



Ett års gratis barnehage – hvilke konsekvenser har det for overgangen til skolen?

Evaluering av et forsøk

Trude Brita Nergård

Ett års gratis barnehage – hvilke konsekvenser har det for overgangen til skolen?

Evaluering av et forsøk

TRUDE BRITA NERGÅRD

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 7/03

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2003
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN 82-7894-159-9
ISSN 0808-5013

Forsidefoto: © David Trood / BAM / Samfoto
Desktop: *Torhild Sager*
Trykk: GCS

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo

Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Denne rapporten er tredje del av NOVAs evaluering av forsøket med gratis barnehage i bydel Gamle Oslo. Den første rapporten har tittelen «Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo» (NOVA-rapport nr. 3/2002), den andre «To års gratis barnehage – fører det til økt integrering for familier med innvandrerbakgrunn?» (NOVA-rapport nr. 6/2003).

Barne- og familiedepartementet i samarbeid med tidligere Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (nå Utdannings- og forskningsdepartementet) tok initiativet til evalueringen. Fra 2001 overtok Lærings-senteret ansvaret. De har også finansiert oppdraget. Arbeidet med evalueringen har gått over tre år (totalt seks månedsverk).

Jeg takker Barne- og familiedepartementet og Lærings-senteret for samarbeidet. Likeså takker jeg prosjektkoordinator og de andre ansatte i forsøksbarnehagen for hjelp til datainnsamlingen.

Takk også til de som har lest igjennom utkastet til rapporten: forskningslederne Lars Gulbrandsen og Øivind Fuglerud. Spesielt takk til kollega Kirsten Danielsen for nyttige kommentarer.

Størst takk skylder jeg likevel informantene, som tok seg tid til å snakke med meg og dele sine erfaringer med meg. Torhild Sager er ansvarlig for rapportens lay-out.

Oslo, april 2003

Trude Brita Nergård

Innhold:

SAMMENDRAG	7
1 HVA EVALUERINGEN HANDLER OM	11
1.1 Bakgrunnen for evalueringen.....	11
1.2 Temaet for evalueringen	12
1.3 Kan samarbeidet skole–hjem bidra til økt integrering?	12
1.4 Om bydel Gamle Oslo og skolene der	13
1.5 Om forsøket og evalueringsoppdraget	14
1.6 Hva rapporten inneholder.....	15
2 OM DATAINNSAMLINGEN	17
2.1 Innledning	17
2.2 Hvilke metoder ble brukt?	17
2.3 Hvem ble intervjuet?	18
2.4 Hvilke skoler og lærere deltok?.....	20
3 SAMARBEIDET MELLOM SKOLEN OG FORELDRENE	22
3.1 Innledning	22
3.2 Hvorfor samarbeid mellom skole og hjem?.....	23
3.3 Hvordan virker samarbeidet i praksis?	25
3.4 Hva er spesielt for samarbeidet med minoritetsspråklige familier	27
4 KJENNETEGN VED SKOLENE	31
4.1 Innledning	31
4.2 Rekrutteringen av lærere	31
4.3 Elevsammensetning og elevtall.....	36
4.4 Oppsummering og drøfting	41
5 HAR OPPHOLDET I BARNEHAGEN BETYDNING FOR SKOLESTART?	43
5.1 Innledning	43
5.2 Oppholdet i barnehagen	44
5.3 Overgangen til skolen	49
5.4 Om å være lærer for barn som har gått i barnehage	52
5.5 Bruk av skolefritidsordningen (SFO)	59
5.6 Oppsummering og drøfting	62
6 DET DAGLIGE SAMARBEIDET	64
6.1 Innledning	64
6.2 Hvordan opplever foreldrene samarbeidet med skolen?	64
6.3 Foreldrene fordeler samarbeidet mellom seg	70
6.4 Samarbeidet sett fra skolens side.....	71
6.5 Hvordan bygge ned barrierene for samarbeidet?	74
6.6 Oppsummering og drøfting	79
7 DET FORMELLE SAMARBEIDET	82
7.1 Innledning	82
7.2 Foreldrenes innstilling til møter, konferansetimer og verv.....	82
7.3 Skoleledernes opplevelse av foreldremøte og konferansetime	85

7.4	Hvordan fungerer foreldremøtet og konferansetimen?	89
7.5	Samarbeidet beskrevet ved tall.....	94
7.6	Oppsummering og drøfting	99
8	AVSLUTNING	102
8.1	Innledning	102
8.2	Barnehageoppholdets betydning for skolestart.....	102
8.3	Samarbeidet mellom hjem og skole.....	104
8.4	Hvordan skape en flerkulturell skole?	106
8.5	Konklusjon	108
	SUMMARY	109
	LITTERATUR	112

Sammendrag

Denne rapporten handler om samarbeidet mellom skolen og familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Utgangspunktet var et forsøk med fire timer gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Målet med forsøket var å få flere barn med innvandrerbakgrunn til å begynne i barnehage, og å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring. Rapporten ser nærmere på hva som skjer når barna fra forsøksbarnehagen begynner på skolen. Det inngår tre skoler i evalueringen. Alle har et stort flertall elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Det ene målet med evalueringen har vært å finne ut hvordan foreldrene (og barna) har opplevd overgangen fra barnehagen til skolen. Hvilken betydning har oppholdet i forsøksbarnehagen hatt i forhold til skolestart og den første tiden av barnas skolegang? Hvilken betydning har det for undervisningen og miljøet i klassen at nesten alle førsteklasinger i Gamle Oslo har erfaring fra barnehage?

Det andre målet har vært å finne ut hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen. Full innsikt i hvordan et samarbeid fungerer, får man bare ved kjennskap til begge parters opplevelser. Følgelig har det også vært viktig å vite hvordan *skolen*, det vil si ledelsen og lærerne, har opplevd sitt samarbeid med foreldrene.

Datainnsamlingen består av kvalitative intervju med 18 foreldre, 7 lærere som har, eller har hatt, første klasse, og med ledelsen (inspektør og rektor) ved de tre skolene.

Overgangen til skolestart har gått bra. Det er de fleste foreldrene enige om. Oppholdet i barnehagen bidro til å skape forventninger og motivasjon for å begynne på skolen, og til å forberede barna på skolegangen. Foreldrene selv er først og fremst opptatt av norskferdighetene barna fikk med seg fra barnehagen. Noen av barna kunne mye før de begynte i barnehagen, andre ingenting eller bare «hei» og «takk». Mange foreldre ble skuffet over at det var så få etnisk norske barn i barnehagen, og hadde derfor små forventninger til hvor mye norsk barna ville lære. Hvor store framskritt barna gjorde, varierte. Alle foreldrene mente likevel at barna deres lærte noe norsk, selv om en del gjerne hadde sett at de hadde lært mer.

Den sosial læringen er det også mange foreldre som trekker fram. I barnehagen ble ungene vant til å omgås andre barn og voksne. Nesten alle har en eller flere kjente fra barnehagen som nå går i klassen eller i

parallellklassen. Oppholdet i barnehagen gjorde også at barna ble kjent med aktiviteter de driver med på skolen.

Mens foreldrene har erfart hvilken betydning oppholdet i barnehagen har hatt for deres barn, kan lærerne fortelle hvilke konsekvenser det har for undervisningen og klassen at nesten alle som begynner i første klasse i bydel Gamle Oslo har gått i barnehage. Flere av lærerne har lang fartstid fra skolene hvor de arbeider. De trekker alle samme konklusjon: Jo flere barn som har gått i barnehage, jo høyere norskspråklig nivå i klassen. Hovedregelen er at jo lenger barna har gått i barnehage, jo mer norsk kan de. Noen av lærerne har opplevd å ha førsteklasse hvor bare et lite mindretall behersket norsk. Før var dette vanlig, forteller de med lengst ansiennitet. Nå er det omvendt. Nesten alle som begynner i første klasse kan litt norsk, mange kan mye. Den markerte endringen inntraff høsten 1999. Det vil si da det første kullet femåringer gikk ut av forsøksbarnehagen. Siden har det sjelden vært mer enn to–tre elever i hver førsteklasse uten barnehageerfaring.

De fleste foreldrene i utvalget synes å være fornøyd med samarbeidet med skolen. Mange mener det ligner mye på slik det var i barnehagen. Det betyr likevel ikke at de er tilfreds med alle sider ved skolens virksomhet. Flere har innvendinger mot elevsammensetningen (de mener det er for mange barn med innvandrerbakgrunn), og mot at barna ikke får morsmålsundervisning.

Foreldrene er tilsynelatende positivt innstilt til foreldremøter og konferansetimer. Særlig det siste sier mange at de setter pris på. Positiv innstilling er likevel ikke alltid tilstrekkelig til at de møter opp. For lærerne og skoleledelsen er det denne formelle delen av samarbeidet som skaper størst frustrasjon. Særlig beklager de seg over oppslutningen og måten foreldremøtene fungerer på. Alle har erfart å avholde møter med bare en håndfull til stede. Godt oppmøte opplever lærerne vanligvis bare hvis de setter inn mye tid og krefter på å innkalle dem. På flere av skolene mener de imidlertid å spore en positiv utvikling. Det skyldes først og fremst intensivt innsats med å mobilisere foreldrene til å komme. Noen av lærerne mener det også skyldes at foreldrene er mer vant til å samarbeide fordi de har hatt barn i barnehage. Også konferansetimen skaper frustrasjoner hos lærerne. Deltakelsen her er bedre enn på foreldremøtene. Det fører likevel til mer irritasjon og større praktiske problemer dersom noen uteblir uten å gi beskjed.

Evalueringen inneholder også tall for faktisk oppmøte på foreldremøtet og på konferansetimen (våren 2002) på de tre skolene (1.–4. klasse).

Gjennomsnittlig møtte godt og vel halvparten av foreldrene på foreldremøtet, mens tre firedeler deltok på konferansetimen.

I den praktiske skolehverdagen er det først og fremst læreren som ivaretar skolens samarbeid med foreldrene. Mange gir uttrykk for at de liker og er fornøyd med læreren, og at det er lave terskler for å ta kontakt den ene eller den andre veien. For noen av de minoritetsspråklige foreldrene er læreren kanskje den eneste de kjenner av majoritetsbefolkningen. Han eller hun får derfor en sentral rolle, ikke bare i forhold til å skape tillit til skolen, men også i forhold til samfunnet mer generelt. Alle tre skolene har ansatt tospråklige lærere (antallet varierer). Det har både en viktig praktisk og symbolsk betydning. De tospråklige lærerne har en viktig rolle som døråpnere til foreldresamarbeidet.

Resultatene av evalueringen tyder på at oppholdet i forsøksbarnehagen har hatt stor betydning – først og fremst for det enkelte barns skolestart og for læringsmiljøet i klassen, men trolig også for foreldrenes samarbeid med skolen.

1 Hva evalueringen handler om

1.1 Bakgrunnen for evalueringen

«Foreldra har ansvaret for oppsedinga av sine eigne barn og sørgje for at dei får utdanning etter evne og føresetnader. For at foreldra skal kunne følgje opp dette ansvaret, er det nødvendig med eit godt samarbeid mellom heimen og skulen». Slik starter Stortingsmelding nr 14 (1997–1989) «Om foreldre-medverknad i grunnskolen». Av meldingen går det fram at det er skolens ansvar å legge til rette for dette samarbeidet, og at «det skal vere eit møte mellom skolen og *alle* foreldre, ikkje berre dei mest interesserte. Det er derfor viktig å leggje samarbeidet opp slik at alle vil og kan vere med» (Stortingsmelding nr. 14, 1997–98:6).

I noen tilfeller vil samarbeidet med foreldrene by på spesielle utfordringer, i den forstand at skolen må legge forholdene særskilt til rette for å motivere dem til å delta. Foreldre til barn med minoritetsspråklig bakgrunn representerer en slik utfordring. Erfaringsmessig har de vært vanskelige å engasjere i skole–hjem-samarbeidet (Stortingsmelding nr. 14, 1997–98:41).

Disse foreldrene utgjør ingen ensartet gruppe, men har likevel noe felles. De er oppvokst i et annet land enn Norge, har et annet morsmål enn norsk, og kommer fra kulturer som er mer eller mindre forskjellig fra den norske. Ulikheter i språk og kultur kan skape barrierer i kommunikasjon og samarbeid. Skal skolen oppnå kontakt med disse foreldrene, må den ta hensyn til deres spesielle situasjon og behov (Stortingsmelding nr. 14, 1997–98:40). Det betyr at skolen både må gjøre en ekstra innsats for å oppnå kontakt, og kanskje også ta i bruk nye strategier og framgangsmåter for å aktivisere disse foreldrene.

Denne rapporten handler om samarbeidet mellom skolen og familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Utgangspunktet var et forsøk med fire timer gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo¹. Senere ble ordningen utvidet til også å gjelde fireåringene. Denne rapporten handler om de førstnevnte – det vil si de som fikk tilbud om *ett* års gratis barnehage. Målet med forsøket var å få flere barn med innvandrerbakgrunn til å

¹ Tiltaket var en oppfølging av Stortingsmelding nr. 17 (1996–97) «Om innvandring og det flerkulturelle Norge», som kom året før. Barne- og familiedepartementet har finansiert driften av forsøket.

begynne i barnehage, og å legge til rette for bedre integrering og språk-opplæring (jf. prosjektplanen for forsøket²).

1.2 Temaet for evalueringen

Evalueringen har to mål. Det ene er å finne ut hvordan foreldrene og barna har opplevd overgangen fra barnehagen til skolen. Hvilken betydning har oppholdet i forsøksbarnehagen hatt i forhold til skolestart og den første tiden av barnas skolegang? Etter det første året med gratistilbudet (det vil si fra høsten 1999) har nesten alle førsteklassinger i Gamle Oslo erfaring fra barnehage. Hvilken betydning har det for undervisningen og miljøet i klassen?

Det andre målet er å få kjennskap til hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen. Også her er det interessant å vite hvilken betydning oppholdet i forsøksbarnehagen har hatt.

Full innsikt i hvordan et samarbeid fungerer får man bare ved kjennskap til alle de involverte partenes opplevelser. Følgelig er det i dette tilfellet viktig å vite hvordan *skolen*, det vil si ledelsen og lærerne, opplever sitt samarbeid med foreldrene.

Samarbeidet mellom skolen og foreldrene kan analyseres på to plan: På den ene siden dreier det seg om den praktiske, konkrete skolehverdagen. Det er *læreren* som har hovedansvaret for å regissere dette (Stortingsmelding nr. 14, 1997–98). På den andre siden dreier det seg om organisatoriske rammebetingelser og overordnede strategier. Disse er *skoleledelsens* ansvar.

På alle tre skolene som inngår i evalueringen har flertallet av elevene minoritetsspråklig bakgrunn (mellom 80 og 90 prosent, jf. kapittel 1.4).

1.3 Kan samarbeidet skole–hjem bidra til økt integrering?

Et av de viktigste målene med forsøket var å bidra til økt integrasjon for familiene som tok i mot plass i barnehagen. På hvilken måte kan samarbeidet mellom skolen og hjemmet bidra til økt integrering?

I følge Stortingsmelding nr. 17 (1996–97:9) «Om innvandring og det flerkulturelle Norge» refererer integreringsbegrepet til en situasjon hvor alle, uavhengig av opprinnelse, har like muligheter, rettigheter og plikter til å delta i samfunnet. Ingen skal bli tvunget til å gi opp sitt særpreg for å bli

² Prosjektplanen er utarbeidet av prosjektgruppa, som har hatt ansvaret for å drive fram forsøket. Planen er vedtatt av styringsgruppa, hvor representanter for departementet og bydelen sitter.

mest mulig lik majoriteten. Integrering oppnås ved tilpasning, vilje til dialog og samhandling (ibid: 8).

Integrering er en prosess som går over tid. På individplan kan integreringsprosessen beskrives som et forløp av «møter» – med personer, med institusjoner, med systemer og med steder. Hvert av disse møtene inneholder mulighet for tillit og integrasjon på den ene siden – eller for tilbaketrekking og isolasjon på den andre. Samhandling kan føre til nærhet og integrasjon. Men den kan også skape eller opprettholde et skille mellom «dem» og «oss», og gi opplevelse av fremmedhet (Høgmo, 1996). Slik kan integrering betraktes som en serie av møter, hvor utfallet av det ene møte er med på å legge premissene for det neste.

Måten skolen møter de minoritetsspråklige familiene på, kan bli bestemmende for om foreldrene føler seg trygge og får lyst til å aktivisere seg i samarbeidet omkring barnet og i arbeidet på skolen, eller om de trekker seg tilbake og isolerer seg. Opplever foreldrene møtet med skolen positivt og tillitvekkende, kan det gi økt tillit til andre institusjoner i samfunnet.

1.4 Om bydel Gamle Oslo og skolene der

I januar 2002 hadde Gamle Oslo 25 682 innbyggere. Av disse var 36,2 prosent innvandrere³, hvorav de fleste (31,5 prosent) fra såkalte ikke-vestlige land. Ingen andre bydeler har hatt så høy andel innbyggere med innvandrerbakgrunn som Gamle Oslo⁴. Høy andel innbyggere med innvandrerbakgrunn og lav bruk av barnehager var en viktig grunn til at forsøket med gratis korttidsbarnehage ble lagt til denne bydelen.

Forskjellen i befolkningssammensetning mellom Gamle Oslo og resten av hovedstaden blir enda mer markert når man ser på andel elever i grunnskolen med minoritetsspråklig bakgrunn. De tre skolene som toppe denne listen ligger alle i bydel Gamle Oslo, med andeler på mellom 80 og 93 prosent. For hovedstaden som helhet var tallet 32 prosent (i januar 2001) (Statistisk årbok for Oslo, 2001: 186–187).

Gamle Oslo inngår i området som i offentlige dokumenter og forskningspublikasjoner fra 1990-tallet ofte betegnes som «indre øst». I tillegg til Gamle Oslo består det av bydelene Sagene-Torshov og Grünerløkka-Sofienberg. I begynnelsen av 1990-åra ble det dokumentert store bydelsvise levekårsforskjeller i hovedstaden (Ordrerud, 1992; Hagen m.fl., 1994; NOU

³ Innvandrere er definert som personer som er født i utlandet eller i Norge, og som har to utenlandsfødte foreldre.

⁴ I januar 2002 hadde bydel Søndre Nordstrand tilsvarende andel (Statistisk årbok for Oslo 2001:51).

1993:13). Bydelene i indre øst skåret høyest på en rekke problemindikatorer, som arbeidsledighet, sosialhjelp, sosial passivitet m.m. Tilsvarende skåret de lavest på positive levekårskomponenter som utdanning, inntekt, bostandard m.m. Gamle Oslo skilte seg ut fra de to andre bydelene i indre øst ved å representere ytterpunktene på de to skalaene.

Gamle Oslo kan derfor kalles en «problembydeler». Befolkningsmessig har den mange felles trekk med noen av drabantbyene rundt de skandinaviske hovedstedene, hvor andelen innvandrere fra ikke-vestlige land er særlig høy (Ishøj i København, Rinkeby og Botskyrkan i Stockholm). Disse blir ofte beskrevet som sosialt segregerte problembydeler. Ja, som steder som knapt har noe positivt å vise fram, hevder Runfors (2000:44), med referanse til den svenske media-politiske omtalen av dem.

Beskrivelsene av disse stedene har, i følge Runfors, forandret seg over tid. Før var de sentrert omkring den fysiske utformingen, som opphoping av mennesker på små områder, lite vekt på estetisk utforming, mangel på møteplasser m.m.. Nå er de først og fremst rettet mot de menneskelige relasjonene. Bydelene blir beskrevet som etniske jungler hvor sammenbruddet truer. Slik får stedene karakter av å være en slags «ville vesten», eller «reservat», utenfor det svenske samfunnet. Steder med den slags renommé har tendens til å tiltrekke seg pionerer som ønsker å utføre ildsjelsarbeid (ibid: 45). Lærere kan representere en slik «pionergruppe».

Selv om Gamle Oslo ikke har det historiske, organisatoriske og bygningsmessige særpreg som karakteriserer drabantbyene, må lærerne i denne bydelen forholde seg til en elevsammensetning som er langt mer variert enn det som er vanlig i norsk skole. Det gjelder både i forhold til elevenes nasjonale, kulturelle, språklige og religiøse bakgrunn, og i forhold til foreldrenes kjennskap til skolen og til det norske samfunnet. Lærernes oppgave er å bygge fellesskap på tvers av disse skillelinjene, og å skape tilknytning og tilhørighet for elever og familier som kanskje ikke opplever Norge som sitt hjemland, eller ennå ikke føler at de hører til i det norske samfunnet. I den forstand kan lærerne i Gamle Oslo sies å drive pionerarbeid.

1.5 Om forsøket og evalueringsoppdraget

Forsøket med fire timer gratis barnehage i bydel Gamle Oslo⁵ startet i august 1998⁶ og gjaldt opprinnelig alle femåringer i bydelen. Senere (høsten 2000)

⁵ Tiltaket var en oppfølging av Stortingsmelding nr. 17 (1996–97) «Om innvandring og det flerkulturelle Norge» som kom året før. Barne- og familiedepartementet har finansiert driften av forsøket.

⁶ Det ble drevet av Oslo kommune, men finansert av Barne- og familiedepartementet.

ble det utvidet til også å omfatte fireåringene. Forsøket skulle vare i tre år. Ordningen er siden blitt forlenget i ytterligere to år (til våren 2003).

Selv om ordningen gjaldt alle, var forsøket først og fremst rettet mot barn med innvandrerbakgrunn. Det ble opprettet en ny barnehage (her kalt forsøksbarnehagen, for å ta imot nykommerne. Den ble fordelt på flere steder (avhengig av tilgang på lokaler). Høsten 2002 gikk det om lag 140 barn i forsøksbarnehagen. Så godt som alle hadde innvandrerbakgrunn. Andelen etnisk norske barn har hele tiden vært liten, og den har gått nedover etter hvert (Nergård, 2002: kap. 5).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) og Høgskolen i Hedmark (HIH) har evaluert hver sin del av forsøket. NOVAs oppgave har bestått i å se på samarbeidet mellom foreldrene og personalet i barnehagen (Nergård, 2002), mens HIH har kartlagt barnas språkutvikling og det pedagogiske opplegget i barnehagen (Sand og Skoug, 2002). Underveis i arbeidet med den nevnte evalueringen bestemte departementet⁷ seg for at de også ønsket en vurdering av hvilken betydning *to års gratis barnehageplass* kan ha. Likeså ville de gjerne vite hvordan det går med prosjektbarna når de kommer i skolen. NOVA og HIH fikk også ansvaret for disse to evalueringene som har foregått parallelt og foreligger i separate rapporter. Arbeidsdelingen mellom NOVA og HIH var den samme som forrige gang.

Rapporten som her foreligger skal sees i sammenheng med den første evalueringsrapporten fra NOVA (Nergård, 2002). I den drøfter jeg begrepet integrering (kapittel 1), gjør rede for hvorfor forsøket ble lagt til Gamle Oslo (kapittel 3), og tar opp problemstillinger som innsamlingen av dataene aktualiserer (kapittel 4). Ikke noe av dette gjentas her.

1.6 Hva rapporten inneholder

Neste kapittel består av en kort redegørelse for datainnsamlingen og presentasjon av familiene som ble intervjuet. I kapittel 3 drøfter jeg noen generelle problemstillinger knyttet til samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Hva er begrunnelsen for samarbeidet? Hvordan virker det i praksis? Hvilke utfordringer representerer samarbeidet med minoritetsspråklige familier for skolen?

⁷ «Departementet» viser her til Barne- og familiedepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Fra 2001 overtok Læringssenteret KUFs rolle.

Den empiriske delen av rapporten består av fire kapitler. Det første (4) er en beskrivelse av skolene som inngår i evalueringen. Den omfatter to forhold: rekrutteringen av lærere og elevsammensetningen. Neste kapittel (5) dreier seg om overgangen fra barnehage til skole. Hvordan har foreldrene og barna opplevd den? Hvordan har lærerne opplevd den? Hvilken betydning har oppholdet i forsøksbarnehagen hatt? Kapittel 6 handler om det daglige samarbeidet mellom skolen og foreldrene, mens kapittel 7 dreier seg om samarbeidet slik det arter seg innenfor de formelle foraene, det vil si foreldremøtet og konferansetimen. Både foreldrene og skolens ansatte (lærere og ledelsen) sine opplevelser og oppfatninger blir presentert. Kapittel 7 inneholder også en oversikt over faktisk deltakelse på foreldremøte og konferansetime i de laveste klassene på de tre skolene. I kapittel 8 oppsummeres og drøftes resultatene.

