel utkrystalliserer seg som viktige bidrag.

Eva har hatt mye tid på daglig og ukentlig basis til å pleie en jevn kontakt med foresatte. Foresatte har blitt godt kjent med Eva og begge parter (skole og hjem)sier selv at dette har vært avgjørende for en gjensidig tillit. En suksessfaktor i dette prosjektet har vært tid til samarbeid i det daglige. Foresatte kan imidlertid bli forledet til å tro at en kontaktlærer i normalskolen vil ha like mye tid som de har hatt til skole-hjem-samarbeid i førskoleprosjektet. Det kan føre til utfordringer når barna starter i første trinn og hvor familien da må forholde seg til lærere med betydelig mindre tid satt av til skole-hjem-samarbeid. Eva forteller om samtaler hun har hatt med lærere som har tatt over barna som fulgte førskoleprosjektet året før. De forteller om ekstra utfordringer i forbindelse med barn og foresatte som har fulgt førskoleprosjektet. Dette forundret Eva i og med at hun hadde forventet at barn og foresatte som deltok i førskoleprosjektet ville være rustet til å takle skolekulturen bedre. Hun gjør seg noen tanker og undrer over om foresatte kanskje har blitt for flinke til å ta kontakt med skolen.

Det har vært tid og plass for refleksjon over egen profesjon, holdninger og verdier. Eva har reflektert over relasjonen mellom foresatte og lærere generelt, og til minoritetsforesatte spesielt som en utskilt kategori konstruert av majoritetsdiskursen i norsk skole. Eva og de foresatte reflekterer over ting som allerede skjer i hjemmet og som støtter opp om barns læring. Dette er i tråd med Evas forståelse av

familielæring og det er i tråd med sosiokulturell teori, som tidligere vist. Foreldrekursene var godt planlagt og gjennomført med utgangspunkt i respekt for og likeverdig behandling av foresatte. De fungerte både som forelesninger og som prategrupper hvor alle kunne komme med sine tanker, erfaringer og til tider svært private utfordringer. Deltakelsen på kursene var jevnt over lav men de som deltok fortalte at de hadde fått mye ut av dem. Noen endret sin praksis, mens andre fikk bekreftet det de allerede gjorde. Noen ønsket ikke å endre praksis og andre møtte ikke opp i det hele tatt. Kursene om lese- og skriveopplæring(literasitet) planla og ledet Eva selv, mens kursene som handlet om kosthold og grensesetting var et samarbeid med eksterne foredragsholdere. I mine øyne bar kursene preg av utveksling, dialog og skolering for foresatte i hvordan skolen jobber og tenker. I tillegg hvilke rettigheter og plikter de har. Det har vært samtalegrupper hvor de kunne snakke om felles utfordringer og snakke med hverandre og fagpersoner om utfordringer og gleder. Alle foresatte jeg snakket med sa at de likte kursene men de vektla likevel at det var godt og viktig å kjenne Eva. Eva er tross alt og muligens først og fremst deres barns lærer i det daglige arbeidet med språkstimulering og literasitet. De foresatte sier at de lærte mest av kursene om grensesetting og kosthold. Disse var preget av mye faginnhold og mye åpen diskusjon mellom foresatte og kursholdere. Det er i følge Hannon mangel på forskning som kan dokumentere at familielærings program virker slik de hevder de skal gjøre (Hannon 1999:132). I følge Hannon er det kun to rapporter som er i nærheten av kunne dokumentere effekt av familielæring. Greg Brooks (1996) gjorde en av disse studiene i England av ulike Family Learningprosjekter som endte i "Family literacy works". Brooks ble for øvrig nevnt av Eva i et intervju(10.juni). Hvordan finner de ut om noe virker i et så komplekst område? Kausale sammenhenger kan umulig være lette å avdekke i menneskelige og relasjonelle/sosiale områder av livet, like lett som i mer naturvitenskaplige fagfelt. En kan sikkert slå fast at noe skjer men det vil jo alle forandringer medføre rent logisk sett. I kasuset mitt ser jeg at Eva vektlegger den daglige og kontinuerlige kontakten med foresatte som suksess faktor, mer enn de 16 kursene som sådan. Hun har som lærer hatt mer tid til hver enkelt forelder og slik blitt ordentlig kjent og fått deres tillit. Dette har tatt tid, sier Eva, og det gjøres ikke ved å holde kurs men å få god tid med hver enkelt familie.