2 Om datainnsamlingen

2.1 Innledning

Målet med evalueringen var å finne ut om oppholdet i forsøksbarnehagen har virket inn på barnas tilpasning til skolen og på foreldrenes samarbeid med skolen. Det kan vi gjøre ved å spørre foreldrene, eller ved å spørre lærerne og skolens ledelse om deres erfaringer, eller begge deler, slik jeg har gjort.

Det kan være vanskelig for foreldrene å ha oversikt over hva barna gjorde og lærte i barnehagen, og å vite hvordan disse erfaringene virker inn på deres tilpasning til skolen. Likeså vil mange trolig ha problemer med å gjøre rede for på hvilken måte erfaringene med å være foreldre i barnehagen eventuelt har virket inn på kontakten de som foreldre nå har med skolen. Noen kan likevel ha gjort seg refleksjoner omkring dette, eller beskrive sammenhenger som indirekte kan fortelle oss noe om dette.

Mens foreldrene kan gjøre rede for egne opplevelser og erfaringer med at barna deres har gått i forsøksbarnehagen, vil lærerne og skolens ledelse kunne si noe om hva slags konsekvenser barnehageoppholdet har hatt for klassen samlet og for foreldregruppens samarbeid med skolen. Mange av de ansatte har flere års erfaringer både fra skolen hvor de jobber, og fra andre skoler. Det gir dem både et grunnlag for å sammenligne og for å beskrive utviklingstendenser over tid.

2.2 Hvilke metoder ble brukt?

Samtalene med foreldrene og de ansatte på skolene besto av kvalitative intervjuer. Jeg hadde noen tema jeg ønsket å belyse. Intervjuet forløp ellers mest mulig fritt og likt en vanlig samtale (Kvale, 1997). Blant temaene jeg tok opp var tilfredshet med og utbytte av oppholdet i barnehagen, overgangen fra barnehage til skole – for barnet og for foreldrene selv, barnets trivsel på skolen og foreldrenes kontakt og samarbeid med klasselærer og skolemiljøet.

Valget av kvalitative intervju skyldes dels utvalget. Erfaring tilsier at det er vanskelig å bruke spørreskjema når utvalget består av innvandrere fordi frafallet ofte blir svært stort (Hagen m.fl., 1994). Dels skyldes det

problemstillingene. Å innhente kunnskap om prosesser – i dette tilfelle hvordan barn og foreldre har opplevd oppholdet i barnehagen, hvordan overgangen fra barnehage til skole forløp og samspillrelasjoner (samarbeidet mellom foreldrene og lærerne / skolens ledelse) – krever metoder med stor fleksibilitet og åpenhet.

I tillegg til intervjuene har jeg samlet inn opplysninger om deltakelse på foreldremøtet og konferansetimen som ble avholdt ved de tre skolene våren 2002. Registreringene ble gjort i samarbeid med skolens ledelse og lærere.

2.3 Hvem ble intervjuet?

Familiene som inngår i evalueringen har alle erfaringer med *ett* års opphold i forsøksbarnehagen. Ordningen gjaldt bare for femåringer da deres barn gikk i barnehagen.

Utvalget omfatter til sammen 18 familier. Tolv av dem ble intervjuet våren 2000. Det var ett år etter at barna hadde sluttet i barnehagen. De andre seks ble intervjuet våren 2002, det vil si to år etter at barna hadde sluttet i barnehagen. Barna til de første tolv familiene var spredt på alle fem grunnskolen i bydelen (bortsett fra en som hadde flyttet til en annen bydel). Barna til de andre seks familiene var spredt på de tre skolene som har deltatt i evalueringen. De siste seks foreldrene hadde jeg intervjuet i forbindelse med den forrige evalueringen (våren 2000)⁸. Når jeg valgte å spørre dem igjen, var det dels av praktiske grunner, dels fordi det er lettere å snakke sammen når man har truffet hverandre før.

Jeg hadde på forhånd gjort rede for noen kriterier for utvalget jeg ønsket oppfylt, som spredning på nasjonal bakgrunn og på skoler, foreldre som kunne godt norsk og foreldre som behersket dårlig norsk m.m. Lederen for forsøksprosjektet tok kontakt med lærerne på skolen som igjen henvendte seg til foreldrene for å spørre om de kunne tenke seg å la seg intervju. Med ett eller to unntak svarte alle ja.

Det er trolig en tendens til at de som er mest positive til et tiltak er ivrigst til å delta. Selv om jeg ba personalet sørge for et mest mulig «tilfeldig» utvalg, kan det likevel hende de ubevisst har spurt dem de opplever som mest omgjengelige, og kanskje også mest fornøyde. At så få trenger tolk (se nedenfor), kan muligens være et tegn på at personalet har

⁸ Den første evalueringen dreide seg om de som fikk tilbud om *ett års* gratis barnehageplass, presentert i NOVA-rapport nr. 3, 2002: «Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo».

valgt «letteste utvei». Det var mange flere i de to andre evalueringene som brukte tolk.

Nedenfor følger en oversikt over familiene, representert ved barnets navn. Foreldrene til sju gutter og elleve jenter ble intervjuet. At kjønnsfordelingen er skjev skyldes mest sannsynlig tilfeldigheter. I forsøksbarnehagen er det like mange gutter som jenter.

Den største gruppen kommer fra Pakistan (åtte). De andre er opprinnelig fra Marokko, Tyrkia, Kina, Chile, Bangladesh, Libanon og Irak. Det vil si at åtte land er representert i utvalget.

Alle personer som omtales i rapporten har fått nye navn. Det hender også jeg har forandret andre mindre viktige kjennetegn, som kjønn på søsken e.l. Det har jeg gjort for å øke anonymiseringen. Personalet i barnehagen og lærerne på skolene vet hvem de har spurt om å delta, men ingen av dem har oversikt over den samlede gruppen.

Familiene som ble intervjuet, representert ved barnets navn.

Barnets navn	Foreldrenes opprinnelsesland	Hvem ble intervjuet?
Neman (gutt)	Pakistan	Far
Haroon (gutt)	Pakistan	Far
Amal (jente)	Marokko	Mor
Navida (jente)	Pakistan	Mor
Khalid (gutt)	Kurder	Far
Mohammed (gutt)	Pakistan	Mor
Peng Liang (jente)	Kina	Mor
Ahmet (gutt)	Tyrkia	Far
Farrida (jente)	Pakistan	Mor
Bedia (jente)	Tyrkia	Far
Aisha (jente)	Pakistan	Mor
Ikra (jente)	Pakistan	Far
Carmen (jente)	Chile	mor / far og mor ⁹
Aslam (gutt)	Tyrkia	far / far og mor
Karishma (jente)	Bangladesh	mor
Zafar (gutt)	Libanon	mor
Perveen (jente)	Irak	mor/far
Ali (gutt)	Pakistan	mor

⁹ / markerer skillet mellom det første og det andre intervjuet.

Halvparten av dem jeg snakket med var fedre. I de to andre evalueringene var mødrene i klart flertall. Jeg uttrykte aldri noen preferanser for å snakke med den ene eller den andre når foreldrene ble rekruttert til utvalget.

Forskjellen kan skyldes en tilfeldigheter, men kan også være tegn på at mor og far har ulike roller i omsorgen og oppfølgingen av barnet. Tradisjonelt er mors rolle mer dominerende jo yngre barnet er. Dermed vil oppfølgingen i førskoletiden, inklusiv kontakten med barnehagen, trolig bli betraktet som mors hovedansvar, mens far får en mer aktiv rolle når barnet begynner på skolen. Undersøkelser viser likevel at mødrene jevnt over er de mest aktive også i samarbeidet med skolen, særlig gjelder det den uformelle kontakten (Nordahl, 2000:37).

En annen mulig forklaring kan være foreldrenes norskspråklige kompetanse. Undersøkelser viser at blant ikke-vestlige innvandrere er den langt høyere blant menn enn blant kvinner (Blom, 1998:18). Det erfarte også jeg i intervjuene jeg gjorde både i forbindelse med denne og de andre to evalueringene. Mange av mødrene trengte tolk, men nesten ingen av fedrene. Av de aktuelle fedrene snakket flere av dem nærmest flytende norsk, mens bare én mor gjorde det. I ett tilfelle kunne verken far eller mor norsk. De var kommet relativt nylig, og begge gikk på norskopplæring. Alt i alt var det bare to av familiene i oversikten ovenfor som trengte tolk – en far og en mor.

I tre av de seks familiene jeg intervjuet to ganger, fikk jeg anledning til å møte både mor og far. I ett tilfelle snakket jeg med foreldrene hver sin gang. I to tilfeller ble en av dem intervjuet første gang, mens begge var tilstede den andre gangen. Da foregikk samtalen hjemme hos dem.

2.4 Hvilke skoler og lærere deltok?

Bydel Gamle Oslo har fem barneskoler. To av dem avslo å delta i evalueringen, med begrunnelsen om de ikke hadde tid. De tre skolene som deltok er de som har størst andel minoritetsspråklig elever i bydelen. Samarbeidet med skolene har bestått av samtaler med ledelsen (rektor og inspektør) og av tillatelse til å intervju noen førsteklasselevere. Skoleledelsene har også velvillig hjulpet til med andre nødvendige opplysninger.

Hverdagen for skolens ansatte er travel. Det fikk jeg merke da dataene skulle samles inn. Det store tidspresset gjorde det vanskelig å be om samtaler med lærere utover det nødvendige minimum. Lærerne måtte enten ha vikar i klassen eller ta av sin øvrige arbeidstid, eventuelt fritid. Derfor begrenset jeg intervjuene til dem som lot seg mobilisere uten at det måtte settes i verk ekstra tiltak. Rektor ved en av de skolene som avslo å være med

i evalueringen, ville for eksempel ikke be lærerne være med på intervju i arbeidstiden sin, uten at de ble honorert. Det var ikke aktuelt siden det ikke var satt av penger til dette, og siden ingen av lærerne fra de tre andre skolene hadde fått det.

Alle skolene som inngår i evalueringen har fått nye navn.

Hvem av skolens ansatte ble intervjuet?

Nedenfor presenterer jeg lærerne som deltok i undersøkelsen. Det var først og fremst i egenskap av å være lærer for første skoleår at de ble intervjuet. Med ett unntak (Rakel) hadde alle vært styrere for sine respektive klasser.

Lærere ved Solbakken skole	Oddrun, Rakel og Åse
Lærere ved Borgen skole	Sigrun
Lærere ved Sletta skole	Gerd, Solveig og Otto

Planen var at lærerne fra hver av de respektive skolene skulle intervjues gruppevis. På Solbakken ble det slik, men ikke på de to andre. Sigruns kollega meldte frafall på grunn av sykdom. Jeg hadde en felles samtale med Gerd og Solveig ved Sletta skole, mens Otto ble intervjuet senere. Bortsett fra dette (som ble gjort våren 2002), ble intervjuene foretatt høsten 2000.

De sju lærerne har forskjellig undervisningserfaring. Oddrun og Otto er de som har vært lærere lengst. På skolen hvor Oddrun nå er ansatt, har hun vært styrer for første klasse tre ganger med svært så jevne mellomrom: for tolv år siden, for seks år siden og siste år. Otto har vært styrer for tre førsteklasse med fire års mellomrom. Åse, Sigrun og Solveig startet alle sine lærerkarrierer høsten 1998, det vil si samtidig som forsøket med gratis barnehage kom i gang. Åse og Sigrun har hatt tre førsteklasse etter hverandre, mens Solveig hadde to førsteklasse før hun gikk over på tredje klasses trinn. Rakel var nyansatt tospråklig lærer høsten 2000 da jeg snakket med henne og kollegaene

Lærerne har også bidratt til å registrere deltakelse på foreldremøtet og konferansetimen våren 2002. Registreringsskjemaene ble gjennomgått og godkjent av de respektive skolenes ledelse. Det besto i en liste over alle elevene i klassen i nummerert rekkefølge. Registreringen inneholdt ingen navn.

I tillegg til lærerne ble ledelsen ved de tre skolene intervjuet to ganger – høsten 2000 og våren 2002. Jeg hadde en felles samtale med inspektøren og rektoren ved de ulike skolene.

3 Samarbeidet mellom skolen og foreldrene

3.1 Innledning

Temaet for dette kapitlet er samarbeidet hjem-skole. Hva er begrunnelsen for dette samarbeidet, og hvordan virker det i praksis? Hva er det som gjør samarbeidet med minoritetsspråklige familier spesielt?

Skolen er blant de viktigste fellesarenaene i samfunnet og har en mangfoldig oppgave. I tillegg til å formidle kunnskap og læring skal den sørge for at barna og de unge innføres i grunnleggende samfunnsnormer og verdier. «Skolen har eit viktig samfunnsmandat i arbeidet med å utvikle toleranse, solidaritet, ytringsfridom og demokrati», hevdes det i Stortingsmelding nr. 14 (1997–98) «Om foreldremedverknad i grunnskolen».

Skolen er også en viktig arena for velferdsfordeling. Dels fordi utdanning representerer velferd i seg selv, dels fordi den er en vei til velferd (Sjöberg, 2000:50). Likeså har skolen stor betydning i forhold til å knytte befolkningen til den overordnede kulturen i samfunnet (Ericsson og Larsen, 2000:136). Skolen avspeiler samfunnet. Storsamfunnet er representert ved skoleordning, læreplan og lærere – mens lokalsamfunnets sosio-økonomiske og demografiske virkelighet nedfeller seg i elevgrunlaget og i foreldregruppen (Sjögren m.fl., 2000:11). De tre skolene som denne rapporten handler om, er en tydelig illustrasjon av det siste.

Et av målene for norsk innvandringspolitikk er at de som flytter til landet for å bosette seg, skal få samme tilgang på utdanning som befolkningen for øvrig. Tilbudene som gis til språklige minoriteter skal så langt som mulig sikre reell likestilling med majoritetsbefolkningen, går det fram av den offentlige utredningen «Opplæring i et flerkulturelt Norge» (NOU, 1995:12:27). Men behovene skal ivaretas innenfor rammen av den generelle politikken, slik den er utformet på de ulike samfunnsområdene, for eksempel skole og utdanning. Det skal ikke opprettes særordninger (Stortingsmelding nr. 39, 1987–88:49).

Skolen er innrettet for barn og unge med norsk kulturbakgrunn (NOU, 1985:12). Det er således et underliggende premiss at den sosialiserer barna i retning av norsk kultur. At skolen som institusjon bidrar til å favorisere barn som mestrer de dominante kulturelle og språklige kodene i samfunnet, er et

velkjent fenomen. Kulturell kapital kalles denne typen ballast av allmennkunnskap som elever med en bestemt bakgrunn (middelklasse) bringer med seg til skolen. Elever som tilhører en etnisk minoritet eller en underprivilegert sosio-økonomisk gruppe, mangler ofte denne typen kulturelt forråd (Danielsen, 1998).

For elever fra majoritetsbefolkningens middelklasse vil den «legitime kulturen» som skolen formidler være en videreføring av noe de er fortrolige med hjemmefra. Skolen virker bekreftende og er komplementær i forhold til oppdragelsen hjemme. De sosialiseres til medlemskap i majoritetssamfunnet, samtidig som verdiene hjemmefra bekreftes. For barn fra minoritetsgrupper derimot, vil skolen ofte representere et brudd med hjemmemiljøet. De sosialiseres ikke til medlemskap i minoritetssamfunnet, men til majoritetssamfunnet. Slik bidrar skolen ofte til å skape avstand og til fremmedgjøring i forhold til disse elevenes hjemmebakgrunn (NOU, 1995:12, 38).

Norge er et flerkulturelt samfunn, slår regjeringen fast i Stortingsmelding nr. 17 (1996–97) «Om innvandring og det flerkulturelle Norge». Det er i denne flerkulturelle konteksten skolen skal utføre sin oppgave: å være en skole for alle. «Det er helt fundamentalt at skolen blir en fellesarena hvor alle kjenner seg igjen og føler tilknytning til», hevder det offentlige oppnevnte utvalget som la fram utredningen «Opplæring i et flerkulturelt Norge» (NOU, 1995:12, 38).

3.2 Hvorfor samarbeid mellom skole og hjem?

Grunnskolen har en særstilling i utdanningssystemet. I tillegg til den faglige opplæringen har den også en oppdrageroppgave. Barn har liten mulighet for å stille seg kritisk eller avvisende til den påvirkning de utsettes for. Det gjør at skolen har et særlig ansvar, ikke bare for den planlagte undervisningen, men også for de holdningene og verdiene som den formidler gjennom måten undervisningen er lagt opp på, og måten lærerne framtrer og oppfører seg på. Skolens oppgave er å støtte opp om barnas utvikling av sin egen identitet og lære dem til å ta ansvar for eget liv. Skal skolen lykkes i dette arbeidet er skolen avhengig av å spille på lag med hjemmet (NOU, 1995:12, 71).

Historisk sett er samarbeidet skole–hjem et relativt nytt fenomen. Opprinnelig fantes det en arbeidsdeling mellom hjem og skole der hjemmet hadde hovedansvaret for omsorg og oppdragelse, mens skolens oppgave var å undervise og lære opp (Lidén, 1997: 16).

Det er særlig fra 1970-tallet at samarbeidet skole–hjem har skutt fart. Utviklingen har gått i retning av å tillegge foreldrene en stadig viktigere

rolle. Skoleloven av 1969 slår for eksempel fast at alle grunnskoler skal ha et foreldreråd hvor de som har barn på vedkommende skole automatisk er medlem (Stortingsmelding nr 14, 1997–98).

I det nye læreplanverket for grunnskolen fra 1996 blir samarbeidet med foreldrene tillagt stor vekt. Foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse og undervisning. De er skolens viktigste samarbeidspartner, går det fram av læreplanens generelle del. Skolens oppgave er å *bistå* barnas utvikling – i forståelse og samarbeid med hjemmet (min utheving). Samarbeidet mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet. Det skal ikke drives på skolens premisser, men ta utgangspunkt i foreldrenes behov og situasjon (Læreplanen for den 10-årige grunnskolen, 1996: 34).

Skolens ansvar for samarbeidet er ikke avgrenset til å holde foreldrene informert. Den skal også hjelpe til å *engasjere* foreldrene (min utheving). De skal inviteres og stimuleres til å ta del i virksomheten – både på det pedagogiske, sosiale og administrative plan. Det gjelder i forhold til eget barn, i forhold til undervisningen og oppdragelsen i klassen, og i forhold til ulike råds- og plangrupper i skolen (ibid: 34).

Skolen tillegges med andre ord rollen som pådriver i samarbeidet med foreldrene. Et samarbeid kan likevel ikke fungere dersom bare den ene parten deltar. Det forventes derfor av foreldrene at de tar aktivt del. Med felles anstrengelser kan skolen og hjemmet legge forholdene til rette for å realisere målet, nemlig å gi eleven opplæring ut fra hans eller hennes spesielle evner og forutsetninger (Nordahl, 1998).

Det er særlig to grunner til at læreplanen legger så stor vekt på samarbeidet med foreldrene. Den ene er normativ, det vil si begrunnet ut fra hvordan man mener at noe bør være. Grunnskolelovens første paragraf slår fast at foreldrene har ansvaret for sine barns oppdragelse og undervisning, mens skolens rolle er å hjelpe dem med denne oppgaven (NOU, 1995:12). Følgelig må foreldrene være med og ta ansvar, og også ha mulighet for å påvirke det som skjer i skolen.

Utdanningsreformen på 1990-tallet med 10-årig grunnskole og lovfestet rett til videregående opplæring har ført til at barn og unge tilbringer stadig større del av sin oppveksttid i offentlige pedagogiske institusjoner. Likeså er det etablert nye tilsynsordninger for småskoletrinnet (jf. Stortingsmelding nr. 4, 1992–93). Tiden mange av de yngste barna er til stede på skolen er dermed vesentlig forlenget. Alt dette gjør at behovet for samarbeid blir enda mer påkrevd (Nordahl, 1998).

Den andre grunnen til at samarbeidet med foreldrene vektlegges så sterkt, er faglig–psykologisk. Læring avhenger av at undervisningen opp-

leves relevant. Den er mest effektiv når den tar utgangspunkt i elevens kulturelle erfaring, livshistorie, følelser og behov. Det vil si når læringen settes inn i en meningsfylt sammenheng (Germundsson, 2000: 74, NOU, 1995: 12 : 38). Læring som er skilt fra konkrete erfaringer og dagligliv vil lett ende opp som instrumentalistisk læring – elevene tilegner seg stoffet uten å være interessert i hva de lærer (Ericsson og Larsen, 2000: 206).

Det er viktig for barnets utvikling at de opplever at kulturelle koder kan overføres fra en handlingsarena til en annen – i dette tilfelle fra hjem til skole. Hvis ikke vil det lett skape opplevelse av fremmedhet og ekskludering, som igjen kan få betydning for motivasjon og for hva slags langsiktige muligheter man ser med skolegangen (NOU, 1995: 12). Likeså er det viktig for barnet at ulike nærmiljø ikke fungerer som separate verdener, men bindes sammen, for eksempel gjennom de voksnes kontakt med hverandre (Jakobsen, 1995: 100).

Foreldrenes interesse og engasjement for barnas skolegang er blant de faktorene som betyr mest for barns motivasjon og skoleprestasjoner. Undersøkelser både fra Norge og andre land, viser at gode skoleprestasjoner og god skoletilpasning henger sammen med støtte og positiv oppmuntring hjemmefra (Krange og Bakken, 1998; Jeppesen, 1993; Stortingsmelding nr. 14, 1997–98: kap 4), selv om det riktignok kan være vanskelig å vite om det er foreldrenes utdanningsnivå, sosial klasses tilhørighet eller interesse og oppfølging av barna, som har mest å si for prestasjonene (Nordahl, 1998: 24).

Et av målene i opplæringsloven er at opplæringen skal tilpasses den enkelte (NOU, 1995, 12:71). Det forutsetter at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes ulike personlige forutsetninger, deres sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet.

Skolen har med andre ord mange gode grunner til å samarbeide med foreldrene. Hvordan arter så dette samarbeidet seg i praksis? I hvilken grad er det mulig å oppnå et gjensidig og jevnbyrdig samarbeid mellom de to partene?

3.3 Hvordan virker samarbeidet i praksis?

Loven legger stor vekt på samarbeidet mellom skole og hjem, men sier mindre om hvordan det skal foregå i praksis (Ericsson og Larsen, 2000: 30). Skolens ledelse spiller en viktig rolle i forhold til å utforme retningslinjer for hvordan den enkelte skole skal ivareta dette samarbeidet. Det vil si på hvilke områder og på hvilke måter foreldrene skal inviteres til å delta.

I den praktiske skolehverdagen vil samarbeidet med foreldrene først og fremst være lærerens oppgave. Læreplanen for grunnskolen slår fast at samarbeidet omkring den enkelte elev primært er klassestyrerens og hjemmets ansvar. Bortsett fra at klassestyreren skal innkalle til foreldresamtaler to ganger i året, sier ikke loven noe om hvordan dette samarbeidet konkret skal foregå.

Når barna begynner på skolen, etableres «det store vi», hevder Kjersti Ericsson og Guri Larsen i boka «Skolebarn og skoleforeldre» (2000:27). «Det store vi» er starten på et samarbeid mellom lærer og foreldre som både inkluderer opplæring og oppdragelse. Fellesprosjektet er å gjøre barna til gode og lykkelige barn. Det er likevel ikke alltid gitt hva gode og lykkelige barn innebærer, heller ikke hvordan man skal gå fram for å skape dem. I det daglige arbeidet må det derfor føres løpende samtaler mellom skolen og foreldrene om disse temaene. Disse samtalene kaller Ericsson og Larsen forhandlinger (ibid: 27).

Verken samarbeid eller forhandlinger er nødvendigvis jevnbyrdig. Historisk sett har skole–hjem-kontakten vært asymmetrisk (Loona, 1996: 65). Skolen skulle bøte på «mangler» ved hjemmekulturen. Barn fra lavere klasser og minoritetsgrupper skulle «omdannes» til en felles norm, basert på majoritetsbefolkningens middelklasseverdier (Hoem, 1971). Et slikt «mangelperspektiv» på hva hjemmene kan bidra med, fører til at skolen lett ender opp med å bruke sin pedagogiske ekspertise til å fortelle foreldrene hvordan de kan lage bedre og mer stimulerende hjemmemiljø for barna, hevder Loona (1996: 70).

Samarbeidet skole–hjem representerer et møte mellom to sfærer: den offentlige og den private. Et viktig argument for samarbeidet er nettopp å skape kontakt og kontinuitet mellom de to sfærene: Hjemmet kommer så å si inn i skolen, og skolen inn i hjemmet. Sammenheng mellom de to sfærene må på den andre siden balanseres opp mot faren for at de skal overlape for mye. Penumisering (av det engelske ordet *curricularization*) betegner en situasjon hvor skolens logikk, verdier og måter å forholde seg på, trenger inn i hjemmet. Penumisering er en generell tendens i samarbeidet mellom skole og hjem, mener Ericsson og Larsen. Den blir ekstra tydelig i forhold til minoritetsfamilier, hevder de (2000: 92).

«Det store vi» er asymmetrisk. Det gir lærerne en sterkere plattform for å stille krav til foreldrene enn omvendt. Begge parter er da også enige om at det er foreldrene som vanligvis ikke følger opp sin del av samarbeidet (Ericsson og Larsen, 2000:32). Både i skoleetaten selv og i media blir foreldre med minoritetspråklig bakgrunn ofte trukket fram som eksempler

på foresatte som svikter. Innvandrerforeldre blir ofte kritisert for å utebli fra foreldremøter og konferansetimer (Loona, 1995: 78). Våren 2002 presenterte Aftenposten en serie oppslag hvor dette var temaet (*Aftenposten Aften* 19.3 2002).

Runfors (2000: 42) hevder på bakgrunn av sine erfaringer fra Sverige, at lærernes og medias oppfatning og presentasjon av innvandrerforeldrene forsterker hverandre gjensidig: «Lärares sett att se på problemet er flyttat ut på tidningssidorna. Deras perspektiv återkommer som mediabudskap, vilka i sin tur bekräftar och försterker de egna perspektiven».

3.4 Hva er spesielt for samarbeidet med minoritetsspråklige familier

En måte å oppnå at skolen virkelig blir en fellesarena hvor alle kjenner seg igjen og føler tilknytning til, er at foreldre med innvandrerbakgrunn setter sine synspunkter på dagsorden. Det hevder det offentlige oppnevnte utvalget bak «Opplæring i et flerkulturelt Norge» (NOU, 1995: 12, 38). «Deres oppfatninger må være etterspurte i den norske skolen» (ibid: 39). Skal skolen klare å overbevise foreldrene om dette, må den både legge forholdene til rette for at disse meningsytringene skal kunne komme fram. Den må også ta i betraktning den situasjonen som kjennetegner mange av disse foreldrenes situasjon.

Selv om mye av innholdet i hverdagslivet og mange av de grunnleggende målene for livet er felles for alle familier som har barn i skolen, er det likevel flere forhold som tilsier at skolens samarbeid med minoritetsspråklige familier representerer en særskilt utfordring:

Noen kjenner ikke skolens virkemåte og innhold

De som innvandrer til Norge kommer hit som enkeltpersoner/-familier. Her møter de en ny og for mange, fremmed institusjonell virkelighet. De har dermed ikke den beskyttelse som et institusjonelt forankret tankesett på hjemmeplanet representerer (Sjögren, 2000: 30). Mange av dem kommer i kontakt med skolen. Å bli kjent med en institusjon krever innsikt i hvilke verdier den er tuftet på, oversikt over regelverk og organisering, kjennskap til rollefordeling og -forventninger og forståelse for hvilke formelle og uformelle normer for atferd som gjelder.

En institusjon har således en egentyngde. For en enkeltperson eller familie vil det å samarbeide med en institusjon derfor alltid innebære en ubalanse i favør av sistnevnte (jf. 3.3). Det gjør det ytterligere vanskelig å

opptre med frimodighet og styrke overfor en institusjon og dens representanter, dersom man ikke er vant til å ytre seg, eller har tendens til å definere egne meninger som uviktige. Mange innvandrereforeldre har ingen tradisjoner for å samarbeide med skolen og er ennå ikke kjent med hvordan systemet virker her i landet. Det øker sjansen for å havne i en avmaktsposisjon.

Foreløpig er det få såkalte andregenerasjonsinnvandrere i Norge. Med to delvise unntak har ingen av foreldrene i utvalget egne erfaringer med den norske grunnskolen. Uvitenhet om innhold kan skape utrygghet og usikkerhet. Uklare roller og forskjeller i rolleforventninger kan gi grunnbunn for misforståelser og konflikter. Det kan for eksempel være vanskelig for foreldre å engasjere seg i spørsmål eller saker man mener det er lærerens ansvar å bestemme (Kristjansdotir, 1995).

Noen behersker ikke norsk

Skolens offisielle språk er norsk. Å ikke mestre dette språket er upraktisk: Det gjør det vanskelig å både skaffe seg informasjon og forstå den. Det er ofte til hinder for kommunikasjon, både i forhold til å ytre seg og i forhold til å bli forstått. Majoritetssamfunnet og skolens holdning til norskspråklige ferdigheter fungerer – bevisst eller ubevisst, ofte som en herskertechnik. Det vil si at det hindrer likeverdig dialog med minoritetsspråklige foreldre (Germundsson (2000: 94). Minoritetsspråklige foreldres tilbakeholdenhet og passivitet i skolesammenhenger er ikke nødvendigvis tegn på manglende interesse eller ønske om å delta, men kan skyldes sjenanse og ubehag ved å ytre seg på et fremmed språk.

Å ikke ha anledning til å uttrykke seg på sitt morsmål eller sitt «optimale» språk, kan betraktes som en type umyndiggjøring (Kristjansdotir, 1995: 49). I Stortingsmelding nr. 43 (1988–89: 83) «Mer kunnskap til flere» understrekes det at informasjonen til foreldrene så langt som mulig bør gis på deres eget språk.

Noen har andre mål for skolegangen

En viktig forutsetning for et godt samarbeid er at partene har felles mål og felles verdigrunnlag. Det er ikke gitt at det foreligger et slikt fellesskap mellom den norske skolen og minoritetsspråklige familier. Dels fordi det alltid vil ligge en spenning mellom en minoritetsgruppe og en majoritets-skole (jf. foran). Dels fordi familiene det her gjelder kommer fra land hvor

forventningene til skolen og barnas framtid kan avvike fra det som er den norske skolens mål.

Undersøkelser viser at foreldre med innvandrerbakgrunn ofte har høye, faglige ambisjoner på vegne av sine barn. Det dreier seg om gjerne om yrker som krever lang utdanning (Germundsson, 2000:91; Ericsson og Larsen, 2000:50). Læring og faglig utvikling er et viktig mål for skolen, men like viktig er det å utvikle barnas selvstendighet, sosiale kompetanse og personlige interesser og egenskaper, fordi man antar at det er et fundament for et godt og lykkelig liv (Ericsson og Larsen, 2000:76). Høye ambisjoner kan føre til at mange foreldre vil være mer opptatt av faglig framgang enn av sosiale og kulturelle opplevelser.

Den norske pedagogen Anton Hoëms (1978) modell for sosialisering er basert på to dimensjoner – verdi- og interessefellesskap. Er det fellesskap mellom skolen og hjemmet på begge dimensjonene, vil barnets mestring av sin egen opprinnelige tilhørighet og tidligere sosialisering bli bekreftet. Er det ikke et slikt fellesskap, vil det motsatte skje. En tredje variant er at hjem og skole har felles interesser, for eksempel i at eleven skal lære noe og utvikle seg, men likevel ikke felles verdier.

I følge utredningen «Opplæring i et flerkulturelt Norge» behøver ikke dette å føre til vanskeligheter:

Det er ikke verdikonflikten i og for seg som er problemet i forholdet mellom skole og hjem. Problemet oppstår når hjemmets verdier undertrykkes og forties, eller ved at det tvinges fram et valg eller brudd mellom hjemmekulturen og den kulturen barna møter på skolen (NOU, 1985: 12, 37).

De befinner seg i en migrasjonssituasjon og i en minoritetsposisjon. Å være i en migrasjonssituasjon kan ha både praktiske og sosio-økonomiske konsekvenser. Det krever mer å ta seg fram i et samfunn man ikke er oppvokst i og kjent med, enn i et samfunn man er sosialisert inn i fra barnsben av. Den norske psykologen Sunil Loona har i mange år jobbet i PP-tjenesten som rådgiver for familier fra språklige minoriteter. Han hevder at mange innvandrerforeldre hindres i å engasjere seg i barnas utdanningsbehov dels fordi deres egen situasjon er blitt vanskeligere som følge av emigrasjonen, dels på grunn av den ujevne fordelingen av kultur-makt mellom skolen og hjemmet (Lona, 1995:79).

Å flytte til et annet land kan forrykke både familiens faktiske og relative sosio-økonomiske posisjon. Å være innvandrer i Norge fra et ikke-

vestlig land innebærer å befinne seg i en minoritetsposisjon det er knyttet stigma til. Selv om det er store variasjoner mellom de ulike nasjonalgruppene, skiller ikke-vestlig innvandrere seg ufordelaktig ut i forhold til mange sosiale og økonomiske indikatorer (Lie, 2000). Familiens sosio-økonomiske ressurser har ofte betydning både for barnas oppvekstmiljø hjemme og for foreldrenes samarbeid med skolen (jf. foran).

4 Kjennetegn ved skolene

4.1 Innledning

Rammebetingelsene for undervisningen og retningslinjene for samarbeidet med hjemmet er nedfelt i lovverket. Men det er lokale forhold ved den enkelte skole som til sjuende og sist bestemmer hvordan rammene faktisk fungerer, og hvordan retningslinjene settes ut i praksis. Rekruttering av lærere og elevsammensetningen er eksempler på to slike lokale faktorer. På ulike måter vil begge deler kunne virke inn både på undervisningen og på samarbeidet med foreldrene. Nedenfor skal vi se nærmere på dette.

4.2 Rekrutteringen av lærere

I kapittel 1.4 ble bydel Gamle Oslo sammenlignet med Runfors beskrivelser av drabantbyer rundt den svenske hovedstaden, hvor andelen ikke-vestlige innvandrere utgjør en særlig stor andel av befolkningen. Disse stedene fungerer som nevnt ofte som destinasjon for «ildsjelsarbeidere». «Ildsjelsarbeiderne» er gjerne ansatt i den offentlige, tjenesteytende forvaltningen (Runfors, 2000).

På alle de tre skolene melder ledelsen at det er vanskelig å rekruttere lærere. «Det er ofte unge, nyutdannede som søker, eller folk med særskilte interesser, som antropologer, sosiologer eller personer med kristendom», forteller inspektøren på Solbakken. Mye kan derfor tyde på at en del av lærerne i bydel Gamle Oslo har karakter av å være «ildsjelsarbeidere».

Å ha få søkere å velge mellom kan gjøre det nødvendig å renonsere på kravene. «Vi har måttet ta til takke med det vi får. Mange av de vi ansetter har ikke lærerutdanning», forklarer ledelsen på Borgen. Også på de andre to skolene har de i flere år hatt problemer med å fylle stillingene med kvalifiserte kandidater, det vil si personer med lærerutdanning. Inspektøren på Sletta skole bedyrer likevel at «vi har aldri tatt det vi fikk uten å sikre oss at det er personer som vil gå inn for skolens målsetting». Om dette også er en garanti for kvalitet, blir ikke utdypet.

En av skolene har definert sitt pedagogiske program på en måte som gir rom for flere typer fagopplæring. «Derfor er vi ikke bare lei oss for det», hevder rektor, med referanse til problemene med å skaffe lærere med

allmennutdanning. Det har gitt rom for å ansette folk med et variert utvalg av fagutdanning, alt fra kokkekompetanse til eksperter i kunst og håndverk, forteller rektor. Den manglende interessen for å søke seg til bydelen forklarer ledelsen ved denne skolen med at det har hvilt et slags «elendighetsstempel» over skolene fra gammelt av – «før det var en eneste innvandrers bosatt her».

Ikke bare har tilgangen på kvalifisert personale vært liten. Noen av skolene er også plaget av stor gjennomtrekk. «Det er vanskelig å rekruttere lærere til Solbakken. Det er veldig få som søker seg hit og stor gjennomtrekk i staben», forklarer rektor, og forteller at mer enn en femdel av lærerne denne høsten (2000) mangler godkjent lærerutdanning.

Men nå har trenden snudd. Det hevder ledelsen ved alle tre skolene når jeg på ny snakker med dem våren 2002. På Sletta har de hvert år hatt «en gruelig hodepine» med å få lærerkabalen til å gå opp. «Men nå har det rett og slett snudd», slår ledelsen fast. «Det er nesten for mye stabilitet i staben», sier inspektøren med et smil, og legger til: «Litt utskifting gjør godt. Det representerer fornyelse». «Det har vært stor forandring i løpet av de siste par årene», forklarer rektor ved Borgen skole: «I fjor innkalte vi flere til intervju på samme stilling. Det var første gang vi kunne velge mellom flere søkere. Nå har stort sett alle som blir ansatt lærerutdanning. Det er også flere som har tidligere undervisningserfaring enn det var før».

Det er tegn som tyder på at skolene det her gjelder er utsatt for konjunkturer på arbeidsmarkedet. Søkingen har tatt seg opp i en periode med god tilgang på lærere i hovedstadsregionen. Det er fortsatt en tendens til at søkere som får andre tilbud mens de venter på svar fra en av disse skolene, ofte ender med å velge det andre alternativet, forteller flere i ledelsen. Søkingen er dessuten ennå ikke tilstrekkelig til å sikre et reelt valg ved tilsetninger. «At vi har hatt flere til intervju, er nytt. Vi ender likevel ofte opp med å sitte igjen uten valgmuligheter. Derfor ønsker vi et bedre søkergrunnlag slik at vi har flere å velge mellom», slår ledelsen på Borgen skole fast.

Ansettelse av tospråklige lærere

Stortingsmelding nr. 29, 1994–95 «Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan», inneholder ingen retningslinjer for ansettelse av tospråklig personale i skolen. Mange av målene som meldingen skisserer, tilsier likevel at det er en fordel, for ikke å si en nødvendighet, at skolens personale også omfatter ansatte med minoritetsspråklig bakgrunn.

I meldingen understrekes det at enhetsskolen skal favne alle grupper og bidra til å motvirke sosiale ulikheter i forutsetninger for skolegang. Grunnskolens faglige innhold skal gis et felles, forpliktende grunnlag for opplæringen. Dette felles grunnlaget skal også omfatte den lokale kulturen. Målet er å ta vare på det som blir definert som felles nasjonalt, og det som gir gjenkjennelse og eiendomsfølelse hos alle elever – uansett sosial, geografisk, kulturell og økonomisk bakgrunn. Videre går det fram at opplæringen skal gi rom for individuell tilpasning. Målet er å utløse de mulighetene og evnene som bor i den enkelte elev (ibid: 17–19).

Alt dette vil være lettere å oppnå dersom lærerstaben har en språklig og kulturell bakgrunn som ligner på den majoriteten av elevene har. Det representerer større mulighet for å gjøre individuelle tilpasninger. Det gjenspeiler den lokale kulturen som preger bydelen hvor skolene ligger – som igjen gir grunnlag for gjenkjennelse og for opplevelsen av å eie og være delaktig i. Det vil si at ansettelse av tospråklige lærere i et område som bydel Gamle Oslo øker sjansen for at skolen virkelig skal favne alle, uavhengig av bakgrunn.

I barnehagemeldingen «Barnehage til beste for barn og foreldre» (Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000:63) blir tospråklige ansatte trukket fram som viktige – både i forhold til å hjelpe barna med å bli integrert i gruppa, og i forhold til å skape samarbeid med foreldrene. Stortingsmelding nr. 14 (1997–98: 41) «Om foreldremedverkand i grunnskolen» er også opptatt av samarbeidet mellom skolen og foreldre fra språklige minoriteter. Skolen utfordres til å styrke kontakten og til å utvikle kontaktformer slik at «foreldrene kan bli aktive støttespillere for skolegangen til barna». Stortingsmeldingen inneholder likevel ingenting om hva slags følger dette eventuelt bør få for ansettelsespolitikken.

Alle de tre skolene ønsker seg flere tospråklige lærere. «Vi er opptatt av at det skal være tospråklige, flerkulturelle voksne personer i skolesamfunnet – som modeller for ungene og som brobyggere mellom lærere og foreldre», slår ledelsen ved Borgen skole fast. Men å få tak i tospråklige med lærerutdanning er svært vanskelig. Det har alle tre skolene erfart. Det fins ganske enkelt ikke mange nok på markedet. Skolene har likevel valgt helt ulike strategier i forhold til hvordan de forholder seg til dette faktumet.

«Vi er avhengige av å ha lærere med utdanning,» slår ledelsen ved den ene skolen fast.

Å få tospråklige lærere med relevant utdanning er nesten umulig. Bare en av de tre som er ansatt her, har det og er tilsatt på vanlige vilkår. De andre to har høyere utdanning fra hjemlandet, og er sånn sett godkjent.

Men vi kan bare bruke dem i den tospråklige undervisningen, og det er få timer. De underviser litt i matematikk. Vi bruker dem også til litt andre ting, men i hovedsak må det være knyttet til det språklige behovet. Det hadde vært en kjempefordel for oss om vi hadde hatt tospråklige lærere som kunne tatt mange forskjellige typer undervisning.

Følgen av dette er at tospråklige lærere uten godkjent utdanning tilsettes for et år av gangen. Dersom de bare underviser i det aktuelle språket, vil stillingsbrøken ofte bli under 100, forteller ledelsen ved denne skolen. «Strategien er enkel. Vi vil gjerne ha tospråklige medarbeidere her på skolen, men da må de kunne undervise alle skolens elever, ikke bare en avgrenset språkgruppe. Vi har 35 ulike språk her på skolen, og det går ikke ... Vi ønsker ikke segregering etter etnisitet blant våre elever. Det tror vi ikke de er tjent med,» sier ledelsen på den andre skolen og føyer til: «Når vi ikke har allmennlærere med denne bakgrunnen, kompenserer vi ved å bruke assistenter med tospråklig bakgrunn. De er ofte bare innom ett år.»

Etter at forsøket med gratis barnehage startet vurderer ledelsen behovet for tospråklig lærerkompetanse som mindre enn før, fordi «det er færre elever som ikke har noe norskspråklig kompetanse». Hver av disse to skolene har ansatt mellom tre og fem tospråklige lærere (det vil si om lag en sjudel av den totale lærerstaben). Hvis assistentene også regnes med, kan totaltallet likevel bli en del høyere, forteller de.

Ved den tredje skolen har ledelsen valgt å satse på å øke omfanget av tospråklige lærere vesentlig, tross vanskene med å skaffe personer med godkjent, norsk lærerutdanning. Ingen av de tospråklige lærerne som var ansatt på denne skolen høsten 2000, hadde slik kompetanse. På dette tidspunktet omfattet de tospråklige lærerne om lag to femdel av staben, de fleste i hel stilling. «Det er stor variasjon i kompetanse blant dette personalet. De er ofte veldig godt kvalifisert», forteller rektor og forklarer at en del av lærerutdanning fra hjemlandet. Andre har fagutdanning fra Norge, ofte fag fra universitetet i tillegg til kvalifikasjonene i morsmål. Idrett, forming og matematikk er eksempler på det. «Vi legger vekt på at lærerne våre har en fagkompetanse som de skal få utnyttet som lærere», avslutter rektor.

Når kravet om godkjent, norsk lærerutdanning frafalles, er det ikke vanskelig å rekruttere tospråklige lærere: «Vi kan nesten velge og vrake», forteller inspektøren på denne skolen, og antyder at det også kan ha med arbeidsforholdene å gjøre: «De får en lærersituasjon som gjør dem til lærere. Vi ønsker å profilere våre tospråklige ansatte som lærere. De skal gis en lærerstatus, og de skal være med å ta det ansvaret som ligger i lærerrollen.»

En viktig begrunnelse for å prioritere minoritetsspråklige ansatte så høyt er ønsket om å utvide skolens tospråklige kompetanse, forteller ledelsen. Våren 2002 representerer lærerstaben på denne skolen tolv språk, som dekker om lag 80 prosent av elevenes respektive morsmål. De andre begrunnelsene er ønsket om å gi barna varierte rollemodeller, og å bygge bro mellom skolen og hjemmene. «De tospråklige lærerne har bidratt til å åpne kanalene til foreldresamarbeidet», hevder rektor. «Det er ikke bare det å gi tospråklig opplæring som teller. Også lærerens rolle er viktig. Det at alle kan se at en somalisk lærer ikke bare kan undervise i somalisk, men hele klassen i matematikk. Det er viktig for de somaliske barna, men også for de andre», mener inspektøren.

Å være lærer i bydel Gamle Oslo

Runfors (2000:52) hevder at lærerne er en del av velferdsstatens frontlinjepersonal. Det er fordi deres oppgave er å møte velferdsstatens «kunder», men også fordi de formidler opplevelsen av å befinne seg i en stridsfront, hevder hun. Kampen de kjemper er, i følge Runfors, en kamp for tradisjonelle svenske velferdsstatstradisjoner. Kampen føres med våpen som er velkjente og utprøvde, nemlig likebehandling og kompensasjon – men de brukes i et tidligere uprøvd terreng, nemlig i en situasjon hvor et uttall av etniske grupperinger inngår. Runfors poeng er at denne framgangsmåten ikke alltid er like enkel i forhold til den store variasjonen og mangfoldet som lærerne må håndtere – i forhold til undervisningen og i forhold til samarbeidet med hjemmene.

Runfors intervjuet noen av lærerne i bydelene hun beskriver. Lærerne utstrålte angivelig en «veldig kraft» og et stort engasjement for hva de betraktet som «barnas beste». Gjennom sitt arbeid forsøkte de å omdefinere bildet av de aktuelle stedene i positiv retning, og legge vekt på å framstille dem som barnas «hjembygd». Men selv om mange lærere var positivt motiverte og bevisst hadde valgt å arbeide i disse områdene, bidro de likevel også til å opprettholde bildet av disse stedene som sosialt tilbakestående, segregerte og grunnleggende sett problematiske miljø, hevder Runfors. Hun sikter til den gjensidige forsterkningen mellom lærernes og medias oppfatning og presentasjon av situasjonen i disse bydelene (jf. kap. 3.3).

Det er vanskelig å få øye på tilsvarende «stridsfront» som den Runfors beskriver hos lærerne som inngår i denne evalueringen. Men det kommer tydelig fram at de betrakter sin lærergjerning som annerledes enn den virksomheten andre lærere på tilsvarende klassetrinn driver. Arbeidet med å undervise i klasser hvor barna har så ulike språk- og kulturbakgrunn er

spennende og utfordrende, men det kan også være tungt (jf. 5.3). Flere av lærerne jeg intervjuet har venner i tilsvarende yrker i andre bydeler eller på skoler utenfor Oslo. «Når jeg hører hva de driver med i 3. klasse på skolen hvor min venninne jobber ... Det kan bare ikke sammenlignes», konstaterer Gerd med referanse til det norskspråklige og faglige nivået i de to klassene. «Det er som herfra og til månen», utbryter en annen lærer, som oppsummerer forskjellene mellom det å jobbe på en av disse skolene og skoler i andre bydeler eller utenfor Oslo.

Å være lærer i bydel Gamle Oslo synes således både å innebære en bevissthet hos lærerne om skolens særlige kjennetegn, og å justere de faglige ambisjonene til det de opplever som realistisk i den situasjonen de befinner seg.

4.3 Elevsammensetning og elevtall

Hvem elevene er, hvor mange de utgjør, og hvor stor gjennomtrekk det er i elevgruppen har betydning både for læringsmiljøet og det sosiale miljøet i klassen og utenfor klasserommet. To av skolene i bydel Gamle Oslo ble stengt en periode og åpnet igjen etter noen få år, i begynnelsen av 90-tallet. I forbindelse med gjenåpningen av en av skolene, uttalte bystyret i Oslo at den ideelle sammensetningen av elever ville være en 50–50 fordeling mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med norsk bakgrunn (Bystyresak 106, 1993, pkt. 9)¹⁰. Dette «idealet» har imidlertid vist seg vanskelig å nå. Andelen barn med minoritetsspråklig bakgrunn på de tre skolene som inngår i evalueringen, har vært nokså stabil de siste par tiårene. For alle tre ligger den mellom 80 og 90 prosent. Så godt som alle disse kommer fra ikke-vestlige land (Statistisk årbok for Oslo, 1990–2002). På Sletta skole var det én førsteklasing med annen enn ikke-norsk bakgrunn i året forut for det siste intervjuet (våren 2002), på Borgen skole to.

Hva slags nasjonal og kulturell bakgrunn elevene har, behøver ikke å påvirke deres norskspråklige ferdigheter, men det kan gjøre det. All den tid undervisningsspråket er norsk, vil språklige ferdigheter igjen kunne få konsekvenser for faglig utvikling. Ulik kulturell bakgrunn kan også innebære at elevene har ulike tradisjoner med å omgås hverandre og leke sammen på, som igjen kan påvirke det sosiale miljøet i klassen.

¹⁰ «Vurdering av undervisnings av elever fra språklige minoriteter i grunnskolen», Bystyresak 106, 1993, pkt. 9.