Undervisningen består av fire timer daglig. Eva har 20 undervisningstimer i uken med barna og resten av arbeidstiden brukes til planlegging og gjennomføring av 16 foreldrekurs i løpet av et år, formelle og uformelle foreldresamtaler og deltidsstudiet i familielæring ved høgskolen i Vestfold. Med utgangspunkt i en 37 ½ timers arbeidsuke vil dette si at Eva har god tid på daglig og ukentlig basis til å utvikle et godt skole-hjem-samarbeid – med eller uten inspirasjon fra familielæringsmodellen. I utgangspunktet har en lærer ikke de rammer, frihet og forutsetninger som Eva. Læreren i normalskolen er styrt av

arbeidstidsavtaler, læreplaner, team-møter, fellesmøter osv. Eva opplevde som lærer å få den unike posisjonen av å være fristilt fra en "normallærers" oppgaver og forske på seg selv og familiene. Hun utviklet et skole-hjem-samarbeid med forutsetninger som med dagens rammer innen lærerprofesjonen ikke er til stede. Det dannet seg en "occupational professionalism" (Pihl 2009: 51) og hun hadde frihet til å planlegge og samarbeide sammen med andre profesjoner; helsesøster, bibliotek og bibliotekar, ernæringsstudent. Hennes profesjonelle autonomi var styrket i dette prosjektet. Det er med andre ord flere faktorer med i bildet i vurderingen om en modell bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeidet. De tingene Eva har tid til å gjøre, har ikke en "vanlig" kontaktlærer tid til i den "normale" skolen. Det er mulig at familielæring har hatt mye å si, men jeg tenker at en avgjørende faktor har vært Evas arbeidstid og muligheter for å legge opp sin egen arbeidsdag etter hvilke behov og ting som oppstår blant barn og foresatte. De foresatte sier at Eva har mye tid til dem og gir samtidig uttrykk for at de gruer seg til de blir foresatte i 1.trinn og "normalskolen". Dette var blant de tingene de foresatte tok opp i det siste kurset; gruppesamtalen rundt et stort bord som rundet av et helt år med erfaringer og tanker rundt skole-hjem-samarbeid både fra det daglige samarbeidet og fra kursene i førskoleprosjektet.

De foresatte snakket med hverandre i gruppa, men holdt seg gjerne til de de kjente best. De sier i intervjuene at de benytter seg av sine venner og familie til refleksjon over barn og oppdragelse, men at det er godt å snakke med fagpersoner om disse tingene. Samtalegruppen på siste kursdag var en fri og åpen diskusjon rundt utfordringer som foresatte i skolen, både i forhold til relasjonen mellom foresatte og barn og relasjonen mellom foresatte og læreren. De foresatte brakte på bordet til diskusjonen det de var mest opptatt av. Praten gikk friskt. I evalueringer underveis kom ledelsen og Eva fram til at hvis en skal ha foreldrekurs må det være få til stede og tolker til alle som har behov for det. Slik får en samtaler og aktivitet. En løsere form på kursene fører til at foresatte blir kjent med hverandre noe som er viktig for å kunne være del av et sosialt nettverk. Slik styrkes foreldrene i møte med skolen og med hverandre. Det er lettere å ta opp vanskelige ting med noen man kjenner. De har trygg og god tillit til Eva som også er læreren til barna deres. Det kan virke som at de kjenner seg godt ivaretatt. Men hva med de som ikke vil ha et nært tillitsforhold til læreren til sine barn? Familielæring går ut i fra at alle foresatte vil ha nært samarbeid, tillit og tilgjengelighet? Noen er kanskje ikke interessert i den slags? De har kanskje nok med sin egen jobb, ønsker minst mulig kontakt siden det tar mye tid og de kanskje har en krevende jobb. Kanskje de ikke har tid til å lese for ungene sine, hjelpe med lekser, lese på skilt langs veien. Regnes de som foresatte uten interesse, engasjement og vilje til å styrke deres barns utvikling i literasitet?