Foreldrene er mer opptatt av elevsammensetningen enn ledelsen. Ledelsen ved de respektive skolene hevder at de ikke er så opptatt av elevsammensetningen. «Vi pleier å si at det viktigste er at dette skal være en god skole for barna som bor rundt oss. At bare vel en tidel av elevene har norsk bakgrunn, er noe vi ikke reflekterer så mye over i den praktiske skolehverdagen.», slår rektor ved Sletta skole fast.

Også ledelsen ved de to andre skolene er ivrige til å understreke at andel elever med fremmedspråklig bakgrunn for mange formål er en irrelevant opplysning. «Det forteller ikke nødvendigvis om funksjonsnivået på norsk, bare om foreldrenes bakgrunn. De fleste av elevene våre er født i Norge. Vi er en veldig sammensatt gruppe. Noen har norsk mor, mens far kommer fra et annet land. En del har bodd i Norge lenge og er veldig integrerte. Andre er ikke», hevder rektor ved Borgen skole.

Det er «en helt vanlig, norsk grunnskole» er omkvedet som går igjen hos flere av lederne. Større innslag av minoritetsspråklige elever gjør at skolene må undervise på annet vis, bruke andre metoder. Ellers er det lite som skiller dem fra andre skoler i landet, presiserer både ledelsen ved Sletta og ledelsen ved Borgen skole. Heller ikke de faglige ambisjonene: «Vi ønsker jo å nå de samme målene som eksempelvis Majorstua skole. Vi vil ikke legge lista lavere. Men vi må bruke andre metoder for å nå de samme målene», konstaterer inspektøren ved den sistnevnte skolen.

Bildet av at de tre skolene det her dreier seg om er så spesielle, er det først og fremst andre som skaper, mener rektor på Solbakken. «Jeg tror folk som ikke selv opplever skolen vår på nært hold har veldig rare forestillinger om miljøet her», sier rektor ved Solbakken og viser til mine spørsmål om elevsammensetningen som eksempel.

Innvendingene fra de norske foreldrene

I utgangspunktet er det nærliggende å forvente at de norske foreldrene vil være mest skeptisk til å sende barna på en skole med mange elever med minoritetsspråklig, fordi barna deres da havner i en slags minoritetsposisjon. Ledelsen ved en av skolene i bydelen som ble nedlagt på 80-tallet, forteller at det økende flertallet av fremmedspråklige elever indirekte var en grunn til stengingen: «De norske foreldrene søkte barna sine over til naboskolene fordi de bekymret seg for kvaliteten på undervisningen».

I noen tilfeller kommer innvendingene fra de norske foreldrene til uttrykk allerede ved innskrivingen, forteller ledelsen ved Borgen: «Det er veldig tydelig at mange er skeptiske. De har søkt andre skoler, eller er i ferd

med å flytte. De har planene klare». Ved Solbakken har de tilsvarende erfaringer: «Mange er mistenksomme og skeptiske ved innskrivingen. En del foreldre velger å flytte fra området før skolestart», sier rektor og forteller at Steinerskolen og St. Sunniva er blant de mest populære alternativene, i tillegg til naboskolen. Naboskolen har en langt jevnere fordeling av elever med norsk bakgrunn og innvandrerbakgrunn, forklarer inspektøren.

Avskallingen av norske elever før skolestart kan være uheldig for den demografiske sammensetningen av elevene. Men det kan også spare skolen for problemer. Det er de usikre og mest kritiske som flytter, mener flere av skoleledelsene. Bortsett fra de som er «mistenksomme ved innskrivingen», er det veldig få reaksjoner fra de norske foreldrene», hevder ledelsen ved Solbakken. «De som velger å bli her, vet på en måte hva de går til. De kjenner miljøet fra barnehagen, og fra der de bor. De har enten tilhørighet til stedet og til skolen, eller har tatt et bevisst valg ved å bosette seg i området», konstaterer inspektøren.

På Solbakken skole mener de å ane en økning i tallet på etnisk norske familier de siste par årene. Denne høsten (2002) er det innskrevet flere norske førsteklasinger enn på mange år. Men det er lenge til skolestart, og det skjer ofte omrokninger i mellomperioden, skynder rektor seg å føye til, og bekrefter at det er en tendens til at de norske familiene flytter underveis i skoletiden. «Mange tenker at første og andre klasse er ikke så viktig, i hvert fall ikke første. Men noen flytter når ungene blir litt større og de føler at skolen blir viktigere. Så skepsisen er der,» mener ledelsen på Sletta skole. «Hvis det starter ti etnisk norske barn i første klasse, er det kanskje to som går ut av tiende,» forteller den av lærerne med mest erfaring fra Solbakken.

Selv om de største skeptikerne blant de etnisk norske foreldrene kanskje forsvinner allerede før skolestart, løser det likevel ikke alle skolens utfordringer med å overbevise foreldrene. «Noen er fortsatt kritiske når de kommer, og veldig usikre på om dette er et godt nok skoletilbud for deres barn,» forteller en av rektorene. Bekymringene til de norske foreldrene dreier seg dels om språklig og faglig utvikling, dels om det sosiale miljøet i klassen og på skolen.

På Sletta skole var det for et par år siden bare en av 35 førsteklasinger som hadde to norske foreldre. Rektor forteller at «foreldrene til denne gutten var nokså bekymret». Han hadde en fetter på samme alder som gikk på skole utenfor byen. Gjennom hele året sammenlignet foreldrene ivrig sønnens språkutvikling med søskenbarnets framgang. «Da det viste seg at gutten var helt på høyde på alle måter, roet foreldrene seg ned,» konkluderer rektor og

sier at hun har til gode å høre at noen velger en annen skole på bakgrunn av at de ikke er fornøyd med språkopplæringen. «Det har jeg aldri hørt.»

«Det er litt fordomsfullt, men minoritetspråklige elever forbindes ofte med bråk og spetakkel. Når det skjer episoder her på skolen, blir enkelte av foreldrene veldig bekymret og sier at det er jo så mange innvandrere her. Litt sånn er det her også,» sier ledelsen ved en av skolene med beklagelse.

Det sosiale miljøet på fritiden kan også bli påvirket av hvem som går på skolen. En gjenganger blant irritasjonsmomentene hos de norske foreldre er feiring av fødselsdager. «De norske foreldrene blir forskrekket når de prøver å ta vare på sine tradisjoner, og kanskje opplever at gjestene ikke forstår hva en bursdag av godt, gammelt norsk merke er», forteller inspektøren ved Sletta skole. «Så er det foreldre som ikke vet hva et fødselsdagsselskap er. For sikkerhets skyld sier de at barna ikke får komme», supplerer rektor.

Noen av de norske foreldrene finner det vanskelig å være i en situasjon hvor de utgjør et mindretall. I møte med et muslimsk flertall, blir selv temmelig gjennomsnittsreligiøse nordmenn bevisst sin trosbakgrunn, erfarer noen av skolene: «De kritiske røstene går ikke bare på språkopplæring, men også på at barn med en kristen bakgrunn ikke skal komme til ordet i forhold til muslimer. Vi har norske foreldre som synes det er vanskelig at barna er i mindretall, i forhold til kristendomsopplæringen for eksempel. Det gjelder ikke bare aktive kristne. Også 'gjennomsnittsreligiøse' norske foreldre blir ofte bekymret,» forteller en av inspektøren, som ikke helt kan fri seg for mistanken om at «det noen ganger dreier seg om et vikarierende motiv at man skylder på kristendom».

Også foreldre med minoritetsbakgrunn kan være skeptiske

Det er også flere grunner til å anta at foreldre som selv har minoritetspråklig bakgrunn, kan være kritiske til elevsammensetningen på skolene det her gjelder. De har de samme ønsker for sine barns ve og vel, og ofte enda større faglige ambisjoner på barnas vegne enn etnisk norske foreldre har (jf. kap. 3). I tillegg vil mange være opptatt av mulighetene for at barna skal bli integrert i det norske samfunnet. Frykt for at de aktuelle skolene ikke bidrar tilstrekkelig til dette, eller representerer et dårligere faglig tilbud enn andre skoler, kan gi dem et like sterkt incitament til å bytte skole, eller til å innta en like kritisk holdning som norske foreldre.

Ved alle tre skolene hevder da også ledelsen at innvendingene mot elevsammensetningen nesten vel så ofte kommer fra disse foreldrene. «Det har snarere vært foreldre med annet morsmål som har reagert», forteller lærerne på Solbakken, og føyer til: «De hevder at det er diskriminering at det

ikke er flere norske her. De er ikke klar over elevsammensetningen, derfor blir noen av dem så kjempeoverrasket». Lærerne forteller at de likevel sjelden hører noe mer fra disse gruppene «etter at det første sjokket» har lagt seg, men det fins også dem som har tatt saken opp med rektor.

Det disse foreldrene misliker er at majoriteten av elever med samme bakgrunn som deres egne barn, *er så stor*. Ønsket deres er flere etnisk norske elever og flere som har norsk som morsmål. «De vil gjerne også ha en blandet skole, og lurer på hvordan deres barn kan lære norsk når det ikke er noen norske elever her. Så skepsisen ligger der også», forklarer ledelsen ved Borgen.

Når denne blandingen synes vanskelig å oppnå, velger noen av dem å flytte: «Særlig de med store ambisjoner for barna sine. Mange av de ressurssterke foreldrene flytter. De ønsker å at barna skal bli mer integrert i et norsk miljø enn her», legger rektor ved Borgen til. På Solbakken sluttet begge de to elevene som gikk på skolen foregående år, og som hadde vestlig innvandrerbakgrunn. Det samme gjaldt den ene på Sletta skole.

Ved alle tre skolene gir ledelsen samstemmig uttrykk for at de foretrekker hva de kaller «en så blandet gruppe som mulig». «Vi ønsker å ta vare på de norske som går her, fordi vi tror det vil skape et bedre læringsmiljø når vi har et blandet miljø enn at vi skal bli en helt segregert skole med bare minoritets språklige elever,» slår rektor på Solbakken skole fast.

Store variasjoner i elevtallet

Et annet karakteristisk trekk ved skolene er variasjonen i elevtall. To av dem ble da også stengt en periode fordi det sank så kraftig. På alle tre skolene har tallet på elever på ny gått tilbake de tre–fire siste årene. På den største av dem sank elevtallet med en tredel. På de to andre med om lag en tidel. Utskiftingene representerer utfordringer både for lærerne og elevene. Tapet av elever og kamerater må bearbeides. Nykommerne skal integreres faglig og sosialt.

Inn- og utflyttingen får ikke bare konsekvenser for elevtallet, men også for språk som er representert på skolene. Nye språkgrupper dukker opp, andre forsvinner eller blir kraftig redusert. På Borgen skole har de for første gang fått flere elever med albansk bakgrunn. Og fra våren 2001 til høsten 2002 er det kommet mange flere elever med tamilsk bakgrunn enn det var tidligere. Tallet på urdu-talende og tyrkiskspråklige førsteklasinger har derimot gått klart tilbake. På Solbakken er tallet på arabiskspråklige elever steget betydelig, mens de urdu-talende og tyrkiskspråklige tallmessig har en mindre dominerende posisjon. Dette gjør utfordringene med å planlegge

undervisningen og dimensjonere lærerressursene enda større enn om det bare var størrelsen på elevgruppen som forandret seg.

4.4 Oppsummering og drøfting

Alle tre skolene har i perioder vært plaget av stor utskifting i lærerstaben og hatt problemer med å rekruttere lærere. Det har ført til at skolene ofte har få søkere å velge mellom. Det får følger for hvem som blir ansatt. Nyutdannede er overrepresenterte. Flere av skolene opplever også at søkere som får tilbud fra andre skoler mens de venter på svar, ofte foretrekker de andre skolene.

Noen ganger har skolene derfor ikke alltid fått nok søkere som fyller de formelle kvalifikasjonskravene. Alle tre melder likevel om flere søkere til lærerstillingene den siste tiden. Om det er en varig endring, gjenstår å se. En del av lærerne har imidlertid bevisst valgt disse skolene, mange fordi de ønsker å arbeide i et multikulturelt miljø.

Begrensningen på kvalifisert personale har gjort det vanskelig å oppfylle skolenes målsetting i forhold til rekrutteringen av tospråklige lærere. Ved alle tre skolene ønsker ledelsen å ha mange tospråklige ansatte. Dels for å legge til rette undervisningen for elever som kan lite norsk og styrke begrepsforståelsen innenfor de ulike fagene. Dels for å tilby et større repertoar av rollemodeller. At det er lettere for elevene å identifisere seg med personer som har likeartet bakgrunn som de selv, er også et viktig argument.

Skolene har likevel valgt ulike strategier som svar på vanskene med å skaffe formelt kvalifiserte, tospråklige lærere. En av dem har ansatt en stor andel (2/5) tospråklige lærere som ikke alltid fyller de formelle kravene til lærerutdanning. De har imidlertid andre faglige kvalifikasjoner, og ofte pedagogisk utdanning fra hjemlandet. De andre to skolene legger større vekt på formelle kvalifikasjoner.

Alle tre skolene har et flertall av elever med innvandrerbakgrunn. De fleste er født i Norge, men har foreldre som er flyttet hit fra et annet land. Noen få av foreldrene (i utvalget var det to) har gjennomført deler av sin egen skolegang i Norge.

Hva slags bakgrunn elevene har behøver ikke å bety noe for læringsmiljøet i klassen. Men når mange elever begynner på skolen uten å beherske undervisningsspråket, har det konsekvenser. Det stiller store krav til undervisningsmetode og til individuell tilpasning fra lærerens side for å hindre at dette går ut over det faglige miljøet og utviklingen i klassen. Mange av foreldrene til de etnisk norske barna bekymrer seg for dette, og bekymringen

synes å øke jo høyere opp i klassene barna kommer. Det er en tendens til at etnisk norske elever flytter i løpet av skoletiden. Noen norske familier blir likevel boende. De har tilhørighet til området, ønsker at barna skal gå på skolen der hvor de bor, og er forberedt på at etnisk norske barn utgjør et mindretall i klassen.

Tendensen til å flytte gjelder ikke bare de norske familiene, men for de ressurssterke familiene generelt, forteller flere av skolelederne. Det gjør at skolene lett havner i en situasjon som er negativ og selvforsterkende. Bare ryktet om at det er slik, kan være nok til å skape uheldige virkninger.

De siste årene har flyttingen økt, og virkningene er merkbare på alle tre skolene. Flyttestrømmene går begge veier, men for tiden er hovedtendensen at flere flytter ut enn inn i skolekretsene. Det skaper turbulens i elevgruppene, og stiller store krav både til lærer og elevene om tilpasning. På alle tre skolene har det totale antallet elever gått relativt mye ned de siste par årene.

Hvilken betydning kan et tilbud om gratis barnehageopphold ha for disse forholdene som her er nevnt?

En av de viktigste målsettingene med ordningen var at barna skulle lære norsk, slik at de var kjent med undervisningsspråket når de kom på skolen. Gitt at det er slik (se neste kapittel), vil det i seg kunne redusere en del av de etnisk norske foreldrene og de andre «flytte-orienterte» foreldrenes frykt. Stor utflytting fra bydelen kan bety at denne effekten av gratistilbudet blir mindre, dersom de som flytter erstattes av barn som ikke har gått i barnehage.

En annen mulig effekt av at barna som begynner på skolen kan mer norsk enn før, er at behovet for tospråklige lærere blir mindre, i den forstand at barna trenger mindre hjelp for å tilegne seg det faglige innholdet i undervisningen. Behovet for å utvikle begrepsforståelse på eget morsmål vil likevel ikke avta. Det vil heller ikke behovet for varierte rollemodeller og å ha lærere som de kan identifisere seg med, gjøre.

5 Har oppholdet i barnehagen betydning for skolestart?

5.1 Innledning

Måten et samarbeid starter på legger ofte premissene for fortsettelsen. Grunnlaget for tillit, hvilke relasjoner som etableres og mønsteret for videre samhandling, etableres gjerne tidlig i et kontaktforhold. Derfor representerer overgangen fra barnehage til skole en kritisk fase i samarbeidet mellom foreldrene og skolen.

Stortingsmelding nr. 14 (1997–98:41) «Om foreldremedverknad i grunnskolen» understreker at skolen må legge vekt på å få til en god overgang mellom barnehagen og skolen. Småskoletrinnet, 1.–4. klasse, skal i følge den nye læreplanen preges av såkalt overgangs- eller småbarnspedagogikk. I Stortingsmelding nr. 29, 1994–95 «Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan» blir innholdet og strukturen i denne pedagogikken drøftet. Lek skal være en viktig del av den. Tradisjonelt har begrepene lek og læring representert nærmest motsetningsfylte aktiviteter. Mens lek har vært knyttet til adspredelse, fornøyelse og lyst, har læring vært forbundet med plikt og målrettethet. I den nye småbarnspedagogikken skal disse to aktivitetene integreres. Lek betraktes som en forutsetning for læring (Kibsgaard, 1997: 27).

En viktig grunn til å sette i gang forsøket med gratis barnehage var å lette skolestarten for barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Stortingsforhandlinger nr. 37, 1996–97). I dette kapitlet skal vi se hvordan foreldrene har opplevd oppholdet i forsøksbarnehagen, og hva slags betydning de mener det har hatt for denne overgangen. Særlig interessant er det å få kjennskap til foreldrenes vurdering av barnas norskspråklige ferdigheter. Dette var en av de viktigste begrunnelse for å sette i gang forsøket (Stortingsmelding nr. 17, 1997–97:15).

Mens foreldrene sitter med personlige erfaringer om hvordan overgangen fra barnehage til skole har gått, har lærerne oversikt over hvilke konsekvenser barnas barnehageerfaringer kan få for klassen som helhet. Alle lærerne jeg intervjuet hadde vært ansatt på skolen hvor de underviste i flere

år. De kan dermed sammenligne sine erfaringer etter at gratisordningen startet med sine tidligere erfaringer.

Formelt er ikke skolefritidsordningen (SFO) en del av undervisnings-tilbudet, men den er lokalisert på skolen og ligger under skoleetatens område (jf. Årsberetningen for Oslo kommune, 2001). I den forstand inngår tilbudet om skolefritidsordningen som en del av overgangen fra barnehage til skole. Derfor er det også interessant å se i hvilken grad familiene det her dreier seg om, bruker ordningen. Det gjør jeg til slutt i kapitlet.

5.2 Oppholdet i barnehagen

Når man beveger seg fra en fase til en annen, vil forventningene til den andre fasen ofte være styrt av erfaringene man gjorde i den første. Skal vi få et bilde av hvordan foreldrene og barna har opplevd overgangen fra barnehage til skole, må vi derfor starte med å se hvordan de opplevde oppholdet i barnehagen.

Størst overgang for minoritetsspråklige barn?

Et viktig spørsmål i forbindelse med lavere alder ved skolestart var konsekvensene dette ville få for minoritetsspråklige barn (Kibsgaard, 1997: 26). Fremskyndet skolestart kan være en fordel for disse barna, fordi det innebærer at de kommer tidligere i gang med å tilegne seg norsk språk og norsk kultur innenfor en ramme av lekpreget pedagogikk. Men det kan også være uheldig dersom den forserer en læringsprosess som barna ikke er modne for. For eksempel hvis barnas morsmål er så lite utviklet at innlæringen av norsk vil virke forstyrrende (ibid).

Selv om skolealderen er senket, vil måten skoledagen organiseres på og det endrede innholdet i pedagogikken, likevel kunne gjøre overgangen barnehage–skole mindre dramatisk enn før. Like fullt representerer det en stor forandring – for barnet, som blir skoleelev, og for de foresatte, som blir foreldre til skolebarn (Ericsson og Larsen, 2000). Fysisk innebærer overgangen at barna må forholde seg til et nytt sted, og til nye og vanligvis langt større bygninger. Sosialt fører overgangen til at barnet må reorientere seg og bli kjent med nye voksne og nye jevnaldrende. Å begynne på skolen vil også kunne ha konsekvenser for døgnrytme og tidsdisponering. Skoledagen starter tidlig og oppmøtet er obligatorisk.

For barn med minoritetsspråklig bakgrunn vil overgangen fra barnehage til skole ofte representere en enda større forandring enn for etnisk norske barn. For det første på grunn av språket. Undervisningsspråket i

skolen er norsk. Også i forsøksbarnehagen var fellesspråket norsk, men mange av barna hadde ansatte som snakket samme språk som de selv. For det andre fordi skolens kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag for mange vil avvike fra det de er kjent med hjemmefra (jf. kap 3). Selv om forsøksbarnehagen var preget av norsk kultur, ble det også gitt betydelig rom for andre kulturer. Ikke minst personalgruppens sammensetning og større grad av tilstedeværelse fra foreldrene, representerte viktige bidrag i så måte (Nergård, 2002).

Nedenfor skal vi se hvordan foreldrene opplevde oppholdet i barnehagen og hva de syntes at barna lærte der.

Fornøyde foreldre og glade barn

Samtlige foreldre i utvalget uttrykker – i ulike varianter, glede over muligheten for barnehageplass. Ingen var i tvil om at de ville ta imot gratis-tilbudet.

Noen sier de ville ha sendt – eller i alle fall ønsket å sende femåringen i barnehage uansett. Far til Neman hevder det. Foreldrene til Aisha hadde allerede søkt om heldagsplass da de fikk vite om forsøksordningen. Faren til Bebida var også oppsatt på at datteren skulle få et års opphold i barnehage før hun begynte på skolen. Det samme gjaldt faren til Ikra: «Barn som går i barnehage, lærer veldig mye. De får ikke problemer når de skal begynne på skolen. Pakistanske og utenlandske barn trenger det. Vi snakker bare vårt eget språk hjemme. De trenger å lære norsk», sier han. For Amals familie kom tilbudet som sendt fra himmelen. Begge foreldrene ble arbeidsløse, og Amal måtte derfor slutte i den private barnehagen hvor hun gikk. Ikke lenge etter fikk de tilbudet om gratisplass.

Selv om Bedia og Ikras foreldre gjerne ville at jentene skulle gå i barnehagen, kunne barna likevel fort endt opp med å fortsette å være hjemme. Bedia far vurderte å ta opp lån for å sende datteren i barnehage. Familiebudsjettet tillot ikke flere utgifter. Ikras far forteller at han var innstilt på å betale for barnehageplass, men siden det bare er han som har inntekt og familien har fire barn, var de avhengige av å finne et meget rimelig tilbud. Mye tyder derfor på at en stor gruppe av barna i forsøksbarnehagen mest sannsynlig ville blitt hjemme, dersom det ikke var for gratistilbudet (Nergård, 2002: kap 5).

For mange av foreldrene er det erfaringene med eldre søsken som er grunnen til at de ønsket å sende femåringen i barnehage. Noen av dem *har gått i barnehage* og derfor unngått altfor store problemer med overgangen til skole. Alle de tre eldste søsknene til Neman gikk i barnehage. Tilbudet var

ikke gratis, men sterkt subsidiert. Det samme gjaldt Bebidas to eldste søsken. Utbetalingen av en forsikringspremie gjorde det mulig for familien å finansiere oppholdet. Andre har hatt barn som *ikke gikk i barnehage*, og opplevd at det skapte en vanskelig start på skolegangen. Far til Khalid forteller at den eldste sønnen hadde problemer langt oppover i klassene fordi han ikke kunne norsk da han begynte på skolen.

Ikke bare var foreldrene glade for å få tilbudet om barnehageplass. Så godt som alle uttrykker også stor tilfredshet med oppholdet i forsøksbarnehagen. «Vi var veldig godt fornøyd», sier faren til Neuman, og føyer til at «det beste med barnehagen var personalet. De var hyggelige og engasjerte folk. Både jeg og kona hadde god kontakt med dem».

Faren til Haroon hadde ingen tidligere erfaringer med barnehage, men var veldig godt tilfreds med oppholdet. For moren til Navida var det likeledes en helt ny opplevelse å komme til barnehagen. «100 prosent fornøyd», er hun, i følge eget utsagn. Oppholdet i barnehagen ga henne dessuten en etterlengtet sjanse til å begynne på norskkurs. Khalids far er også tilfreds, i sær med personalet. «De tok i mot barna på riktig måte», sier han om de ansatte. Også Carmens foreldre, foreldrene til Aslam, og moren til Karisha er fornøyde. Barnehagen svarte til forventningene og vel så det.

Noen hadde ikke så store forventninger. Tilbudet var gratis, og stor overvekt av barn med innvandrerbakgrunn bidro også til å dempe forventningene. I et slikt miljø ville ikke barna lære så mye norsk. Selv om faren til Haroon for så vidt er fornøyd, understreker at han er svært skeptisk til at det var «så mange innvandrere» der. Det er den eneste innvendingen han har, sier han.

Moren til Muhammed konstaterer at hun er fornøyd, uten å presiserer det nærmere, eller vise tegn på synlig begeistring. Det samme gjelder moren til Aisha.

Også ungene var glade i barnehagen. De likte å være der og utviklet en positiv tilknytning til barnehagen – i sær til de som jobbet der, forteller mange av foreldrene. Aslam sto opp tidlig og vekket far for å ikke komme for sent til barnehagen. Amal pratet sent og tidlig om hva de drev med i barnehagen – om turer, hva de lekte, spiste og hva de voksne sa. Ikra begynte å se fram til ny uke i barnehagen allerede søndag formiddag. Farrida påsto at hun var mer glad i de ansatte enn i mamma, forteller hennes mor og smiler. Hun fant dessuten alltid en unnskyldning for å be mor vente når hun kom for å hente henne etter endt dag, minnes mor. «Bare 5 minutter, bare 10 minutter til – vær så snill,» tryglet Farrida.

Hva lærte barna i barnehagen?

Lærte barna noe i barnehagen som de har hatt nytte av på skolen, spurte jeg.

Ingen av foreldrene har problemer med å finne eksempler på det. De fleste nevner flere sider ved oppholdet som har vært til nytte:

Døgnrytme. Forsøksbarnehagen er åpen fra kl. 9.30 –13.30. For mange av barna innebar det en forandring i døgnrytme å komme seg opp i tide til å nå dette tidspunktet. Farrida endret på eget initiativ leggetiden til klokka 20, minnes hennes mor. «Jeg må sove, i morgen vil jeg i barnehagen», pleide hun å si. Skolen starter enda tidligere enn barnehagen. Overgangen ble likevel ikke så stor, bemerker flere av foreldrene.

Praktiske ferdigheter. Å spise selv, kle på seg og knytte sko, var noe mange av femåringene lærte i løpet av året i barnehagen. Alle disse ferdighetene har vært nyttige å ha med seg på skolen. Til og med å rydde etter seg lærte de, forteller moren til Karishma, selv om det både den gangen og nå kan være så som så med hvor mye Karishma praktiserer dette hjemme.

Kjennskap til nærmiljøet. I barnehagen var de på turer – mest i de nære omgivelsene, men også til steder lengre unna. De besøkte bibliotek og postkontor, var på museum, på tur i parker og på lekeplasser. Gamle Oslo er en bydel med mye trafikk. I barnehagen fikk de også litt øvelse i å håndtere trafikken. «De lærte hvordan de skal oppføre seg i trafikken», forteller faren til Perrveen. Noen av barna ble så selvstendige i løpet av året at de begynte å gå alene til barnehagen. Ahmet startet med det allerede ut på høsten. Mor eller far kunne se inngangsdøra til barnehagen fra verandaen og følge ham med øynene i det han skrådde over gata ved lyskrysset i den sterkt trafikkerte gata. De har derfor ingen frykt for at han ikke skal mestre skoleveien.

Sosiale ferdigheter. For mange av foreldrene var ønsket om at barna skulle lære å omgås andre og få nye lekekamerater en viktig grunn til å sende dem i barnehage. For moren til Amal var det det. Amal trengte etter hennes oppfatning å bli kjent med andre jevnaldrende. Men nesten like viktig var ønsket om at Amal skulle treffe og få trening i å omgås andre voksne. Moren til Navida refererer til den sosiale kompetansen som noe av det viktigste ved oppholdet i barnehagen. «Navida lærte å hjelpe og ta hensyn til andre, Å være sammen og være venner», konstaterer hun. «De lærte å oppføre seg som på skolen», hevder faren til Neman.

Mange foreldre er spesielt opptatt av at barna skal bli kjent med norske barn. De var derfor skuffet over at det var så få etnisk norske barn i forsøksbarnehagen. Det er både tanken på barnas språkutvikling og fordi de mener det ville ført til at barna ble bedre kjent med norsk kultur, som gjør at foreldrene gjerne hadde sett at det var flere barn med norsk morsmål i barne-

hagen. Far til Khalid er en av dem. I Khalids nabolag bor det nesten ingen etnisk norske barn. Faren hadde derfor store forhåpninger til at miljøet i barnehagen ville være en mulighet for Khalid til å få norske lekekamerater. Det samme gjelder flere av de andre barna, og mange av foreldrene kommenterer dette.

Dette til tross, forsøksbarnehagen representerer likevel en unik mulighet for *kjennskap til og kontakt med andre barn fra andre kulturer*. Flere av foreldrene framhever dette som positivt, ofte basert på følgende resonnerment: Samfunnet er multikulturelt. Barna bør venne seg til det jo før jo heller. De møter mangfoldet straks de kommer på skolen.

Kreativ utfoldelse. Tegning, maling og forming var aktiviteter det var mye av i barnehagen. De resulterte ofte i synlige produkter som ble hengt opp i lokalene i barnehagen, eller som barna fikk med seg hjem. Flere av foreldrene kommenterer og verdsetter at femåringen utviklet seg på disse områdene i løpet av barnehageoppholdet. Det har de hatt glede av på skolen også.

Norskspråklige ferdigheter. Samtlige foreldre jeg snakket med var opp-tatt av dette. Å lære norsk var den klart viktigste begrunnelsen for å sende barna i barnehagen. «Det er et stort problem for barna ikke å kunne norsk før de begynner på skolen», slår faren til Bedia fast.

Hvilke norskspråklige ferdigheter barna hadde før de begynte varierte fra de som bare kunne si «hei», til dem som forsto og snakket en god del norsk. Haroon tilhørte den første gruppen. Det samme gjaldt Ikra, Carmen, Zafar, Ali m.m., forteller deres respektive foreldre. Muhammed hadde gått i den muslimske barnehagen i Solskinngata, men lærte i følge sin mor, ikke norsk der. Aisha gikk også der. Heller ikke hun forsto eller snakket særlig mye norsk da hun begynte i forsøksbarnehagen. Det var da også derfor hennes mor ønsket å intensivere læringen det siste året før skolestart.

Neman og Ahmet var blant dem som kunne en god del norsk før de startet i forsøksbarnehagen. Nemans familie bor i et nabolag med nesten bare norske familier. Far forteller at han selv dessuten snakket en god del norsk til Neman før han begynte i barnehagen. Det samme pleide faren til Ahmet å gjøre. Begge fedrene har bodd i Norge mer enn tjue år og behersker språket meget godt. Når jeg er på besøk for å intervju Ahmets foreldre, løper Ahmet og den eldste broren ut og inn av stua. De henvender seg til foreldrene på norsk og tyrkisk om hverandre. Peng Liang hadde ingen problemer med å forstå og uttrykke seg på norsk før hun begynte i forsøksbarnehagen. Hun var i park og i barnehage fra hun var ett år, forteller hennes mor, som samtidig bemerker hun selv har store problemer med norskspråket.

Hvor tilfreds foreldrene er med framgangen som barna gjorde på dette området i forsøksbarnehagen, varierer likevel. Faren til Bedia er direkte misfornøyd. Han synes ikke Bedia lærte særlig mye norsk. Faren til Khalid og flere med ham, ble derimot gledelig overrasket over hvor mye de tross alt fikk med seg. De hadde riktignok skrudd forventningene betraktelig ned da de oppdaget at det nesten ikke var norske barn i barnehagen. Faren til Khalid holder fast ved at det ville vært en fordel med flere norske barn. Alle ting tatt i betraktning, mener han likevel sønnen gjorde brukbare framskritt i norsk. Faren til Harron mener sønnen lærte « masse norsk». «Det er takket være barnehagen at han ikke problemer på skolen», hevder han.

Er det noe barna ikke lærte som foreldrene savner?

Selv om foreldrene syntes barna lærte mye i forsøksbarnehagen, kan det likevel tenkes at de savner ting de hadde trodd at de ville ha lært, eller som de mener de burde ha lært. De fleste av foreldrene har trolig erfaring fra skolesystem som legger langt mer vekt på lesing, skriving og intellektuelle prestasjoner enn småskoletrinnet i den norske reform-97-skolen. Ble de skuffet over at barna ikke ble mer drillet i alfabet og regning i barnehagen?

«Nei», svarer faren til Ikra, som er veldig oppsatt på å gi Ikra intellektuelle stimuli. Han har kjøpt dataprogram og abcd-rom. Det kan hun drive med hjemme, sier han. Også faren til Ahmet later til å synes at en slik arbeidsdeling mellom barnehagen og hjemmet er helt i orden. Ahmet supplerte også læringen i barnehagen med øvelser hjemme. «Her hjemme er vi mest opptatt av ABC. Jeg har kjøpt en spesiell tavle som han kan viske av. Han er kommet ganske langt med å lære alfabetet», forteller hans far.

Andre hevder at barna lærte både bokstavene og å skrive navnet sitt i barnehagen, og at de er fornøyd med det. Ingen av foreldrene i utvalget uttrykker misbilligelse over at de ikke lærte mer av dette. Den generelle oppfatning synes å være at oppholdet i barnehagen var preget av en kombinasjon av lek og fri utfoldelse, og slik mener tilsynelatende de fleste av foreldrene at det også bør være.

5.3 Overgangen til skolen

Både symbolsk, mentalt og praktisk representerer overgangen fra barnehage til skole en viktig forandring i barnas og foreldrenes liv. En overgang går vanligvis lettere når man er forberedt på hva som følger. Barnehagen representerer en slik forberedelse. Den innebærer en praktisk tilvenning til hverdagen på skolen. På det mentale plan kan den fungere som en forbere-

delse, både ved å skape og eventuelt ved å justere forventningene til det som venter. Hvordan har så overgangen forløpt, sett fra foreldrenes side?

Få har problemer med å tilpasse seg

Far og mors oversikt over hvordan gutten eller jenta deres har det på skolen, vil dels være basert på barnets ytringer og atferd, dels på egne inntrykk, og dels på det de får vite gjennom samtaler de har med lærerne. Undersøkelser viser at de aller fleste foreldre rapporterer at barna deres trives i skolen, særlig gjelder det på barnetrinnet. Beskrivelsene er ofte så unisont positive at det kan tyde på at en del foreldre finner det ubehagelig og bekymringsfullt om de skulle komme til annet resultat, hevder Nordahl (2001).

Så godt som uten unntak rapporterer foreldrene i utvalget at barna trives på skolen, og at overgangen fra forsøksbarnehage til skole har gått bra. Det er angivelig få som har hatt problemer med å tilpasse seg den nye tilværelsen som skoleelev. Noen var spente og usikre de første dagene, men kom fort inn i rollen som førsteklasing.

For andre varte overgangen lengre. Karishma kunne ikke like lekser. Det er først nå som andreklassing at hun har akseptert fenomenet. Nå tar hun så mye ansvar at det hender hun avslår forslag fra mamma, dersom ikke leksene er unnagjort. Ali går også i 2.-klasse. Han har hatt problemer med oppførselen etter at han begynte på skolen og er kommet på kant med den pakistanske læreren, forteller hans mor.

Flere av barna hadde lenge sett fram til å begynne på skolen. Ahmet var en av dem. Penal og ransel lå klart allerede på forsommeren. Ahmet opprettholdt beredskapen ved å spise blyantene med jevne mellomrom. Nå er han en strålende fornøyd førsteklasing, forteller hans far: «Det var et viktig steg i livet hans, og det gikk veldig greit. Det var bra at han hadde gått i barnehage på forhånd. Det gjorde overgangen lettere – for oss også,» konstaterer han.

Noen av barna savner likevel barnehagen av og til –særlig friheten de hadde der. Khalid liker å sove lenge. Barnehagen ga større anledning til det enn skolen gjør. Amal savner muligheten for å bli hjemme en dag hvis hun har lyst. Ikra har problemer med å forstå innholdet i begrepet obligatorisk. Det eneste hun ikke likte ved barnehagen var turene. Var det tur, pleide hun å bli hjemme. Ikra ønsker å videreføre samme strategi til skolen. Er det tur – og det er det ganske ofte, hevder far, insisterer hun på å ikke gå. Far lokker med gaver og pengepremier. Noen ganger lykkes han, andre ganger ikke.

Grunner til at tilpasningen gikk lett

Hva er så grunnen til denne tilsynelatende smertefrie og vellykkede overgangen mellom de to institusjonene?

Den ene forklaringen er trolig *likheten* mellom barnehagen og skolen. Mange av foreldrene påpeker dette. «Skolen – det er det samme som barnehagen, akkurat det samme. De leker, går på tur. ikke noe særlig forandring,» konstaterer moren til Aisha. «Det er lite forskjell,» hevder både faren til Neman og far til Aslam.

Likheten mellom de to institusjonen dreier seg dels om *innholdet*. På skolen tegner og maler barna, lytter til historier og eventyr, og synger. De lærer således mye av det samme som de gjorde i barnehagen, påpeker mange foreldre.

Dels dreier den seg om *strukturen*. Oppholdet i barnehagen gjorde at de ble kjent med systemet, mener faren til Khalid. Moren til Amal poengterer at barna lærte å sitte stille, lytte til andre og omgås andre. Alt dette er nyttig startkapital i forhold til skolen, hevder hun.

Dels dreier likeheten seg om *samarbeidet med de ansatte*. «Det er ingen forskjell – mellom de ansatte i barnehagen og lærerne,» hevder faren til Neman.

Den andre forklaringen til at overgangen mellom barnehagen og skolen tilsynelatende har gått så smertefritt er barnas kjennskap til *undervisningsspråket*. Nesen alle foreldrene trekker dette fram som en viktig årsak. Språket har ikke skapt noen problemer i overgangen fra barnehage til skolen, mener de fleste å kunne konstatere. Faren til Haroon er blant dem. Khalid har så langt ikke hatt problemer med språket, konstaterer hans far. Faren til Ikra viser til at læreren mener Ikra ikke trenger ekstratimer i norsk, og konkluderer derfor med at hun klarer seg godt.

Bedia derimot, har vanskelig både for å forstå det lærerne sier og å uttrykke seg, forteller hennes far. Problemene har likevel ikke vært så store eller traumatiske at de har skapt mistriivsel. Bedia liker seg godt på skolen, medgir han. Aisha behersker ikke norsk på samme nivå som et barn som har dette som morsmål, men nok til at hun ikke har problemer på skolen, hevder hennes mor: «Hun er ikke helt flink, som et norsk barn, men hun lærte å snakke og forstå i barnehagen. Hun har ikke problemer med å fortelle på skolen».

Hva slags norskspråklige ferdigheter barna går ut fra barnehagen med, har ikke nødvendigvis bare med barnehagen å gjøre. Også individuelle forutsetninger kan spille inn. Det har Perveens foreldre erfart. Perveen kunne en god del norsk da hun sluttet i barnehagen, men likevel ikke så mye som sin

et år eldre storesøsteren, som gikk ut året før. «De er helt forskjellige typer», forklarer hennes far. Storesøsteren er utadvendt og pratsom, mens er Perveen tilbakeholden og ikke sier stort. Også foreldrene til Aslam og moren til Ali har hatt anledning til å observere forskjeller i hvor mye norsk barna lærte i barnehagen. Begge representerer «annen generasjon» i søskenflokket som har nytt godt av gratistilbudet. Både Aslam og Ali har for øvrig småsøsken som gleder seg til å begynne etter sommeren. Aslam var flinkere i norsk da han begynte på skolen enn storebroren, mens det motsatte er tilfellet med Ali, forteller hans mor.

En tredje forklaring på den angivelige uproblematisk overgangen til skolen, er at barna *kjenner andre* som går på skolen. De fleste har en eller to «kollegaer» fra barnehagen i samme klasse eller i parallellklassen.

Likhet med barnehagen er ikke nødvendigvis en fordel

At det er mye ved skolen som ligner på barnehagen kan gjøre overgangen smidigere og enklere. Det er likevel ikke gitt at foreldrene setter pris på denne likheten. De fleste av dem er oppvokst med skolesystem som er mer tradisjonelt læringsorientert enn småskoletrinnet i dagens norske grunnskole er. I den grad forventningene til skolen er styrt av disse erfaringene, kan de derfor komme til å bli skuffet over at skolen har mange fellesstrekk med barnehagen.

Det er likevel knapt noen foreldre som gir uttrykk for det. De som kommenterer likheten, synes i stor grad å dele ideologien bak den norske «reform-97-skolen». Ikras far beskriver det første året på skolen slik: «De leker veldig mye, nesten som i barnehagen. Litt begge deler». Hva synes han om det, vil jeg vite: «Det er bra. Hvis det er lesing og skriving hele tiden, når de begynner på skolen, går de lei».

Far til Ahmet er veldig glad for at gutten slipper skolesystemet han selv vokste opp mer. «Her er det heldigvis ikke så strenge på reglene som i Tyrkia. Jeg er veldig glad for at ungene slipper det,» sier han og forteller at kona har opplevd å få ris på rumpa av læreren. Hun gikk hjem til sin mor og sa hun ikke ville gå på skolen mer».

5.4 Om å være lærer for barn som har gått i barnehage

Foreldrene kan danne seg inntrykk av hvordan oppholdet i forsøksbarnehagen virker på deres barns skolestart. Lærerne erfarer på hvilken måte det virker inn på klassen og på deres eget arbeid, at elevene har gått i barnehage før de begynte på skolen.

Det er særlig tre sider ved lærernes erfaringer som er interessante i denne sammenhengen: Det ene er utviklingen i andel førsteklassinger som har barnehageerfaringer. Det andre er hvilken betydning lærerne mener at erfaring fra barnehage har for elevenes norskspråklige ferdigheter. Det tredje er hvilke andre konsekvenser de opplever at oppholdet i barnehagen kan få for klassen.

Hvor mange har barnehageerfaringer?

Skolene har oversikt over hvem av førsteklassingene som har gått i barnehage. Opplysningene får de ved innskrivningen. Den skjer tidlig på høsten året før skolestart. Mye kan følgelig forandre seg fram til da. Etter at forsøket med gratistilbudet kom i gang, ble det etablert et fast samarbeid mellom skolen og forsøksbarnehagen. Det gikk ut på at skolen skulle registrere hvem som ikke hadde barnehageplass, for så å gjøre henholdsvis foreldrene oppmerksom på ordningen med gratistilbudet, og ledelsen av forsøksprosjektet oppmerksom på at det fantes familier uten plass.

Når lærerne beskriver utviklingen av hvor mange førsteklassinger som har gått i barnehage, er det i hovedsak basert på inntrykk og hukommelsen. Noen har bladd igjennom skjemaene fra barnehagene. Andre forteller at de bevisst ikke leser skjemaene – i hvert fall ikke før lengre ute i skoleåret, fordi de ønsker å danne seg sitt eget bilde av barna. Dessuten inneholder skjemaene så generelle opplysninger at de har lite informasjonsverdi, hevder flere av lærerne. Å vite om barnet har gått i barnehage eller ikke, er viktig, men det får de gjerne oversikt over etter noen få dager, fordi ungene forteller det, hevder Åse som underviser på Solbakken. Alt i alt er det god grunn til å anta at lærernes observasjoner av hvor mange av førsteklassingene som har gått i barnehage, er nøyaktige.

Det første kullet som fikk tilbud om gratis barnehageplass begynte i første klasse høsten 1999. Vi vet at så godt som alle som får tilbudet, takker ja (jf. kap. 1). Følgelig er det rimelig å forvente at andelen barn med barnehageerfaringer må ha steget betraktelig, i hvert fall etter at forsøksordningen startet.

Alle de seks klassestyrerne forteller at utviklingen har gått i retning av at stadig flere barn har erfaring fra barnehage. Etter skoleåret 1999/2000 har det sjelden vært mer enn en håndfull førsteklassinger som ikke har gått i barnehage. Vanligvis dreier det seg om barn som er flyttet til bydelen i løpet sommeren. Det hender også at noen har bodd i foreldrenes hjemland det siste året, og derfor har gått glipp av gratistilbudet.

Oddrun har lengst erfaring av lærerne jeg intervjuet. Hun har aldri opplevd at så mange av førsteklasingene har hatt barnehageerfaringer som dette året. Hun mener å huske at i førsteklassen hun hadde for 12 år siden, hadde ingen av de minoritetsspråklige barna og bare et par av de norske (som for øvrig da også utgjorde et lite mindretall) gått i barnehage. Forandringen de følgende årene var liten, hevder hun. I førsteklassen hun hadde for seks år siden var det knapt noen utenom de etnisk norske barna, som hadde gått i barnehage. Otto har åtte års erfaring fra skolen hvor han jobber, I likhet med Oddrun har han hatt tre førsteklasser – med fire års mellomrom. Erfaringene hans er parallelle til dem Oddrun beskriver.

Åse er ansatt på samme skole som Oddrun. Hun har hatt tre førsteklasser på rad. Det første kullet startet høsten 1998. Andelen elever med barnehageerfaringer har steget år for år i treårsperioden, forteller hun. Så mange som denne høsten har det aldri vært. Sigrun har vært ansatt like lenge som Åse, men på en annen skole. Hun har samme erfaring. Andelen elever med barnehageerfaring har økt jevnt. «Det første året var det en god del av barna uten barnehageerfaring. I år er det nesten ingen», konstaterer Sigrun.

Selv om de fleste som nå begynner på skolen har vært i barnehage, er det likevel stor forskjell på hvor lenge de har gått der. Noen har bare vært innom barnehagen noen måneder. Andre har gått der i lengre tid, men kan ha hatt mange og lange fravær. Noen startet da de var et eller to år, og har full fartstid fra barnehagen, mens andre bare hatt det ene året med 4-timers gratistilbud.

Hvilke konsekvenser mener så lærerne det har for klasse miljøet og undervisningen at stadig flere barn har gått i barnehage før de begynner på skolen?

Barnas norskspråklige ferdigheter

Språk er en intellektuell ferdighet, men også en kulturell og sosial kompetanse. Å tilegne seg et språk består i å lære ord og begreper, innhente informasjon og kunnskap. Men det representerer også et tanke – og handlingssett. Språket læres i samhandling med andre, det vil si i en sosial og kulturell kontekst. Hvis språket ikke har noen funksjon, faller motivasjonen for å lære det bort (Sjøgren, 2000: 24). Barnehagen egner seg som arena for språkinnlæring, fordi den kan skape en slik motivasjon hos barna. Den representerer et fellesskap og tilbyr muligheter for sosiale relasjoner. Det samme gjør skolen. Både det faglige nivået og det sosiale miljøet i klassen blir påvirket av i hvilken grad barna behersker fellesspråket. Nedenfor skal vi se

hvordan lærerne betrakter det norskspråklige nivået i klassene, og hvilke virkninger de mener språket har for det sosiale miljøet i klassen.

Lærernes konklusjon er entydig: Jo flere barn som har gått i barnehage, jo bedre er det norskspråklige nivået i klassen. Da Oddrun var styrer for den første førsteklassen sin 12 år tilbake, var det mange elever som overhodet ikke kunne norsk, ikke en gang «ja» eller «nei», forteller hun. Dette året (1999/2000), er det bare to elever i klassen som skiller seg ut med svært lite norskkunnskaper.

Solveig, Sigrun og Åse ble alle ansatt høsten 1998 på hver sin av de tre skolene. Alle har opplevd store variasjoner i elevenes norskkunnskaper i løpet av denne perioden. Solveig hadde to førsteklasse på rad. Hun oppsummerer erfaringene slik:

Det var kjempestor forskjell mellom de to klassene. I den jeg hadde første året var det ingen med norsk bakgrunn, og få som hadde gått i barnehage. En del kom til Norge rett før skolestart. Det var en veldig tung start. Veldig vanskelig å snakke med elevene. Det var virkelig en utfordring – for å si det mildt.

Sigrun og Åse sammenligner erfaringene sine fra tre førsteklasse de hadde på rad. «Det første året var det veldig lavt nivå i norsk. Det har bedret seg for hvert år. De er blitt flinkere i å snakke norsk og i forståelse,» forteller Sigrun. Hun er likevel reservert med å postulere noen direkte sammenheng med gratisordningen. Til det er sammenligningsgrunnlaget for begrenset, mener hun: «Det er mange forhold som spiller inn. Variasjonene kan være tilfeldige. Klassene kan være nokså forskjellige». Åse derimot, har mindre forbehold mot å utrope barnehageoppholdet som årsaksforklaring: «Norskkunnskapene er mye større i den klasse jeg nå har enn i de to foregående. I de klassene var det barn som hadde eldre søsken som likevel ikke kunne snakke norsk da de kom. Det at de har vært i barnehage gjør at de har lært norsk,» hevder hun.

Den viktigste følgen av at flere av barna har gått i barnehage er at basisnivået i norsk blir høyere, påpeker flere av lærerne. At alle eller nesten alle, forstår hva læreren sier, skaper en helt annen situasjon enn når store grupper av elevene ikke gjør det. Før var det unntaket at noen av de minoritetsspråklige førsteklasingene behersket norsk godt. Nå er det snarere motsatt. De som kan veldig dårlig norsk utgjør unntaket.