6. Avslutning

Denne studien har undersøkt hvordan familielæring på en skole bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeid i arbeid med barns literasitet. Den undersøkte også hvilken tilnærming familielæringen hadde til familiene. Dette er gjort ved hjelp av kasstudie som forskningsstrategi og deltakende observasjon, semi-strukturert intervju og dokumentanalyse som metoder. Studiet hadde en forskningsdesign som stilte seg åpen for andre informasjonskilder i form av uformelle samtaler og tilstedeværelse på konferanser og seminarer som omhandlet familielæring. Jeg har drøftet funn opp mot sosiokulturell teori og speilet dem i lys av andre kasstudier. Familielæring er en modell for læring mellom generasjoner og forskning fra USA og England forteller mye om dette tiltaket som skal øke foreldreinvolvering både i barnets læringsprosess og i skolen. Forskning viser at det finnes mange eksempler på modeller som ønsker å overføre bestemte praksis og aktiviteter til familier som ikke gjør de riktige tingene, disse viser seg å ha et instrumentalistisk preg og av å vise lite sensitivitet overfor familiens økologi. En kritisk suksessfaktor synes å være hvorvidt mennesker får være subjekter i sin egen læringsprosess.

Familielæringen på Bekkebråten viser at det er mulig å drive toppstyrte familielæringstiltak og likevel drive med utgangspunkt i respekt og sensitivitet overfor familier. Samtidig var det faktorer ved familielæringen på Bekkebråten som ikke kan knyttes direkte til selve modellen, men som handler om lærerens profesjonsrammer i forhold til tid og tilgjengelighet. Den viktigste suksessfaktoren i utviklingen av skole-hjem-samarbeidet for arbeid med barnas literasitetsutvikling var de daglige uformelle møtene mellom lærer og foresatte. Eva fikk rom og tid til å utvikle "occupational professionalism" (Pihl 2009) og opplevde slik å få jobbe som en autonom profesjonsutøver. Foresatte og lærere hadde tillit til hverandre og jobbet sammen for at barna skulle få den opplæringen de har rett til. En annen viktig suksessfaktor var personlige og profesjonsetiske refleksjoner rundt relasjonen mellom lærer og foresatte generelt, og mellom lærer og minoritetsspråklige foresatte spesielt. Disse refleksjonene førte til erkjennelser om både anerkjennelse av forskjellighet, men også erkjennelsen av likhet. Minoritetsspråklige foresatte er ikke en spesiell foreldregruppe som skiller seg fra andre i forhold til barn, literasitet og skole. Foresatte i førskoleprosjektet sier likevel det er viktig med tiltak som får foresatte på banen. Noen sier at det er nyttig med kurs om ulike ting, andre sier at de gjør ting på sin måte likevel eller at det har vært et par tips å ta med seg. Poenget med familielæringen på Bekkebråten var ikke å forandre på familiene, men å gi bekreftelse på det de gjør som kan virke inn på deres barns utvikling i lesing og skriving og å øke forståelsen av hvordan skolen arbeider med literasitet. Det handler om å utveksle kunnskap og erfaringer på et likeverdig plan.

Oppgaven kunne vist at familielæring bidrar til utvikling av skole-hjem-samarbeid på en skole i arbeidet med utvikling av barns literasitet. Det ville imidlertid vært en forenklet og instrumentalistisk forståelse av det hele, en form for kausalitet som synes vanskelig å benytte i forhold til menneskelige relasjoner. I stedet fant jeg et kompleks samspill av faktorer som finner sted på akkurat denne skolen, med disse menneskene og gitte spesifikke rammefaktorer. Kriteriene er ikke statiske, det vil si at familielæringen blir ikke lik overalt. Det er menneskene som er involvert som former familielæringen og ikke omvendt. Familielæringen i førskoleprosjektet har hatt tid, tilgjengelighet, etiske og profesjonelle refleksjoner, evalueringer og deltagermedvirkning som suksesskriterier. Jeg argumenterer for at disse kriteriene kan være til stede både med og uten familielæring som modell for utvikling av samarbeidet mellom skole og hjem.

7. Litteratur/kilder

Aamodt, S. og A.-M. Hauge (red) (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo, Universitetsforlaget.