Selv om gjennomsnittsnivået i norsk er blitt høyere, er det fremdeles store variasjoner i førsteklasingenes norskspråklige ferdigheter. Det forteller flere av lærerne. «Vi har nesten alle nivåer av norskferdigheter, skjønt ikke noen som er veldig, veldig dårlige,» hevder Gerd.

Klassens kollektive barnehageerfaring virker både direkte og indirekte inn på det norskspråklige nivået i klassen. At det fins elever som har norsk som morsmål og/eller store grupper som behersker norsk meget godt, høyner ikke bare nivået i klassen. Det virker også som en drivkraft som skaper en positiv utvikling, fordi de andre elevene blir dratt med, hever lærerne. De som er flinke i norsk representerer viktige samhandlingspartnere, og fungerer som modeller for de andres språkinnlæring. «Jeg tror kanskje nivået i min klasse er bedre siden vi har flere med norsk som morsmål. Det gjør at de andre har flere modeller som snakker riktig norsk», mener Sigrun.

Store variasjoner i norskspråklige ferdigheter gjør likevel at undervisningen stadig byr på utfordringer, både i forhold til enkelte elevene og i forhold til klassen som helhet. Åse har tre elever som kan lite norsk. De har vanskelig for å forstå beskjeder. De to i Oddruns klasse som behersker norsk dårligst, har problemer med å bli en del av det sosiale miljøet i klassen. Hun mener språket er årsaken: «Man merker det. De blir hengende etter. Det er veldig hemmende for dem». Andre lærere har opplevd at førsteklasinger som kan lite norsk, er tause til langt ut i skoleåret. «Vi hadde ei jente i klasse i fjor. Hun sa ikke ett ord før i mai,» forteller Gerd. Det er særlig jentene som løser sine kommunikative problemer med taushet. For guttene har frustrasjonen tendens til å slå ut i manglende konsentrasjon og aggressivitet. Det er flere av lærernes erfaring.

Utfordringene med å overkomme mangelfulle norskkunnskaper ved skolestart fortsetter langt oppover i klassetrinnene, hevder Oddrun: «Det tar veldig lang tid å lære barna begrepene på norsk. Det er nesten ugjørlig i løpet av de seks årene¹¹ de går her, dersom de ikke er veldig oppvakte».

Barnehageerfaringene påvirker klassemiljøet

Det er ikke bare kjennskap til norsk og øvelse i å bruke språket, barna sitter igjen med etter et år i barnehagen. Oppholdet innebærer også at barna blir kjent med den organisatoriske og sosiale strukturen som fellesskapet i barnehagen representerer. Denne strukturen har mange likhetstrekk med den de møter på skolen. Slik vil oppholdet i barnehagen kunne ha både indirekte og direkte konsekvenser for læringsmiljøet i klassen.

Blant de mest åpenbare fordelene ved at barna forstår språket det undervises på, er at det blir enklere for de som underviser å formidle informasjon og beskjeder. Men viktigere er trolig den indirekte virkningen det å beherske språket har. Å forstå det som blir sagt, og være i stand til å uttrykke seg og

¹¹ Hun viser til situasjonen før reform –97.

formidle sine behov, øker tryggheten i en sosial situasjon. At barna føler seg trygge, vil under normale omstendigheter ha positive følger for læringsmiljøet. «Det gjør det mye lettere. Du kan starte med noe annet enn helt grunnleggende norsk. Også for ungene betyr det mye. De er mye roligere og tryggere enn å komme og høre et språk de ikke kjenner,» har Åse erfart.

Deltakelse og aktivitet er viktige byggesteiner i utviklingen av tilhørighet. Sosial trygghet gjør det lettere å ta kontakt med andre klassekamerater og å delta i klassemiljøet. Manglende språklig forståelse kan føre til passivitet fordi man ikke kjenner reglene for det som foregår, og fordi man i mindre grad er i stand til å forhøre seg og få innsikt i disse. Mangel på aktivitet og deltakelse kan virke inn på barnets personlighetsutvikling, fordi det ofte fører til at barnet ikke blir sett og bekreftet. (Kibsgaard, 1997:20).

En hver form for deltakelse innebærer å eksponere seg selv. Å uttrykke seg verbalt, la sin egen stemme høre, og selv velge hva slags innhold og budskap man skal formidle, er et eksempel på deltakelse hvor man eksponerer seg særlig sterkt. Det gjelder også barn, selv om de kanskje ikke er seg det bevisst. En konsekvens av oppholdet i barnehagen er i følge Sigrun, at barna ikke er så sjenerte. De fleste har ingen frykt for å ta ordet i forsamlingen – det vil si klassen. «De er nokså frempå alle sammen, De liker godt å fortelle om ting de har opplevd,» sier Sigrun. Hun hevder at på dette området er det stor forskjell på barn som bare har vært hjemme. De er svært tilbakeholdne og tause, er hennes erfaring.

Flere av lærerne forteller at det er en større tendens nå enn tidligere til at fellesspråket i klassen er norsk. «Når barna snakker seg i mellom, går det på norsk,» sier både Oddrun og Åse. Selv blant barn som opprinnelig har samme morsmål, hender det at norsken trenger igjennom. «Det er to tamilere i klassen som er veldig mye sammen på fritiden. De snakker tamilsk seg i mellom, men faktisk også mye norsk. Det har jeg ikke opplevd. Det er overraskende. Før var det mange som ikke snakket norsk. Derfor hadde de selvfølgelig behov for å bruke andre språk. Men det er veldig lite morsmål i klassen nå. Det er det, bare når de krangler ...,» forteller Åse.

Barnehageoppholdet gir øvelse i sosial kontakt. I likhet med foreldrene, påpeker mange av lærerne at barna som går i barnehage blir mer vant til å forholde seg til, og omgås andre barn med ulik bakgrunn. Ikke minst de etnisk norske barna har hatt godt av å oppholde seg i et flerkulturelt miljø før de begynner på skolen, påpeker flere av lærerne. Selv om få av disse har gått i forsøksbarnehagen, må de likevel ha nokså likartede erfaringer, så sant de har vært i barnehage innenfor bydel Gamle Oslo. «De blir mer integrerte, og har ikke så lett for å klumpe seg sammen i grupper,» sier Solveig, med

referanse til de ovennevnte barna, og forteller at det gjør de i alle fall ikke i hennes klasse. «Jeg tror det har noe å gjøre med at de har gått i barnehage med flere av barna i klassen, og ikke bare de norske. De er vant til å omgås barna fra andre land, og tenker derfor ikke på det,» hevder hun.

Oddrun mener det har skjedd et skifte i norske foreldres holdninger til å ha barn i klasser som er tallmessig dominert av minoritetsspråklige barn. Hun sammenligner de siste årenes erfaringer med situasjonen da hun begynte å undervise på skolen for tolv år siden: «Den gangen var de norske foreldrene veldig skeptiske. De gjorde alt de kunne for få å ungene over på naboskolen, og var skikkelig livredde for at de ikke skulle lære norsk, fordi resten av klassen var pakistanske».

Å ha gått i samme barnehage gir grunnlag for samhørighet og felles identitet. Selv om lærerne ikke har fullstendig oversikt over hvilke barnehager elevene har gått i, merker de likevel fort hvem av barna som kommer fra samme barnehage. Både fordi de kan de samme reglene og sangene, men også fordi barna selv ofte er svært bevisst på det. Å være en del av et flerkulturelt fellesskap, slik de fleste barnehagene i bydel Gamle Oslo – og forsøksbarnehagen i særdeleshet er – , kan i seg selv bli en del av identiteten. Ikke bare for de med minoritetsspråklig bakgrunn, men også for de etnisk norske barna (Kibsgaard, 1997).

At flertallet av elevene har vært i barnehage kan ha stor praktisk og organisatorisk betydning for lærernes oppgaver og for miljøet i klassen. Oddrun mener dagens seksårige skolestartere er kommet mye lengre enn sine sjuårige forgjengere i forhold til praktiske ferdigheter. «De er veldig flinke til å snøre skolisser, kle på seg, skynde seg. Det er en stor lettelse for meg å slippe å hjelpe til med jakker o.l. De er veldig selvstendige. Jeg er nesten forbauset.» Åse hevder at oppholdet i barnehagen gir merkbare forskjeller i barnas trening med å innordne seg i klasseorganisasjonen: «For eksempel når vi sier 'nå skal vi sette oss her'. De som har gått i barnehage skjønner det, mens de andre kan begynne å vandre rundt». Å være i stand til å dele oppmerksomheten med andre, er en annen viktig forutsetning for å skape et godt læringsklima og sosialt miljø i klassen: «De er veldig vant til å være i gruppe og til å forholde seg til andre unger. De skjønner at de ikke alltid kan være i fokus selv,» forteller Sigrun.

Oppholdet i barnehagen har gitt førsteklasingene erfaringer som gjør at de kjenner innholdet i mange av elementene som skolehverdagen består av, forteller Rakel. «De har de riktige assosiasjonene. Bare de hører ordet samlingsstund, vet de at det er sang og fortelling, og kommer stimlende».

5.5 Bruk av skolefritidsordningen (SFO)

I 1994 vedtok Odelstinget å senke skolealderen for skolestart (Reform-97). Vedtaket forutsatte at alle 6-åringer skulle ha et tilbud om skolefritidsordning (Schafft, 1997). Av Stortingsmelding nr. 4 (1992–93) «... vi smaa, en Alen lange» går det fram at SFO skal være et frivillig og fritidsbetont tilbud, tilpasset aldersgruppen 6–9 år. Skolefritidsordningen finansieres gjennom statstilskudd, kommunale midler og foreldrebetaling. «Foreldrebetalingen må ikke være til hinder for at barn i alderen 6–9 år som har behov for det, skal delta i ordningen,» hevdet det i Stortingsmelding nr. 4, 1992–93 (s. 53).

For de fleste av de minoritetsspråklige barna som denne rapporten dreier seg om, har norsk status som andrespråk¹². Å tilegne seg et andrespråk representerer i følge fagfolk en særskilt læringsprosess, som skiller seg ut både fra utviklingen av morsmål og innlæringen av fremmedspråk. Det er derfor viktig at barn som skal tilegne seg et andrespråk har kontakt med språket utenom skoletiden (Hyltestam, 1996:111).

Skolefritidsordningen representerer en slik mulighet. På samme måte som klasserommet kan skolefritidsordningen betraktes som et kulturelt felt. Et hvert felt innebærer muligheter til å posisjonere seg. Å beherske et felt vil si å kjenne til og forstå kulturen innenfor feltet (Kibsgaard, 1997). I klasserommet styrer læreren i stor grad hva det forhandles og kjempes om, og dermed også den enkeltes posisjon (ibid: 19). Skolefritidsordningen utgjør et annet felt enn klasserommet. Hva slags posisjon barna etablerer på SFO, vil ofte være påvirket av det som skjer innenfor klasserommet, men ikke nødvendigvis bare det. SFO representerer derfor en mulighet for barna til å posisjonere seg på nye måter. Slik vil de også kunne utvide sitt deltaker- og handlingsrepertoar.

Selv om SFO er atskilt fra den ordinære undervisningen, kan ordningen likevel betraktes som en del av «pakken» som familier med førsteklasinger blir tilbudt når de begynner på skolen. Å sende barna på SFO kan derfor tolkes som tillit til skolen, men behøver ikke være det. Det kan like gjerne være praktiske og økonomiske årsaker som avgjør valget. Uansett er det interessant å finne ut hvor mange av familiene i utvalget som benytter seg av ordningen. Likeså å vite hva som er begrunnelsen for valget.

¹² Karakteristisk for læringen av et andrespråk er at den skjer i landet hvor språket tales. Målet er å oppnå samme kompetanse som jevnaldrende som har dette språket som morsmål.

Skolefritidsordningen i Gamle Oslo

Høsten 1995 ble det satt i gang forsøk med gratis skolefritidsordning i de tre bydelene i Oslo indre øst. Forsøket varte i tre år og inngikk som en del av det såkalte handlingsprogrammet for området (se kap. 1.4). Målet var å sikre alle barn og unge like muligheter og gode oppvekstvilkår (Schafft, 1997). Forsøket rettet seg særlig mot minoritetsspråklige barn, som var underrepresentert i skolefritidsordningen. Evalueringen av forsøket viste at bruken av tilbudet steg når det var gratis og gikk ned igjen når det ikke lenger var gratis (ibid).

I 2001 gikk til sammen 13 972 av 1.–4.-klassingene i hovedstaden på SFO. Det utgjorde to tredeler av alle elevene i disse klassene. 2 137, det vil si 15 prosent av de som gikk på SFO hadde minoritetsspråklig bakgrunn (Årsberetningen for Oslo kommune, 2001). Også etter at forsøket med såkalt gratis heldagsskole var slutt, har skolefritidsordningen i Oslo indre øst vært sterkt subsidiert. Av den samme årsberetningen (ibid:130) går det fram at SFO er et tiltak for å jevne ut levekårsforskjeller i dette området, og at barn fra ikke-vestlige minoriteter er en prioritert målgruppe.

Hvordan ordningen er lagt opp varierer fra en skole til en annen. Mange har organisert den som et gratistilbud noen timer i forlengelse av skoledagen. I 2001 var 54 prosent av 1.–4.-klassingene i indre øst innmeldt på SFO. Av disse var i underkant av halvparten barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Både ledelsen og lærerne på de tre skolene som inngår i evalueringen, forteller at de informerer og anbefaler foreldrene å bruke fritidsordningen. De begrunner det med betydningen det har for kontakten med andre barn, og for utviklingen av norskspråket. «Vi reklamerer litt for de som ikke melder seg på. i hvert fall hvis vi ser at de trenger det. For eksempel hvis vi vet at de går rett hjem etter skoletid og bare er sammen med voksne. Noen gjør det, og ser ikke barn før neste dag. Andre har lekemiljø hjemme,» forteller Gerd. Hun hevder at det på hennes skole er ganske mange barn som ikke er ute i det hele tatt på ettermiddagstid, bare hjemme i leiligheten. «Det ser vi med en gang. Da er det om å gjøre å få dem på heldagsskolen så de får rørt litt på seg,» slår hun fast. På skolen hvor Gerd er lærer har nesten benyttet seg av tilbudet etter hvert. «Vi hadde 2–3 som ikke meldte seg på i starten. Etter hvert så vi at de falt utenom i lekemiljøet så jeg pushet på og ga foreldrene innmeldingsskjema,» forteller hun.

At prisen betyr mye for oppslutningen om SFO-tilbudet har alle skolene erfart. «Vi ser på SFO som et språkstimuleringsiltak og ønsker at prisen skal være lav», sier rektor ved Borgen, og forteller at da ordningen

ble billigere for noen år siden (i forbindelse med ovennevnte forsøk), var det mange flere som begynte å bruke det. En stund var de 100 barn på SFO. Da prisen gikk opp igjen, sank tallet til 30–40.

Hvor mange av barna i utvalget går på SFO?

Av de tolv førsteklasingene som inngår i evalueringen, går fem på SFO. Med ett unntak, er det gratisdelen av tilbudet de benytter. Denne varer gjerne til kl. 14.30, eventuelt til kl. 15.00. At ordningen er gratis er et argument alle de fire foreldrene refererer til når de skal forklare hvorfor de har valgt å sende barnet på SFO.

Bare Peng Liang har heltidsplass. Den koster 900 kroner i måneden. Dels er heltidsplass nødvendig for å få foreldrenes jobbkalal til å gå opp, dels er det fordi mor ønsker at jenta skal lære norsk. Det bor nesten ingen norske familier i nabolaget deres, forklarer hun.

De sju andre familiene som har førsteklasinger, bruker ikke skolefritidsordningen. Tre av dem begrunner valget med at de ikke har råd. «Hvis det hadde vært gratis, ville han gått,» sier faren til Haroon. «Selv om det ikke koster så mye, blir det for dyrt,» forklarer faren til Bebida.

At et tilbud er gratis er likevel ikke alltid tilstrekkelig for at noen skal ta imot det. Noen synes det blir for hektisk for barna. Mange av dem går på koranundervisning fire eller fem ettermiddager i uka. «Det blir for travelt,» forklarer moren til Aisha, og forteller om et tett program etter avsluttet skoledag: Måltid, lekselesing og så av gårde til moskeen. Neman er den eneste som får med seg både SFO og koranundervisningen.

I andre tilfeller har barna oppgaver å skjøtte hjemme. Navida gikk på SFO tidligere. Læreren anbefalte det for at hun skulle få mer trening i å bruke norsk. Navida sluttet imidlertid etter et par måneder, fordi lillebror savnet noen å leke med, forklarer mor. Khalid ivrer for at sønnen skal lære norsk, men han tror mor ville savne gutten dersom han skulle være borte til kl. 14. 30, eller kanskje enda lengre. Hun foretrekker at barna kommer rett hjem etter skoletid.

Farrida begynte ikke på SFO før om våren i første klasse, selv om ordningen hadde vært gratis hele året. Farrida ville rett og slett ikke. Mor forsøkte flere ganger å overtale datteren, men Farrida hevdet at hun var sliten. Nå som hun er i gang med SFO, liker hun seg godt, forteller hennes mor.

Moren til Muhammed sier nokså bryskt at hun ikke ville ha sendt gutten på SFO uansett om det var gratis. «Muhammed var der noen dager i begynnelsen, men det var ikke bra,» konstaterer hun, uten å utdype svaret nærmere.

SFO er et tilbud til elever fra 1.–4. klasse (Stortingsmelding nr. 4, 1992–93). Bruken avtar vanligvis jo høyere opp på småskoletrinnet elevene kommer (Årsberetningen for Oslo kommune, 2001). Av de seks andreklassingene som er med i utvalget, går bare én på SFO. Karishma hadde hel plass i første klasse, men er nå gått over til halv. «Det er fint for Karishma å lære mer norsk og å leke med de andre barna. Når hun er hjemme ser hun mye på tegnefilmer, derfor synes jeg hun trenger SFO,» sier hennes mor, som selv snakker norsk tilnærmet flytende.

Verken Aslam eller Ali har tid til SFO. De er opptatt i moskeen fire ettermiddager i uka. «SFO er for barn som har yrkesaktive foreldre. Min kone er hjemme,» forklarer Aslams far.

Carmen slår følge med storesøster hjem og har faste fritidssysler på ettermiddagen. Hun går i kor, og vurderer å begynne på fotball.

5.6 Oppsummering og drøfting

Utgangspunktet for dette kapitlet var å finne ut hvilken betydning oppholdet i forsøksbarnehagen har hatt for barnas skolestart og første skolegang.

Foreldrene i utvalget gir mer eller mindre unisont uttrykk for at tiden i barnehagen har vært et viktig bidrag til å gjøre overgangen til skolen lettere. I barnehagen ble ungene vant til en døgn- og dagsrytme som lignet på den de måtte avfinne seg med når de skulle begynne på skolen. De lærte å omgås andre barn og voksne, og mange fikk venner som de traff igjen i klassen eller i parallellklassen. De ble kjent med aktiviteter som de møtte igjen på skolen.

Det foreldrene først og fremst trekker fram er at oppholdet førte til at barna lærte norsk. Ønsket om det var den viktigste begrunnelsen for å sende dem i barnehagen. Det kan være vanskelig for far og mor å ha oversikt over hvor mye norsk barnet kan, særlig dersom de ikke selv behersker det, og barnet ikke bruker dette språket hjemme. For mange er lærerens vurdering av om barnet trenger ekstratimer eller ikke, viktig for foreldrenes oppfatning av barnas norskspråklige kompetanse.

Hvor fornøyd foreldrene er med barnas norskspråklige framgang varierer, men hovedtendensen er klar: De fleste gir uttrykk for at de er fornøyd. Noe av tilfredsheten kan skyldes at de hadde små forventninger på forhånd. Mange av dem ble nemlig skuffet da de oppdaget at det var så få etnisk norske barn i barnehagen. Det kan også tenkes at beskrivelsene av hvor godt barna mestrer norsk – bevisst eller ubevisst, inngår som en del av ønsket om være en vellykket familie. Noen få gir klart uttrykk for at de ikke var

fornøyd med framgangen barna gjorde i norsk, og forteller at de nå sliter med språket.

Foreldrene har erfaring med hvordan deres barn har opplevd overgangen til skolen. Lærerne derimot, kan si noe om hvilken betydning det har for klassen at så godt som alle som nå begynner på skolen i Gamle Oslo, har gått i barnehage. To av de sju lærerne som ble intervjuet har lang fartstid fra skolene hvor de er ansatt (henholdsvis 12 og 8 år), og har vært styrer for første klasse flere ganger. Tre av lærerne har vært ansatt siden 1998 (da forsøket med gratis barnehage startet).

Ingen av de sju er i tvil om at det er klar sammenheng mellom norskspråklige kunnskaper hos førsteklasingene med minoritetsspråklig bakgrunn og erfaring fra barnehage. De to mest erfarne lærerne forteller at før var hovedtendensen at det store flertallet førsteklasinger (som da var sju år) ikke hadde gått i barnehage, og ikke kunne norsk. De som behersket norsk da de begynte på skolen, utgjorde et lite mindretall. Andelen etniske norske elever var ikke særlig forskjellig den gang fra nå.

Nå er tendensen snudd. Det store flertallet kan noe, mens en ganske stor gruppe behersker norsk godt. Lærernes inntrykk er at utviklingen har gått i retning av at flere barn har barnehageerfaring når de begynner på skolen. Men det er først og fremst etter at forsøket med gratis barnehage ble satt i verk (høsten 1998) at den store forandringen inntraff (det vil si fra skoleåret 1999/2000). Nå er det sjelden mer enn én, to eller tre elever i hver førsteklasse som ikke har gått i barnehage. De gjennomsnittlige norskkunnskapene i klassen er betydelig høyere enn de var da mange av barna begynte på skolen uten å gå veien om barnehage.

Hvor mye norsk barna forstår får konsekvenser både for undervisningen og for det sosiale miljøet i klassen. I barnehagen fikk de trening i å være i en sosial kontekst som ligner mye på det å være elev i en klasse. En følge av dette er at dagens førsteklasinger er mye flinkere til å håndtere oppmerksomhet enn de var før – både til å dele den med andre og til å tåle den når oppmerksomheten er rettet mot dem selv, for eksempel å ta ordet i klassen.

Fremdeles er det likevel betydelige forskjeller i forhold til førsteklasingenes norskspråklige og sosiale ferdigheter som gjør at undervisningen stadig byr på mange og store utfordringer.

6 Det daglige samarbeidet

6.1 Innledning

Samarbeidet mellom skolen og foreldrene består dels i en uformell dag-til-dag kontakt, dels i samhandling som utspiller seg i formelle fora. Det første er temaet for dette kapittelet, det andre for neste kapittel.

Alt samarbeid forutsetter tillit. En viktig oppgave for skolen er derfor å legge til rette for at det kan oppstå tillit mellom skole og hjem (jf. Læreplanverket). Tillit har både et kognitivt og et emosjonelt aspekt. Dels dreier det seg om å gi foreldrene tilstrekkelig informasjon og kunnskap om skolens virksomhet, slik at de *vet og kan vurdere* hva de har å forholde seg til. Dels dreier det seg om å skape positive relasjoner til skolen, slik at de *opplever og føler* tillit til skolen. Hvilke av disse aspektene som har størst betydning kan variere fra en person til en annen, og fra en situasjon til en annen (Gulbrandsen, 2001).

Skal foreldrene *ta stilling* til om skolen er deres tillit verdig, må de kjenne skolens formål, retningslinjene som den arbeider etter og vite hva den driver med. For foreldre som ikke selv har erfaring fra det norske skolesystemet, vil slik informasjon være enda viktigere enn for de som har gjennomført skolegangen i Norge (NOU, 1995:12: 79).

Skal foreldrene utvikle *positive følelser* overfor skolen, må de like de ansatte og ha gode erfaringer med å delta i samarbeidet med skolen. Gunilla Fredriksson (1995), som har arbeidet med minoritetsspråklige foreldre til førskolebarn, hevder at det mest avgjørende for skole-hjem-samarbeidet er personalets grunninnstilling til foreldrene: Lærerne må ha tiltro til at foreldrene kan bidra med noe vesentlig.

Nedenfor skal vi se hvordan foreldrene opplever kontakten med skolen, og hvordan skoleledelsen betrakter samarbeidet fra sin side. Vi skal også se hva skolelederne gjør for å bygge ned barrierene og oppnå kontakt med foreldrene.

6.2 Hvordan opplever foreldrene samarbeidet med skolen?

Å utvikle tillit er en prosess som går over tid. Et kjennetegn ved denne prosessen er at tillit gjerne avler ny tillit, mens mistillit ofte danner grunnlag

for mer mistillit (Coleman i Gulbrandsen, 2000). I den forstand er det et asymmetrisk forhold mellom tillit og mistillit: Det tar lang tid å bygge opp tillit, mens det ofte er fort gjort å rive den ned (Bordum, 2001 i Gulbrandsen, 2001).

Overgangen fra barnehage til første klasse er starten på skolens samarbeid med foreldrene, og representerer således en kritisk fase. Hvordan foreldrene opplever denne starten kan få store konsekvenser for fortsettelsen av samarbeidet. Å gi dem opplevelsen av å være viktige personer, er en måte skolen kan demonstrere at de er villige til å ta det første skritt for å utvikle et gjensidig tillitsforhold (Fredriksson, 1996: 101).

I forrige kapittel så vi at foreldrene stort sett var godt fornøyd med oppholdet barnehagen. Mange begrunnet tilfredsheten sin med personalets engasjement og innsats, og hadde gode erfaringer med å samarbeide med de ansatte. På samme måte som personalet er den viktigste ressursen i barnehagen (Stortingsmelding nr. 27, 1999–2000:56), er lærerne den viktigste ressursen som skolen har. Ja, så viktig er læreren at begrepet skole–hjem-samarbeidet egentlig er misvisende, hevder Nordahl (2000: 10). Hva foreldrene synes om læreren har ofte mer å si for deres oppfatning av skolen og samarbeidet med den, enn hva skolen offisielt representerer.

Klassestyrelsen er foreldrenes viktigste bindeledd til skolen (Lidén, 1997:71). Hva slags holdninger og innstillinger klassestyrelsen har til foreldrene, og hvilket engasjement han eller hun viser for samarbeidet, er ofte det som betyr mest for hva slags samarbeidsresultater skolen oppnår (Nordahl og Skilbrei, 2002).

Samarbeidet med skolen og med barnehagen ligner

Selv om de fleste foreldrene trolig er klar over at barnehage og skole er ulike institusjoner, vil erfaringene fra barnehagen likevel kunne bli et referansepunkt for samarbeidet med skolen. Gode opplevelser med samarbeidet i barnehagen kan bidra til å skape en positiv innstilling til samarbeidet med skolen, men også føre til at foreldrene forventer mer av skolen enn de ellers ville ha gjort.

For noen vil ikke omfanget av samarbeidet med skolen være så forskjellig fra det de var vant til i barnehagen. Det gjelder først og fremst foreldre som henter og følger barna til skolen. Både faren til Neuman og faren til Haroon gjør det. De har nærmest daglig kontakt med læreren, forteller de. Også faren til Bedia treffer læreren hver morgen. Samtalen mellom dem har karakter av et slags ritual: «Hei,» sier faren til Bedia og spør om det er noen problemer. «Ingen» svarer læreren, og faren går. For de

fleste foreldrene vil den daglige kontakten med skolen likevel avta etter relativt kort tid. Alle andreklassingene i utvalget går på skolen uten følge av voksne. Med unntak av Karishma, som er eldste barn i familien, slår de andre følge med storesøsken.

Heller ikke for dem som hadde liten kontakt med de ansatte i barnehagen, representerer skolestart noen stor overgang. Moren til Peng Liang hadde sjelden tid til å slå av en prat med personalet i barnehagen. Dessuten begrenset språket kontakten. Det samme gjelder nå som Peng Liang har begynt på skolen. Heller ikke moren til Aisha hadde mye kontakt med personalet i barnehagen. Nå slår Aisha følge med naboens datter til skolen. Moren treffer derfor ikke Aishas lærere, unntatt den ene gangen hun var på konferansetime.

Også innholdet i samarbeidet mellom foreldrene og skolen har mange likhetstrekk med barnehagen. Det omfatter praktiske spørsmål som oppmøte, påkledning, spising. Ikras far forteller at han og læreren har hatt flere samtaler om hva de kan gjøre for å få Ikra til å spise matpakken sin. Hvordan barnet fungerer faglig og sosialt er også viktige problemstillinger. Blant de spørsmålene foreldrene synes særlig interessert i å drøfte med læreren, er barnas norskspråklige ferdigheter. Både Bedia og Ikras lærere holder foreldrene orientert om hvordan jentene klarer seg i norsk, forteller deres respektive fedre. I Alis tilfelle er det ofte oppførsel og sosial omgangsform som står i sentrum for samtalen, forklarer hans mor.

Alt i alt påpeker mange av foreldrene at samarbeidet med skolen ligner mye på slik det var i barnehagen. «Det er ingen forskjell,» hevder faren til Neuman. «Det ligner mye på hverandre,» sier moren til Farrida. «Første klasse er nesten som i barnehagen,» konstaterer moren til Amal.

Heller ikke tilfredsheten med samarbeidet synes å ligge langt unna det foreldrene opplevde i barnehagen. «Det er fint,» sier moren til Amal. «Vi er veldig godt fornøyd,» slår moren til Farrida fast. «Det fungerer bra, vi lager et samarbeid,» forteller faren til Khalid, og er opptatt av at de er to parter som begge har ansvar for resultatet. Faren til Haroon har bare gode erfaringer, hevder han, mens faren til Perveen nøyter seg med å konstatere at «det er greit». Han uttrykker verken misbilligelse eller begeistring. Det samme gjelder mødrene til Muhammed, Aisha og Peng Liang. «Greit nok» slår de fast. Ingen av dem har særlig mye kontakt med lærerne.

Noen syntes likevel det er forskjell på samarbeidet med skolen og med barnehagen: «Det var mer varme der. Her er det mer grenser,» sier faren til Bedia, og ønsker seg mer kontakt med skolen. «En seksåring trenger mye oppfølging,» hevder han. Faren til Khalid mener også det er en viss forskjell

på samarbeidet – om ikke så mye i praksis, så i forhold til betydningen av det. Det langsiktige gjør etter hans oppfatning samarbeidet hjem-skole enda viktigere enn i barnehagen.

Faren til Aslam mener samarbeidet med skolen er mer personavhengig enn i barnehagen: «Det kommer litt an på lærerne og hvilke personer man har med å gjøre. Noen er flinke til å holde kontakt, andre bryr seg om ikke om mer enn å gjøre jobben sin og ferdig med det,» sier han. Selv har han åpenbart gode erfaringer. «Aslams lærer er veldig flink til å følge opp. Læreren til storebroren er like flink,» forteller han.

Lav terskel for å henvende seg

Mange av foreldrene gir inntrykk av å ha etablert et tillitsforhold til læreren hvor terskelen for å henvende seg – enten den ene eller andre veien – er lav. Telefonen er til god hjelp. Aslams far forteller at han så sent som kvelden før intervjuet fikk oppringing fra læreren: «Han ringte og lurte på om jeg hadde fått meldingen som han hadde sendt med Aslam. Aslam hadde klatret i gjerdet og det er ikke lov. Han hadde ikke levert meldingen fordi han var redd jeg skulle bli skuffet eller sur på ham». Kontakten går tilsynelatende like greit begge veier: «Jeg tar også ofte kontakt. Vi kan ringe når vi vil, akkurat som i barnehagen,» forteller Aslams far.

Moren til Karishma synes hun har veldig god kontakt med lærerne. «Hvis jeg lurere på noe snakker jeg med Oddrun eller Omar, eller skriver i meldingsboka,» forklarer hun. Oddrun er klassestyrer og Omar er tospråklig lærer fra Pakistan. I Alis tilfelle, er det ofte den pakistanske læreren som tar kontakt. «Han ringer og snakker med min mann om hva Ali gjør,» forteller Alis mor, og forklarer at gutten Ali har visse problemer på skolen. «Han er ikke alltid flink til å høre etter hva lærerne sier til ham».

Lav terskel og stor fleksibilitet gir mulighet for å skreddersy et samarbeid. «Hvis det er problemer med barna ringer de meg,» forteller Zafars mor, og gir klart uttrykk for at det er en samarbeidsform som passer henne godt. Ansvar for seks barn gjør det nødvendig å rasjonalisere tid og oppmerksomhet. Hvor hyppig kontakten er, er likevel uklar, for Zafars mor legger straks til: «Mine barn er veldig flinke. Jeg har ikke problemer». Zafars mor forteller også at læreren til hennes eldste datter ved noen anledninger har tatt konferansetimen hjemme hos henne. Det har hun satt stor pris på: «Maren er en veldig, veldig flink lærer,» konkluderer hun. «Nesten som en venninne,» føyer hun til.

Samarbeidet utvikler seg over tid

De fleste familiene har eldre barn i tillegg til femåringen som gikk i forsøksbarnehagen. For mange av disse foreldrene representerer barnets skolestart derfor en fortsettelse av et samarbeidsforhold til skolen.

Det hender yngre søsken overtar eldre søskens klassestyrere og lærere, men ofte må foreldrene etablere kontakt med andre lærere og utvikle nye samarbeidsrelasjoner. Tidligere erfaringene med skolen vil likevel danne et viktig grunnlag for å skape tillit og representere en basis som de nye erfaringene vil bli fortolket ut fra.

Faren til Haroon forteller at han har lang erfaring med å samarbeide med skolen hvor gutten nå går i første klasse. Ikke mindre enn fem av Haroons eldre søsken har gått på samme skole. «Jeg har bare gode erfaringer med skolen,» konstaterer faren til Haroon. Zafar har fire eldre søsken på Solbakken. Zafars mor nevner flere av barnas klassestyrere med navns nevning, og konstaterer at de alle er «veldig snille». «Det styrker kontinuiteten og gjør samarbeidet lettere,» sier far til Khalid, med referanse til at tre av Khalids eldre søsken har gått på samme skole.

Ikke alt ved skolen er bra

Om foreldrene tilsynelatende stort sett har gode erfaringer med å samarbeide med lærerne, er det likevel mulig å være kritisk til sider ved skolens virksomhet. Det er det da også flere som er. Innvendingene er først og fremst rettet mot to områder, nemlig elevsammensetningen og morsmålsundervisningen.

Faren til Haroon blir svært oppbrakt når samtalen kommer inn på det første temaet. Det er helt nødvendig med en jevnere fordeling av barn fra majoritetsbefolkningen og barn med innvandrerbakgrunn, mener han. Han nevner likevel ikke noe om hvordan man skal få dette til i et området hvor så stor andel av befolkningen har innvandrerbakgrunn. Det er en måte å forebygge rasisme på, hevder han. Også moren til Amal synes det burde være langt flere norske barn på skolen. Hun ønsker at datteren skal få norske venner, og at hun selv kan bli kjent med norske foreldre. Moren til Amal mener norske barn har positiv innvirkning på lekemiljøet. «De er snillere og slår ikke så mye som andre barn,» hevder hun. Moren til Karishma ønsker seg større variasjon i elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn. Hun opplever det litt vanskelig at datteren er blitt så streng muslim etter at hun begynte på skolen. Karishma irettesetter sin mor for måten hun kler seg på og forhører seg alltid om det virkelig er halal-kjøtt som blir serverert

hjemme. Moren til Karishma presiserer at både hun og hennes mann er muslimer, men i landet de kommer fra praktiserer de ikke sin religion så strengt som i mange av familiene Karishma møter på skolen.

Faren til Khalid sier hans mål er at barna skal bli kjent med det norske samfunnet og få kontakt med majoritetsbefolkningen. Han erfarer likevel til stadighet at både de og han selv ender opp i miljøer som i hovedsak består av innvandrere. Slik opplever han at han nærmest befinner seg på utsiden av det norske samfunnet. De eneste nordmenn han og familien treffer er ansatte i offentlig virksomhet, forteller han.

Det fins også foreldre som mener det ikke spiller noen rolle hvilken bakgrunn elevene har, og understreker dette med tyngde. «Det viktigste er at de lærer noe på skolen, ikke hvor de kommer fra,» fastslår faren til Perveen.

Den andre hovedinnvendingen foreldrene har mot skolen, er morsmålsundervisningen. Mange mener det er kritikkverdig at det ikke fins et slikt tilbud. Andre uttrykker først og fremst savn. «Det vi ønsker oss mest, er at barna skal lære arabisk på skolen. Det er det som er morsmålet deres,» sier Perveens far. Faren til Neman nøyer seg med å si at han skulle ønske det var slik undervisning på skolen. «Bare et fåtall er i stand til å få det til hjemme,» føyer han til og foreslår at skolen setter i gang et tilbud som foreldrene kan betale for. Amals mor hadde også gjerne sett at datteren lærte arabisk på skolen. Hun forsøker etter beste evne å undervise henne selv hjemme, men synes ikke de får tilstrekkelig orden på opplegget. Navidas mor er veldig glad for det som er av morsmålsundervisning og markering av religiøse høytider som de har. Harrons far mener barna lettere ville ha tilegnet seg norsk, dersom de hadde fått morsmålsopplæring.

Det er likevel ikke alle foreldrene som etterspør denne typen opplæring. Noen har forsonet seg med situasjonen, andre ser ikke noe særskilt behov for slik undervisning. Khalids far konstaterer at sønnen er den eneste kurderen i klassen. Derfor har han forståelse for at skolen ikke tilbyr ham morsmålsundervisning. «Det er helt nødvendig å kunne urdu når barna skal reise til Pakistan,» påpeker moren til Farrida, men mener likevel ikke dette nødvendigvis er skolens ansvar. Siden begge foreldrene og alle hennes søsken bor i Norge – ja, faktisk i samme kvartal som de selv, frykter hun ikke at Farrida skal miste ferdighetene i urdu. «Vi snakker urdu hele tiden,» konstaterer hun. Den skriftlige opplæringen sørger hun selv for. Farridas mor understreker at hun synes det er verdifullt at det er en pakistansk lærer i klassen. Det gjør overgangen lettere for barn som har urdu/punjabi som morsmål.

«Det hadde vært fint med morsmålsopplæring, men det er ikke noe stort behov,» konstaterer faren til Bedia. Faren til Ahmet mener de klarer seg godt uten. Tilgang på tyrkisk radio og fjernsyn er tilstrekkelig til å opprettholde språket, mener han. «Det er viktigst å lære norsk. Hvis de har tid til å lære å lese og skrive urdu også, er det bra,» sier faren til Ikra.

6.3 Foreldrene fordeler samarbeidet mellom seg

I mange av familiene er samarbeidet med skolen gjenstand for arbeidsdeling mellom foreldrene. Språkkunnskaper er ofte avgjørende, og fører gjerne til at far får hovedansvaret for kontakten med skolen. Både hjemme hos Neman, Haroon, Navida, Muhammed, Carmen og flere andre, er det slik. Far snakker norsk, mens mor ikke gjør det. Moren til Navida og moren til Carmen hevder begge at de gjerne skulle ha kunnet norsk. Men tatt situasjonen i betraktning, synes de arbeidsdelingen i forhold til å følge opp kontakten med skolen, er grei. «Noen må uansett være hjemme å passe de yngste barna,» sier de.

Det fins også eksempler på at mor har hovedansvaret for kontakten med skolen, men det er ikke så mange. Både hjemme hos Farrida og hos Karishma er det mor som ivaretar samarbeidet med skolen. Begge mødrene snakker norsk, og har bodd i Norge lengre enn sine ektemenn. «Jeg hjelper barna mine veldig mye. Jeg lærer dem koranen og å skrive norsk og urdu. Jeg er opptatt hele tiden. Min mann har ikke tid,» forteller moren til Farrida.

Så godt som alle familiene har flere skolebarn. Tallet varierer fra to til seks. Arbeidsmengden i seg selv kan derfor gjøre det nødvendig å fordele oppgavene. Ofte skjer det ved at mor og far har ansvar for å følge hver sine i søskenflokkene. Moren til Ali går på konferansetimer til Alis storesøster, mens hennes mann har ansvaret for kontakten med Alis lærere. «Læreren til Ali er en pakistansk mann,» sier hun som forklaring på arbeidsdelingen de har valgt. Ahmets familie har tilsvarende ordning. Faren tar seg av kontakten med Ahmets lærer, moren går på møter som gjelder Ahmets bror. På siste konferansetime var den eldste sønnen på 15 år med som tolk. Likedan gjør de hjemme hos Aslam. Mor og far «har delt» Aslam og storebroren mellom seg. Generelt gjelder det, forteller Aslams far, at han går på foreldremøter, mens mor går på festene. «Det er mest damer der,» forklarer han.

Arbeidsdelingen mellom foreldrene gjør at den andre partens informasjon og innsikt i hva skolen driver med i stor grad avhenger av hva den andre ektefellen formidler. Hvis både far og mor skal bli reelle samarbeidspartnere for skolen, må de ha et visst minimum av informasjon og kjennskap

til hva barnet driver med på skolen. Faren til Navida både følger og henter datteren på skolen, deltar på foreldremøtene og går på konferansetimen. Det blir derfor ikke mye kontakt mor til Navida har med skolen.

Det er viktig for skolens samarbeid med hjemmet at begge foreldrene har tillit til skolen. Når tillit går gjennom andre kan det gjøre den sterkere, nettopp fordi den er basert på erfaringene til en person, man har stor tiltro til. Motsatt vil mistillit også kunne forsterkeres når den formidles gjennom andre (som man har tillit til), fordi man da er to som deler samme oppfatning.

Tross den begrensede kontakten moren til Navida har med skolen gir hun likevel uttrykk for at hun har stor tillit til institusjonen. «Jeg føler meg trygg og glad,» sier hun. Heller ikke moren til Muhammed har særlig mye kontakt med skolen. Det har likevel ikke hindret henne i å gjøre seg opp sin mening. «Læreren er snill,» konstaterer hun.

Å vite at man selv kan spørre dersom man ønsker direkte kontakt med skolen, bidrar også til å gi trygghet. Hjemme hos Carmen er det far som går på foreldremøter og konferansetimer, men skulle det knipe er mor innstilt på å gå selv, forteller hun. Læreren i parallellklassen snakker samme språk som hun, og kan forklare eller eventuelt oversette. En grunn til at moren til Navida «føler seg trygg og glad», er at hun kan spørre den pakistansktalende læreren dersom det er noe hun ikke forstår.

En arbeidsdeling som er basert på språkkunnskaper kan være rasjonell i forhold til å sikre at foreldrene får mest mulig informasjon, men kan samtidig bidra til befestede handlingsmønstre som ikke er heldige, for eksempel at mor mister en mulighet for kontakt med samfunnet, og ikke får praktisert norskerfdighetene hun måtte ha. En arbeidsdeling hvor far og mor fordeler ansvaret for oppfølgingen av søsknene mellom seg, er mindre konsekvensfylt. Da har begge foreldrene kontakt med skolen, og får innsikt i skolens virksomhet og kjennskap til barnas skolehverdag. Det gjør at både far og mor kan oppleve tilhørighet og identifikasjon med skolen.

6.4 Samarbeidet sett fra skolens side

Lærernes samarbeid med foreldrene bestemmes ikke bare av den enkelte læreres personlige innstilling og valg. Det henger også sammen med hvilke prioriteringer skolens ledelse gjør, og hva slags signaler de gir. Det vil si av samarbeidskulturen på skolen (Nordahl og Skilbrei, 2002: 10). Nedenfor skal vi se hvordan skoleledelsen opplever sine samarbeidspartnere; foreldrene.

Forventningene til samarbeidet må tones ned ...

Forventningene til skole–hjem-samarbeidet, som kommer til uttrykk i Læreplanverket, er store (jf. kap. 3.2). Vel store, mener ledelsen ved flere av skolene. «Jeg tror vi bør tone ned den veldige forventningen til at skole–hjem-samarbeidet skal være så kjempebra,» sier rektor ved Solbakken og legger til: «Skole–hjem-samarbeidet avhenger av to parter. Skolen vår jobbet noen år veldig hardt for å engasjere flere foreldre, men det er ikke alltid foreldrene føler samme behov for samarbeid. De ønsker å vite om sitt eget barn, men å påta seg i verv og lignende ... Der må vi bare innse at foreldrene er veldig ulike. Noen synes det er interessant og utfordrende, men de fleste har mer enn nok med sin egen livssituasjon». Rektor vil heller ikke klandre noen: «Jeg forstår foreldrene i dag. Mange har en anstrengt livssituasjon. Skole–hjem-samarbeidet er derfor ikke så lett å få til. I en stresset hverdag stiller ikke skolen alltid i første rekke, det må vi ta hensyn til».

Også ledelsen ved Borgen skole synes samarbeidet med foreldrene byr på store utfordringer. «Det er mange foreldre som ikke har forståelse for at det er viktig å samarbeide med skolen. Deres oppfatning er at 'skolen ordner opp på skolen'». Verken rektor eller inspektør synes dette har forandret seg nevneverdig selv om nesten alle foreldrene nå har erfaringer med å være barnehageforeldre: «Jeg opplevde at det var lite deltakelse før og at det fortsatt er det, selv om vi jobber aktivt med foreldresamarbeid. Vi prøver å gå nye veier for å foreldrene med. Av og til ser jeg lysglimt, men i alminnelighet synes jeg foreldrene ved skolen vår engasjerer seg for lite. Når vi gjør hyggelige ting, har vi stort oppmøte. Men i forhold til det som skjer på skolen – hva lærer barna, kan jeg gjøre noe, kan vi bidra med noe? Den typen interesse mangler», konstaterer rektor. Det er ikke minst større engasjement og deltakelse i de formelle foraene, ledelsen ved denne skolen savner.

Ledelsen ved Sletta skole har stort sett samme erfaringer som de to andre, men er mer optimistisk med hensyn til betydningen av at de fleste familiene nå har erfaring fra barnehage. «De starter på skolen med en helt annen trygghet enn før. Det gjelder ikke bare barna, men også foreldrene. De har fått erfaring med å møte presis og å holde avtaler. Det gjør samarbeidet mye lettere,» mener rektor.

At det er vanskelig å engasjere foreldrene har ikke nødvendigvis sammenheng med deres minoritetsspråklige bakgrunn. Det er snarere en generell tendens, hevder ledelsen ved Solbakken: «Inntrykket mitt når jeg treffer rektorer andre steder i byen, er at det i alminnelighet er vanskelig å få til skole–hjem samarbeidet. Jeg tror veldig mange i skole-Norge sliter med å

engasjere foreldrene i forhold til FAU, SU-utvalg m.m.». Men årsakene til det kan variere, mener inspektøren.

Vanligvis er mødrene de mest aktive i forhold til samarbeidet med skolen (Nordahl, 2001). Når begge foreldrene er yrkesaktive, blir det lite tid til å engasjere seg utenfor hjemmet. Det er ofte situasjonen for de etnisk norske foreldre. For flertallet av elevene på de tre skolene det her gjelder er mødrenes manglende kjennskap til norsk ofte den største hindringen for samarbeidet, hevder de respektive ledelsene. Mødrene mister muligheten til å følge med i ungenes skolegang og arbeid, og å få oversikt over hvordan skolen virker. I stedet må fedrene trå inn og overta. Fedrenes ansvar for skole-hjem samarbeidet kommer ofte på toppen av store arbeidsbyrder, forteller inspektøren ved Sletta, «mange av dem er dobbeltarbeidende. Ja, noen kan ha opp til tre jobber fra før».

...men samarbeidet må fortsette

Selv om ledelsen ved skolene har justert forventningene til skole-hjem-samarbeidet, er ingen av dem villige til å gi opp. «Foreldrene er de viktigste samarbeidspartnere vi har,» konstaterer rektor ved Borgen skole. Mens rektor og inspektør ved Sletta oppsummerer sin filosofi slik: «Skole-hjem-samarbeidet er nødvendig for at foreldrene skal ha tiltro til det skolen driver med. Har de det, vil de også støtte opp om virksomheten vår. Hvis foreldrene kjenner skolens ledelse og lærere så godt at de skjønner at vi vil barna deres vel, slapper de av når barna er på skolen. De vet at her skjer det noe positivt.» «Det beste skolen kan gjøre er å vise at vi er interessert i samarbeid, og bygge ned stengslene som foreldrene måtte oppleve i forhold til skolen. En måte å demonstrere denne viljen på, er å la dem bruke et språk de behersker, og åpne for at de kan være med inn i klassene. Det gjør barna trygge og er med på å gi foreldrene tillit til lærerne. Det er det som skal til å for å skape en god skole,» mener ledelsen ved Solbakken.

Alle er enige om at tillit er det mest grunnleggende for samarbeidet. Tillit skapes ved at foreldrene får innsyn i virksomheten, ved at de oppmuntres til å delta og ved at det er en reell kommunikasjon mellom foreldrene og skolens lærer og ledere. «Vi inviterer foreldrene til å delta for at de skal forstå skolesystemet og vite hva vi snakker om. Det skal være dialog, foreldrene skal slippe til med spørsmål og saker de er opptatt av. Det er basis for samarbeidet vårt,» erklærer ledelsen ved Borgen skole.