Aftenposten 10.05.2010. Kronikk v/ Loveleen R. Brenna. *Taras kvinnekamp*. s.4

Arneberg, P. (1994). *Kan skolen oppdra til demokrati?* Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Auerbach, E. (2005). Connecting the Local and the Global: A pedagogy of Not- Literacy. I Anderson, J., M. Kendrick, T. Rogers, and S. Smythe(red.) *Portraits of literacy across Families, Communities and Schools: Intersections and tensions*. Mahwah/ N.J., Lawrence Erlbaum Associates

Auerbach, E. (1995). Which way for family literacy: Intervention or empowerment? In Morrow,L.M.(red). *Family Literacy Connections in schools and communities*. New Brunswick, New Jersey, Rutgers University.The international reading association,Inc.

Auerbach, E. R. (1989). Toward a Social-Contextual Approach to family Literacy. (Hentet 27.10.09 fra: Harvard Educational Review http://linksprogram.gmu.edu/tutorcorner/NCLC495Readings/Auerbach-Sociocontemp_familyLit.pdf)

Anderson, J., K. Lenters og M. Mctavish (2008). Constructing Families, Constructing Literacy: A critical analysis of family websites. *The School Community journal* Vol18, No 1

Bakken, A.(2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. Nova rapport 10/07 Hentet 21.04.08 fra: http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf)

Barton, D.(2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*(2^{dre} utg.) Oxford, Blackwell Publishing.

Barton, D.(1994): "Exploring Family Literacy" I RaPAL Bulletin 24, s.2-5

Baynham, M. og M. Prinsloo (red.) (2009). *The future of Literacy Studies*. London, Palgrave Macmillan

Baynham, M. og M. Prinsloo (red)(2008). *Literacies, Global and Local*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Berger,P. og T. Luckmann (1966). *The social construction of reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*. London, Penguin Books

Blackledge, A.(2000). Power relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy': the experience of Bangladeshi women in Birmingham. I Martin-Jones, M. and Jones, K. (red.). *Multilingual literacies*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

- Brooks, G. , T.P.Gorman, J. Harman, D. Hutchinson og A. Wilkin (1996). *Family literacy works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes*. London, Basic Skills Agency
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York, Oxford University Press
- Bråten, I.(red)(1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö studies in educational sciences No.30. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bæck, U.-D. K.(2007). Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school." Norut Rapportserie, SF 06/2007. Tromsø, Norut AS
- Can, M. (2008). *Tett inntil dagene. Fortellingen om min mor*. Oslo, Cappelen Damm AS.
- Clarke, J.(2008). Assembling "Skills for life": Actor-network theory and the New Literacy Studies. I Baynham, M. og M. Prinsloo (red)(2008). *Literacies, Global and Local*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parent Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. UK Dept for Education & Skills
- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher T., Leadbetter, J. & Warmington, P. (2009). *Improving Inter-professional Collaborations. Multi-agency working for children's wellbeing*. London/New York, Routledge Taylor and Francis Group
- Edwards, V. og D. Corson (red.) (1997). *Encyclopedia of language and education. Literacy. Vol.2*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- Edwards, V. og Nwemely, H. (2000). Language, literacy and worldview. I Martin-Jones, M. and Jones, K. (red.). *Multilingual literacies*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Espevoll, C.(2009). *Litteraturbasert undervisning i skolen. Utfordringer og muligheter*. HIO-masteroppgave nr.21.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. London, Penguin Books
- Gadsden, V.L. (1999). Family Literacy Practice and Programs. I: Wagner, D. A., R.L. Venezky og B. Street (red.). *Literacy. An international handbook*. Colorado, Westview Press, A member of the Perseus Books group.
- Gee, J.P.(2002). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I Neuman, S.B. og D.K. Dickinson (red.) *Handbook of early literacy research*. New York, The Guilford Press.