6.5 Hvordan bygge ned barrierene for samarbeidet?

I Stortingsmelding nr. 14 (1997–98: 41) «Om foreldremedverknad i grunnskolen», er departementet opptatt av skolens ansvar for å bedre informasjonen og dialogen med foreldre til barn fra språklige minoriteter. Målet er å utvikle kontaktformer som kan gjøre foreldrene til aktive støttespillere for barnas skolegang.

Å skape tillit dreier seg ikke bare om innstilling og personlige egenskaper hos de som samhandler. Organisasjonsform er også viktig. Skal samarbeidet omfatte alle hjem, uavhengig av sosial klasse, utdanningsnivå m.m., innebærer det at skolen må sørge for mange og varierte former for kontakt – både organisatorisk og innholdsmessig. Bare slik kan ulike foreldregruppers behov og interesser imøtekommes. Alle familiene må oppleve fordeler ved samarbeidet (Davis, 1999). Fleksibilitet omkring foreldresamarbeidet er nødvendig dersom man skal unngå at de ressurssterke får for stor forrang (Fredriksson, 1995: 104, Germundsson, 2000).

Det er også viktig for samarbeidet mellom skole–hjem at det fins tydelige tegn og symboler på skolen som viser at foreldrene er velkomne (Davis, 1999). Å ta i bruk nye strategier for kontakt eller å gi eksisterende samarbeidsformer nytt innhold, kan være slike tegn. Nedenfor skal vi se nærmere på noen av tiltakene de tre skolene har satt i verk for å få kontakt med foreldrene.

Intensivere den uformelle kontakten

«Vi prøver og prøver og prøver – nye veier. Vi jobber mye for å legge til rette og få foreldrene til å føle seg trygge til å komme til oss,» sier ledelsen ved Borgen skole. Både her og på de to andre skolene er ledelsen kommet fram til at uformell kontakt er den viktigste i arbeidet. Det er først og fremst gjennom den uformelle kontakten at fundamentet for tillit og godt samarbeid legges. Uformell kontakt vil også virke positivt inn på oppslutningen omkring de formelle samarbeidsforaene, hevder de. «Hvis det er en god dialog mellom læreren og foreldrene på det uformelle planet, tror vi det kommer flere foreldre når de blir innkalt til møter,» sier inspektøren ved Borgen skole. At oppslutningen på foreldremøte i de laveste klassene er bedre enn høyere opp, mener de er et utslag av dette. Det er de siste årene lærerne har arbeidet mest med å skape slik kontakt, og den er lettest å oppnå når barna er i småskoletrinnet.

Uformell kontakt gir ofte mulighet for fleksibilitet og variasjon. Den kan lettere tilpasses person, sted og situasjon og kan omfatte mange

forskjellige områder. Men selv om uformell samhandling ofte gir større rom for spontanitet og varierte ytringsformer enn formell kontakt, fins det likevel normer og regler for hva som bør og ikke bør sies og gjøres. De er bare mindre uttalte. Noen vil oppleve slike løse og uformelle rammer som betryggende. Andre kan kjenne seg usikre, nettopp fordi reglene for samhandlingen ikke er så tydelige.

Å øke den uformelle kontakten innebærer først og fremst å alminneliggjøre kontakten med skolen. Det er viktig å få foreldrene til å forstå at læreren ikke bare er en person man tar kontakt med i særskilte tilfeller – hvis det har oppstått problemer, understreker flere av dem som underviser. Å alminneliggjøre en kontakt, kan både bestå i å finne nye kanaler for kontakt og å endre form og innhold i den eksisterende kontakten. «Ringerundene» som mange av skolene har satt i verk, vanligvis i forkant av foreldremøtene, er et eksempel. Ringer man i forbindelse med møteinnkallinger, kan man også gjøre det i andre anledninger (jf. kap 6). Slik kan telefoning påvirke både hyppigheten i kontakten og innholdet i den.

Hjemmebesøk i stedet for konferansetime på skolen, er et annet eksempel på å åpne en ny kontaktkanal. Hjemmebesøk gir verten eller vertskapet en særskilt status og mulighet for å eksponere seg. Noe av den institusjonelle tyngden som skolen representerer blir mindre (jf. kap. 3.3). Det gir større mulighet for å skape mer likeverd mellom foreldrene og lærerne.

Både hyppighet og hva slags kanal kontakten formidles gjennom, kan virke inn på innholdet i samhandlingen. Daglig kontakt, slik det ofte er vanlig at personalet og foreldrene i barnehagen har, gir ofte et annet grunnlag for å utvikle en relasjon enn når man treffes sjelden, eller bare ved særskilte anledninger (Nergård, 2002: kap 7).

Variere møteformene

Når eksisterende møteformer ikke virker, er alternativene enten å endre dem eller å supplere dem med andre. Skolene gjør begge deler. Som vi skal se i neste kapittel, er det særlig samarbeidet i de formelle foraene som ledelsen opplever som dårlig (jf. kap. 7).

Ledelsen ved skolene er innforstått med at dette både kan ha med struktur og med innhold å gjøre. «Vi har sett mye på strukturen rundt møtene, hvordan vi legger de opp». Å unngå «for sterk lærerstyring» er ett virkemiddel flere er inne på: «Det er helt sikkert mye vi kan gjøre for å slippe foreldrene til. Vi forsøker å få klassekontaktene til å samarbeide og legge opp dagsorden og møtene, slik at ikke lærerne får hele regien». Hva

slags rom møtene foregår i og hvordan det fysisk er innrettet, kan også ha betydning, mener inspektøren: «Vi må unngå at foreldrene blir satt i elevrollen når de setter seg ned på en pult. Det kan fort oppleves slik».

Noen av skolene har god erfaring med å kombinere foreldremøtene med innslag av sosial eller kulturell karakter. «Foreldremøter med noget åttåt», som enkelte av dem kaller det. Ofte består tilleggsdelen av noe som har med mat å gjøre. Mat har en sosial og symbolsk betydning, som går på tvers av kulturer og språk. Å dele et måltid kan derfor bidra til opplevelsen av fellesskap. «Det kan være noe bittelite, en muffins og et glass saft til hver,» sier Otto. Han har opplevd at det å «sprite opp» foreldremøtet på denne måten, gjerne kombinert med en liten utstilling eller et program-innslag, gir gode resultater: «Det var smekke fullt – av tanter og onkler og besteforeldre og det som var. Veldig vellykket. De aller fleste hjem var representert. Det var fordi det var sosialt. Fokuset var ikke rettet mot å snakke skole og klasse, men det skjedde noe,» forteller han med referanse til møtet sist høst.

Alle skolene har erfaring med at foreldrene er lettest å mobilisere til sosiale arrangement. «Festene våre er det nesten 100 prosent oppmøte på. De fungerer veldig bra,» konstaterer ledelsen ved Borgen skole, og sammenligner dem med foreldremøtene. «Når vi samler foreldrene og det er mat inne i bildet, da kommer de,» forteller inspektøren på Sletta skole.

Invitere til arrangement utenom skoletid

Det er ikke gitt at samarbeidet mellom hjem og skole må foregå i skoletiden. Det kan godt skje utenom denne tidsrammen, og også utenfor skolens fysiske område (Davis (1999)). At foreldrene er så lett å mobilisere til sosiale begivenheter, tilsier at dette kan være en vei å gå for å oppnå kontakt. Det vil muligens også øke sjansen for å komme i kontakt med foreldre som ikke møter opp på de ordinære møtene.

Alle tre skolene har en eller flere tilstelninger utenom skoletid i løpet av året. Noen av dem har lærerne ansvaret for, andre tar foreldrene i regi av FAO hånd om. Arrangementene er ofte knyttet til særskilte årlige begivenheter som 17. mai, jul eller nyttår. Omfang og type arrangement kan variere fra en skole til en annen. Det har både med lokaler å gjøre, og hva ledelsen og lærerkollegiet ønsker å legge vekt på. En av skolene bruker biblioteket flittig. Klassene har utstillinger. Det foregår opplesning og avholdes litteraturløp. Ikke minst det første pleier å slå godt an, forteller en av lærerne: «Foreldrene synes det er moro og er stolte over barna. Barna er også glade for å vise fram det de har laget». Kombinert med enkel servering – kjeks

eller kaker og saft/kaffe, gir det ofte et vellykket resultat. Slike anledninger er med på å danne «nettverk og allianser», og å gjøre det lettere å skape kontakt senere, mener rektor.

«Grunnskolenes uke» er en annen anledning hvor klassene inviterer foreldrene til å besøke skolen – gjerne både til foredrag og tilstelninger i og utenom skoletid.

Flere av skolene har etablert tiltak som retter seg mot mødrene. Målet er å trekke dem mer inn i samarbeidet med skolen. En skole arrangerer spesielle mødregrupper, som er fordelt etter morsmål. Moren til Karishma skal på tur med en slik gruppe senere denne dagen jeg er på besøk for å intervjuer henne. De skal ta buss til en av kommunens fritidseiendommer utenfor byen, en hytte ved sjøen. Dette er første gang hun er med, og hun ser med spenning fram til ettermiddagen.

Starte samarbeidet tidlig

Prosessen med å skape gjensidig tillit bør begynne tidlig, gjerne før skolestart, påpeker flere som har erfaring fra arbeidet med minoritetspråklige foreldre (Kristjansdotir, 1995:60, Germundsson, 2000). Myndighetene oppfordrer også skolene til å prøve ut «nye, utradisjonelle møtestadar mellom foreldrene og skolen» for å få en god overgang fra barnehagen (Stortingsmelding nr. 14 (1997–98:41)). Alle tre skolene synes på forskjellige måter å være oppmerksomme på utfordringen med å få til et samarbeid så tidlig som mulig.

De kommende førsteklasingene og foreldrene blir gjerne invitert på besøk til skolen i god tid før skolestart. På en av skolene omfatter invitasjonen «tre hele dager til ende». I praksis vil det si at barna og deres foreldre deltar et par timer hver av disse dagene. Det omfatter klasseromsbesøk og bli kjent med læreren, utflukt i nærmiljøet, og møte med skoleledelsen (for foreldrene). Ledelsen ved den aktuelle skolen beretter om stor oppslutning omkring arrangementet. De fleste foreldrene er med en av dagene, noen to eller alle tre dagene. I de tilfellene hvor ingen av foreldrene kan møte, hender det at de ansatte i barnehagen tar med seg barna.

Stor oppslutning var det også da jeg var til stede på foreldremøtet den siste av de tre førskoledagene. Rektor og inspektøren informerte nokså kort om skolen. Deretter kunne foreldrene stille spørsmål. Det var det mange som gjorde. På dette møtet traff jeg Sofia, moren til Albina, som jeg intervjuet i forbindelse med den andre evalueringen. Hun hadde deltatt på førskoledagene og lovpriste tiltaket. Særlig morsomt hadde utflukten til parken vært – med boller, saft og leker. Hun hadde latt seg overtale til å være med på

sekkeløpet, til stor glede for de tilstedeværende, spesielt Albina. Albina er familiens første skolebarn. Selv om mor har gjennomført deler av grunnskolen i Norge, følte hun seg likevel usikker på hvordan samarbeidet med skolen ville arte seg. Førskoledagene gjorde det mindre skremmende, og Albinas motivasjon for å begynne økte. Foreldre til elever som begynner på skolen senere, får tilbud om velkomstsamtale, forteller ledelsen ved skolen.

Flere av skoleledelsene viser til tradisjonene som barnehagen har med foreldrekontakt, og mener skolen har mye å lære av disse. Et av tiltakene som er inspirert av dette, er såkalte *åpne klasserom*. Alle skolene praktiserer det, om enn i litt ulik form. En halv time hver morgen kan foreldrene til førsteklasingene bli med inn i klasserommet, slik de hadde anledning til å bli med barna inn i garderoben og i barnehagen. Læreren er til stede og barna kan leke eller spille spill. Vanligvis er det ingen servering. «Slik håper vi å skape en uformell møteplass, og legge til rette for kontakt mellom foreldre og lærere som ligner på den man har hatt tradisjon for i barnehagen,» forteller inspektøren på Borgen.

Det er også viktig at skolen tar vare på kontakt og nettverk som eventuelt er skapt i barnehagen, slik at både barna og foreldrene har noe kjent å bygge på når de kommer på skolen, mener ledelsen ved Solbakken.

Alt i alt har samarbeidet med forsøksbarnehagen gjort at «det er en mer forbedret foreldregruppe som begynner nå,» hevder ledelsen på Sletta. Før kom flere av barna «droppende» inn en uke eller to etter skolestart, når de skjønnte at skolen var begynt. De som ikke kan møte, gir beskjed. Det skjedde nesten aldri før,» forteller rektor.

Opprettholde kontakten over tid

Å legge arbeid i å etablere et samarbeid med foreldrene til barna som begynner på skolen, er også en måte å investere i framtidig kontakt med hjemmet. Alle barn som vokser opp i vårt moderne og omskiftelige samfunn, vokser opp i et annet samfunn enn sine foreldre. For barn med foreldre som har hatt sin skolegang og oppvekst i land som er svært forskjellig fra Norge, gjelder det i enda større grad.

Behovet for samarbeid mellom skole og hjem blir derfor ikke mindre etter som barna vokser til. Undersøkelser viser også at foreldrenes engasjement i barnas skolegang har positiv effekt både for barnas interesse for skolearbeidet og for deres faglige prestasjoner (Krange og Bakken, 1998). Det er likevel dokumentert at samarbeidet mellom hjem og skole har tendens til å avta etter som elevene kommer høyere opp i klassene (Lidén, 1997). Den samme erfaring har skolene i utvalget: «Kontakten med foreldrene daler

når barna kommer høyere opp i klassene. Den har vi ikke klart å ivareta godt nok,» konstaterer Gerd, som er ansatt på Sletta skole.

Foreldrene i utvalget synes stort sett å ha et positivt forhold til skolen. Men skal positive relasjoner vedvare, må de holdes ved like. Foreldre med innvandrerbakgrunn har ofte høye ambisjoner om barnas utdanning (jf. kap. 3). Dersom mor og far opplever at barna ikke når de faglige aspirasjonene de hadde for dem, vil holdningene og innstillingen til skolen kunne komme til å forandre seg.

Skolene i utvalget har en fordel i forhold til å skape kontinuitet og varighet i samarbeidet med foreldrene, nemlig at familiene ofte har mange barn. Om det er vanskelig å få foreldre på mellomtrinnet til å komme på møter og konferansetimer, kan skolen likevel opprettholde kontakten med dem, fordi mange har barn på lavere klassetrinn. Vanligvis er det en fordel å samarbeide med foreldre man kjenner fra før. Det er både Sigrun og flere av de andre lærernes erfaring. «Det er ofte lettere å samarbeide med foreldre det andre året enn det første – når jeg er blitt bedre kjent med dem,» sier hun. Når Otto, som underviser på en annen skole, ikke bekymrer seg for at enkelte foreldre ikke kommer på konferansetimen (jf. kap. 7.3), er det fordi han synes han kjenner dem godt, og ikke uroer seg for at de uteblir. De har hatt barn på skolen før.

6.6 Oppsummering og drøfting

Temaet for dette kapitlet har vært å se hvordan skolen og foreldrene opplever samarbeidet. Forutsetningen for samarbeid er tillit. Å etablere tillit til personer, institusjoner eller systemer har dels å gjøre med hvordan man *vurderer* dem, dels har det sammenheng med hva man *føler* for dem.

Mange synes samarbeidet med skolen ligner mye på slik det var i barnehagen. De fleste gir uttrykk for at de fornøyd. Det betyr ikke nødvendigvis at de er tilfreds med alle sider ved skolens virksomhet. Flere har eksempelvis innvendinger mot elevsammensetningen på skolene og at barna ikke får morsmålsundervisning. Det kan også tenkes at foreldrenes svar er preget av at de synes de har begrenset kjennskap til skolen, at de er høflige fordi de opplever seg som gjester i et fremmed land, eller at de har problemer med å uttrykke seg på norsk, slik at nyanser og modifikasjoner lett kan bli borte.

I den praktiske hverdagen er det først og fremst læreren som ivaretar skolens samarbeid med hjemmet. På samme måte som i barnehagen, er det forholdet til lærerne foreldrene gjerne trekker fram når de skal beskrive

samarbeidet med skolen. Intervjuene inneholder flere rosende beskrivelser av lærere. De tar ansvar for å følge opp elevene sine, viser evne til omsorg, og er ofte villige til å strekke seg langt for å imøtekomme foreldrenes ønsker og behov.

For personer som er vokst opp i andre land og har begrenset kjennskap til kulturen i det landet de har flyttet til, vil enkeltmøter og kontakt med enkeltpersoner ofte ha stor betydning for deres inntrykk av samfunnet. For noen av foreldrene er læreren og andre offentlige ansatte de eneste de kjenner av majoritetsbefolkningen. Læreren får derfor en sentral rolle i forhold til å skape tillit til skolen, som igjen kan være et utgangspunkt for å utvikle tillit til majoritetssamfunnet mer generelt.

Selv om det emosjonelle aspektet ved foreldrenes tillit til skolen framstår som viktig, betyr det ikke at informasjon om og kjennskap til hva skolen driver med, ikke er det. Ofte inngår det trolig som en innebygd forutsetning for tillitsforholdet, og påkaller seg derfor ikke så mye oppmerksomhet når foreldrene skal beskrive sitt samarbeid med skolen.

Migrasjonssituasjonen kan føre til rolleforskyvninger i familien (NOU, 1995: 12, s. 39). Oppfølgingen av samarbeidet med skolen er et eksempel på det. I veldig mange av familiene i utvalget er det fars ansvar. Det er fordi han snakker best norsk. I noen tilfeller kan ikke mødrene norsk overhodet.

En slik arbeidsfordeling kan få uheldige følger internt i familiene, og for samarbeidet med skolen. Mødrene mister en mulighet for å engasjere seg og delta på en viktig sosial arena utenfor hjemmet. Far har ofte begrenset tid og anledning til å følge opp samarbeidet med skolen, fordi han vanligvis er familiens hovedforsørger. Mange av fedrene har flere jobber.

Strategien med å ansette tospråklige lærerne er trolig en viktig grunn til det gode forholdet som mange av foreldrene synes å ha til lærerne. At det fins tospråklige ansatte har betydning på flere måter: Det gjør det praktisk lettere å få kontakt med foreldre som ikke kan norsk. I noen tilfeller er det en forutsetning for å få kontakt. Når noen kan oversette får også foreldre som ikke behersker norsk mulighet for å delta i diskusjonen på et foreldremøte. Det har en symbolsk verdi. Skolen viser at den verdsetter og ønsker å få del i erfaringene som foreldregruppen og elevene representerer. Sist, men ikke minst, har det en sosial og psykologisk betydning. Det gir foreldrene og barna grunnlag for identifikasjon og tilhørighet. Slik kan ansettelsen av tospråklige lærere bidra til å gjøre skolen til den felles arenaen som utvalget for utredningen «Opplæring i et flerkulturelt Norge» omtaler (NOU, 1995: 12).

Et tillitsforhold avhenger alltid av to parter. Mens foreldrene stort sett forholder seg til den enkelte lærer, må lærerne og skolens ledelse på sine side forholde seg til den samlede foreldregruppen. Skolens ledelse er mindre fornøyd med foreldresamarbeidet enn foreldrene er. Selv om de understreker at mange av de foresatte er sitt ansvar bevisst og følger opp barnas skolegang med stort engasjement, er det likevel en kilde til stadig frustrasjon at en stor gruppe ikke gjør det. Skolene har derfor sett seg nødt til å nedtone forventningene til samarbeidet til et mer realistisk og gjennomførbart nivå.

Skolen forklarer den manglende oppfølgingen dels med at foreldrene har vanskelig for å forstå hvorfor de skal delta og «blande seg inn» i skolens anliggende. Dels med at de har en krevende livssituasjon, og derfor lite overskudd og tid til kontakten med skolen. Ingen av skolelederne har likevel gitt opp samarbeidet med foreldrene, men arbeider stadig med å finne nye veier å gå. Å styrke den uformelle kontakten er det både lærerne og ledelsen har størst tro på. Det er grunnlaget for å skape trygghet og tillit, mener de. Samtidig håper og tror de at det også vil styrke interessen for og opplevelsen av forpliktelse i forhold til det mer formelle samarbeidet.

Å styrke den uformelle kontakten krever imidlertid stor innsats fra lærernes side. Hvorvidt man oppnår slik kontakt avhenger dessuten både av hvem læreren er og hvilke foreldre det gjelder. I en del tilfeller vil det også være strukturelle barrierer mot uformell kontakt. Kjønn representerer ofte en slik barriere. Å ha både mannlige og kvinnelige lærere, med ulik bakgrunn, interessefelt og personlige egenskaper, øker således sjansen for at foreldrene skal finne en ansatt de kan etablere et tillitsforhold til.

Alle skolene erfarer at sosiale arrangement har stor oppslutning. En grunn til det kan være at slike arrangement gir deltakerne rom for å utfolde seg på flere områder enn på foreldremøter eller konferansetimen. Å være med på en sosial sammenkomst krever vanligvis heller ikke så store språkkunnskaper eller krav til å uttrykke seg verbalt, som for eksempel de to andre foraene gjør. De fleste vil ofte ønske å unngå situasjoner hvor de blir språkløse, det vil si ikke forstår det som sies, og/eller ikke kan gjøre seg forstått.

Alt i alt synes utfordringen for skolen dels å være å *bygge ned stengsler* for samarbeidet. Samhandling som ikke er likevektig og symmetrisk, vil fort oppleves ubehagelig for den parten som har minst makt og lavest status (jf. neste kapittel). Dels består utfordringen i å *oppmuntre* til å delta. Den største oppmuntringen i så måte vil trolig være om skolen klarer å overbevise foreldrene at den virkelig ønsker å ha dem som samtalepartnere.

7 Det formelle samarbeidet

7.1 Innledning

Foreldremøter og konferansetimer er de viktigste elementene i det formelle samarbeidet. Begge deler er lovpålagt (jf. Læreplanverket, 1996), og representerer selve kjernen i samarbeidet mellom hjem og skole. Det er også de to samarbeidsformene som når flest foreldre. For mange er det den eneste samhandlingen de har med skolen (Lidén, 1997: 63).

Undersøkelser viser at oppslutningen om foreldremøter er stor, og at deltakelsen på konferansetimer er enda større (Lidén, 1997: 63, Kvalsund, Løvik og Myklebust, 1991). Men undersøkelser viser også at foresatte til barn fra språklige minoriteter deltar mindre i foreldreaktiviteter og i arbeid som har med medvirkning og styring av skolens virksomhet å gjøre, enn foreldre med norsk bakgrunn. Erfaringsmessig har det også vært vanskelig å få denne gruppen foreldre til å påta seg verv for skolen (Stortingsmelding nr. 14, 1997–98: 6).

I dette kapitlet skal vi først se hva slags innstilling foreldrene synes å ha til foreldremøter og konferansetimer, og hvordan de stiller seg til å påta seg verv. Videre skal vi se hvilke erfaringer skolens ledelse og lærere har med å avholde disse arrangementene. Avslutningsvis følger en presentasjon av hvor mange av foreldrene som faktisk deltok i disse to foraene.

7.2 Foreldrenes innstilling til møter, konferansetimer og verv

Å ha barn i barnehage stiller krav til foreldrene – om å følge opp, holde seg informert, og om å delta. Sosialiseringen til en slik foreldrerolle har mange likhetstrekk med det å være foreldre til skolebarn. Slik vil oppholdet i forsøksbarnehagen kunne føre til at foreldrene både blir vant til, får forståelse for, og tilegner seg erfaring med et samarbeid som kan komme til nytte i kontakten med skolen.

Nedenfor skal vi se hvordan foreldrene opplever å delta på foreldremøte og konferansetime. I hvilken grad oppholdet i barnehagen har hatt betydning, er vanskelig å slå fast. Vi vet ikke hvordan situasjonen ville ha vært dersom foreldrene ikke hadde hatt den erfaringen de nå har.

Om å delta på foreldremøter og på konferansetimer

Jeg spurte foreldrene om de deltar på foreldremøter og konferansetimer. Presentasjonen nedenfor gir likevel ingen fullstendig oversikt over faktisk deltakelse. Det skyldes at det ikke alltid var klart om det de refererte til var konferansetimen og foreldremøtet, eller om det gjaldt mer uformelle og situasjonsbestemte samtaler og andre typer foreldrearrangement. Noen ganger var det også vanskelig å vite om de svarte generelt eller om svaret gjaldt det siste møtet. Uklarhetene skyldtes språkproblemer og at det noen ganger var ektefellen som hadde vært med på samtale/møtene, ikke den