- Geertz, C. (1973). *The interpretations of cultures*. New York, Basic Books
- Gullestad, M.(2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo, Universitetsforlaget
- Gurnah, A. (2000). Languages and literacies for autonomy. I Martin-Jones, M. og K. Jones (red.). *Multilingual literacies*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Hammersley, M. og P. Atkinson (2007). *Ethnography. Principles in practice*.(3^{dje} utg.). London/New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in Family Literacy. I British Educational Research Journal, Vol.26, No.1
- Hattie, J.(2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.Taylor and Francis group.
- Heath, S.B (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press
- Hoel, T. and L. Helgevold (2005). *"Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!": gutter som lesere og som bibliotekbrukere*. Stavanger, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Ivanic, R. og M. Hamilton (1989). Literacy beyond schooling. I Wray, D. *Emerging partnerships in language and literacy*. Clevedon, UK: Multilingual matters
- Kileng, I. M.(2007). Somaliske foreldre og norske lærere – en studie av relasjoner og møter. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental in lower secondary school." Norut AS, rapport 07/2007.
- Kim, J.(2003). Challenges to NLS. Response to "What's new in New Literacy Studies". I *Current Issues in Comparative Education*, 2003 Vol.5(2), s.118 – 121
- Kjelstadli, K. (red.) (2003). Norsk Innvandringshistorie Bind 3. s.391-409
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York, Routledge. Francis and Taylor Group.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet – skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I Lien, M.E., H. Lidén og H. Vike (red.) *Likhetens Paradokser. Antropologiske undersøkelser i moderne Norge*. Oslo, Universitetsforlaget
- Martin-Jones, M. og K. Jones (red.) (2000). *Multilingual literacies*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

- Myklebust, J.O.(2002) Utveljing og generalisering i kassstudiar. I *Norsk pedagogisk tidskrift*, 2002(5), s.423 -438
- Nieto, S. og Bode, P.(2010). School Reform and Student Learning: A multicultural perspective. I Banks, J.A og C.A.M. Banks (red.).*Multicultural Education: Issues and perspectives*. (7^{nde} utgave) New Jersey, John Wiley & Sons
- Nordahl, T., A. Kostøl og S. Mausehagen (2009). *Skoler med stort og lite omfang av atferdsproblemer*. Høgskolen i Hedmark, Rapport 03/2009.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA-rapport nr.13/03. Oslo, Norges forskningsråd
- Nordahl, T. og M.-L. Skilbrei (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Nova-rapport 13/02
- Olaussen, B.S.(1996). Les for meg du! Å lese for barna – en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. I Wold, A. H.(red.). *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Pihl, J.(2009a). Value of interprofessional cooperation between teachers and librarians in an era of globalization. I Holmarsdottir, H.B. og M.O. Dowd: *Nordic Voices: Teaching and researching comparative and international education in the Nordic Countries*. Rotterdam, Sense Publishing
- Pihl, J. (2009b). Ethn-Nationalism and Education. I Alghasi, S., T.H. Eriksen og H. Ghorashi (red.) *Paradoxes of Cultural Recognition. Perspectives from Northern Europe*. Surrey/ Burlington, Ashgate
- Pihl, J.(2005). *Etnisk Mangfold*. Oslo, Universitetsforlaget
- Pihl, J.(2004). ..thi frihed er himmelens sak. Var engelen ei fri da I himmelen opstand! *Norsk Pedagogisk tidskrift*, 2004(5), s.341-355
- Pihl, J.(2003): Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I Aasen, J., T.O. Engen og K. Nes (red.) *Ved Nåløyet. Rapport fra konferansen: Hvordan klarer minoritetselevne seg i skolen?* Hamar 16. – 18.9.02. Høgskole i Hedmark, Rapport nr.14/03
- Pihl, J.(2001). Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene. I Beck, C.W. og Höem(red.). *Samfunnsrettet pedagogikk – Nå*. Oslo, Oplandske bokforlag
- Pihl, J.(1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I Bredal, D. *Frihetens Kår*. (s 128 – 143). Oslo, Liberalt forskningsinstitutt
- Pitt, K. (2008). Being a new capitalist mother. I Prinsloo, M. og M. Baynham (red.).*Literacies, Global and local*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company
- Pitt, K. (2000). A pedagogy for the future. I Barton, D., M. Hamilton og R. Ivanic (red.) *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London, Routledge Francis and Taylor Group.

Purcell-Gates, V. (2004). Family literacy as the site for emerging knowledge of written language. I Wasik, B. H. (red.) *Handbook of Family Literacy*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates

Qureshi, N. A.(2008). Beskrivelser av oppdragelse: utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme? I Otterstad, A. M.(red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo, Universitetsforlaget

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo, Universitetsforlaget

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo, Universitetsforlaget

Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Oslo, NOVA Rapport 18/03

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Tanum/Norli

Skjervheim, H.(1974). *Objektivismen og studien av mennesket*. Oslo, Gyldendal.

Stake, R.E.(1995). *The art of Case Study research*. Thousand Oaks/ London/New Delhi, Sage publishing

Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? I *Bedre Skole*, 2009 (1), s. 54- 62

Street, B.V.(1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, Ethnography and education*. England, Pearson Education

Street, B.V.(2003). What's "new" in New literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In *Current issues in Comparative Education Vol.5(2)(2003)*, Columbia University.

Taylor, D.(red.)(1997). *Many families, many literacies: an international declaration of principles*. Portsmouth/New Hampshire, Heinemann Trade

Taylor, D.(1983). *Family Literacy* Portsmouth, Heineman.

Terum, L. I.(2009). Styrk utsideblikket. I *Forskningpolitikk*, 2009 (3), s.24-25.

Terum, L. I. og A. Molander (red.)(2008). *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget

UDIR/FUG 2007: *Sluttevaluering av Minoritetsspråklige foresatte – en ressurs for elevenes opplæring i skolen* Gjennomført av Rambøll Management. (Hentet 02.02.09 fra: http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Spraaklige_minoriteter/dokumenter/Rapport_foresatte_en_ressurs.pdf)

UDIR/FUG 2005: *Evaluering av Minoritetsspråklige foresatte – en ressurs for elevenes opplæring i skolen* Gjennomført av Norut Samfunnsforskning (Hentet 14.05.10 fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/Minoritetsspraklige_foresatte.pdf)

Uhry, J.K. og L.C. Ehri (1999). Children's reading acquisition. I Wagner, D.A., R.L. Venezky og B.V. Street (red.) *Literacy. An international handbook*. Colorado, Westview Press

Valvatne, H. og M. Sandvik.(2002). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord, SEEK.

Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational research. A personal guide to the research process*. London and New York, Continuum

Yin, R.(2003). *Case study research – design and methods*. Thousand Oaks, Sage Publications

Özerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset, Oplandske bokforlag.

Offentlige dokumenter:

Kunnskapsdepartementet(2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*.

Utdanning- og forskningsdepartementet(2003). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*

St. meld nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.

St.meld. nr 11(2008 – 2009): *Læreren Rollen og Utdanningen*

Nettsteder:

SSB: http://www.ssb.no/emner/07/02/30/rapp_200614/ (Hentet 14/4 2008)

SSB Levekår blant innvandrere i Norge 2005/6: (Hentet 18.04.08 fra:
http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200805/rapp_200805.pdf)

FUG: www.fug.no

MIR: www.mirnett.org

8. Dokumenter og vedlegg

Dokumenter fra førskoleprosjektet:

Dok. 1 Prosjektbeskrivelse av førskoleprosjektet – 2008

Dok. 2 Plan for skole-hjem-samarbeid Bekkebråten Skole – våren 2009

Dok. 3 Sluttrapport fra førskoleprosjektet – våren 2009

Dok. 4 Eksamensbesvarelse av prosjektleder(Eva) i hennes studie om familielæring – juni 2009

Dok. 5 Informasjon om førskoleprosjektet til foresatte – høsten 2008

Vedlegg:

1. NSD – tillatelse
2. Infoskriv til foresatte og prosjektledelse
3. Oversikt over informanter og oversikt over deltakelse i seminarer/kurs, og uformelle samtaler med ulike personer i feltarbeidet

Intervjuer

Informantstatus/stilling	Tildelt navn
Rektor	rektor
Assisterende rektor	ass. rektor
Leder/lærer i "førskoleprosjektet"	Eva
2 Fedre	Far 1 og 2
5 Mødre.....	Mor 1-5
Helsesøster.....	helsesøster

Deltakende observasjon

1. Møter i skolens regi:
 - To styringsgruppemøter hvorav det ene med to representanter fra skolens ledelse, lederen i førskoleprosjektet(Eva) og to representanter fra voksenopplæringen, det andre var også en lærer fra normalskolen og en lærer fra voksenopplæringen med.
 - Ett driftstyremøte med to representanter fra ledelsen, to lærere, politiske representanter fra bydelen og to representanter fra FAU(foresattes utvalg).
2. 5 stk. Familielæringskurs for foresatte:
 - To som handler om lese- og skriveopplæring, ett om kosthold og ett om grensesetting.
 - Ett som var en avsluttende og evaluerende gruppesamtale rundt et stort bord.

Uformelle samtaler med aktører innen familielæringsfeltet

- Representant fra MIR(Multikulturelt initiativ og ressursnettverk): Whyn Lam
- Forsker i New Literacy Studies: David Barton
- Psykolog og ansatt i NAFO, skrevet artikler om skole-hjem-samarbeid: Sunil Loona
- Ansvarlig for familielæring i NAFO: Sigrun Aamodt
- Samtaler med studenter og lærere i familielæringsstudiet som Eva fulgte.
- Representant fra voksenopplæring.

Andre møter, seminarer, konferanser

- Konferanse om familielæring i regi av NAFO m.fl. på Høgskolen i Vestfold, 03.06.2009
- Seminar om ulike former for foreldreveiledning(ICDP,PMTO, Familielæring v/MIR m.fl.). I regi av bydelen hvor Bekkebråten skole hører til.
- Seminar i voksenopplæringen om familielæring



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kristin Skinstad van der Kooij
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 27.04.2009

Vår ref: 21395 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 22.04.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21395

Familielæring - en case studie av et prosjekt for femåringer og deres foreldre ved en skole i et urbant og flerspråklig miljø - Femårsprosjektet

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Oslo, ved institusjonens overste leder

Daglig ansvarlig

Kristin Skinstad van der Kooij

Student

Eline Dieset

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.11.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eline Dieset, Etterstadsletta 71 B, 0660 OSLO



Prosjektet er et case-studie av et prosjekt for femåringer og deres foreldre ved en eller flere skoler i et urbant og flerspråklig miljø. Utvalget består av foreldre tilknyttet prosjektet, lærere, ledere for prosjektet og rektorer ved skolene, totalt 20 personer. Det vil gjennomføres personlig intervju, gruppeintervju og observasjon, samt gjennomføres dokumentanalyse.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke innhentes personopplysninger gjennom observasjon og dokumentanalyse.

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke). Det vil bli registrert sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn i gruppeintervju av foreldre, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8, a).

Personvernombudet anbefaler at førstegangskontakt med foreldrene opprettes av prosjektleder for prosjektet for femåringer, og at foreldre som er villige til å delta melder direkte tilbake til masterstudent.

Personvernombudet har mottatt revidert informasjonsskriv 22.04.2009 og finner det tilfredstillende.

Prosjektsslutt er angitt til 25.11.2009. Senest ved prosjektsslutt må selve datamaterialet slettes eller anonymiseres. Anonymisering innebærer for det første at lydfilen og eventuell navnelisten (koblingsnøkkelen) slettes. For det andre at det skriftlige materialet anonymiseres ved at eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger som framgår av intervjuutskriftene, slettes eller omskrives på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Dalab ka qaybqaadasho waraysi la xiriira qoraal qalinjabineed

Waxaan ahay ardayad-waxbarashada sare ee Dhaqammada iyo Waxbarashada Caalamiga ah ee machadka sare ee Oslo (Høgskolen i Oslo) waxaan hadda wadaa qoraal ah qalin jabin. Mawduuca qoraalku waa Waxbarista reerka, waxaan baarayaa arrintaan ku saabsan la talinta waalidka. Waxaan doonayaa in aan waraysi la yeesho ka qaybgalayaasha heerarka kala duwan ee barnaamijka sida macallimiinta, maamulayaasha iyo ciddii kale ee fikrad iyo waayo aragnimo u leh barnaamijka Waxbarista waalidka. Waxaan kaloo doonayaa in aan indha-indheeyo kana qaybqaato koorsada waalidiinta kaddibna aan wareysi-kooxeed la yeesho ka qaybgalayaasha. Waxaan isticmaalayaa qaabab kala duwan oo goob joogis ah sida in aan wax ka qorto kulammada /u kuurgalista inta koorsada Waxbarista reerku socoto. Waxaan taas u isticmaalayaa in aan uruuriyo warbixin ku saabsan mawduucyada, doodaha iyo wada-hadallada ka dhaca koorsooyinkaas. Waxaan kaloo waxbaaristayda u kuurgalayaa qoraallo ay ka mid yihiin barnaamij-dajinta iyo soo bandhigisyada ku saabsan Waxbarista reerka.

Su'aalaha aan weydiinayaa waxay ku saabsan yihiin aragtida iyo waayo aragnimada ka qaybgalayaasha kala duwan. Waxaa kaloo kamid ah danta teesaha in aan isku dayo in aan wax ka ogaado fursadda ku jirta arrintaan ku saabsan la talinta waalidka ee dhinaca kordhinta ka qayb qaadashada waalidka ee arrimaha iskuulka. Waxaan jeclahay in aan duubto codka oo aan wax ka qorto wada-hadalkeenna. Wada-hadalku waxaa uu qaadanayaa qiyaastii hal saac, waxaynuna si wadajir ah ugu heshiinaynaa meesha iyo waqtiga.

Xor baa loo yahay ka qayb qaadashada oo waa aad ka bixi kartaa markii aad rabto adigoo u baahnayn in aad sheegto sababta. Haddii aad ka baxdidna wixii lagaa qaaday/qabtay oo war ah waa la tirtirayaa. Warbixinta waa la ilaalinayaa oo qofna ma garan doono cidda laga soo xigtay marka teesaha la qoro. Sidoo kale waa la magac tirayaa warbixinta oo wixii la duubayna waa la masaxayaa markii qoraalku dhammaado taasoo ku beegan dhmmaadka nofeembar 2009 ka.

Haddii aad doonaysid in aad ka qayb qaadatid waraysiga iyo/ama waraysi-kooxeedka, waxaa wanaagsan in aad saxiixdid warqaddaan la socota caddayntaan oggolaanshaha ah oo aad aniga igu soo celisid.

Haddii ay jiraan wax aad su'aal ka qabtid waxaad iga soo wici kartaa moobilka: 99 25 40 49, ama ii soo dir e-mail: Eline.Dieset@stud.lui.hio.no waxaad kaloo la xiriiri kartaa la taliyahayga Kristin Skinstad van der Kooij ee machadka sare ee Oslo oo telefoonkeeduna yahay: 22 45 28 91.

Cilmibaaristaan waxaa lala socodsiiyey hay'adda ilaalinta xuquuqda qofka ee cilmibaarista Noorweey: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Mahadsanid

Eline Dieset
Etterstadsletta 71B
0660 Oslo

Caddaynta oggolaanshaha:

Waxaan helay warbixinta ku saabsan cilmibaarista Waxbarista reerka waxaan diyaar u ahay is-waraysi.

Saxiix Lambarka telefoonka

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning på Høgskolen i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er Familielæring, og jeg skal gjøre en casestudie av denne formen for foreldreveiledning. Jeg ønsker å intervjuere deltakere på mange nivå i dette prosjektet; lærere, rektorer og andre som har erfaring og meninger knyttet til Familielæring. I tillegg ønsker jeg å gjøre deltakende observasjon av kurs for foreldre, med påfølgende gruppeintervju av deltakerne. Jeg benytter meg av metoder som går ut på å være til stede i ulike sammenhenger der Familielæring skjer og tar notater fra observasjoner/samtaler underveis. I denne sammenhengen vil jeg samle inn data om temaer, diskusjoner og samtaler som oppstår på disse kursene. I studien min vil jeg også foreta dokumentstudier av planer, rapporter og lignende som handler om Familielæring.

Spørsmålene jeg stiller vil dreie seg om meninger og erfaringer hos de ulike aktørene. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om mulighetene denne typen foreldreveiledning gir for økt involvering av foreldre i skolen. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av november 2009.

Dersom du har lyst å være med på intervju og /eller gruppeintervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på mob.tlf: 99 25 40 49, eller sende en e-post til Eline.Dieset@stud.lui.hio.no. Du kan også kontakte min veileder Kristin Skinstad van der Kooij ved Høgskolen i Oslo på telefonnummer tlf: 22 45 28 91.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Eline Dieset
Etterstadsletta 71B
0660 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av Familielæring og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer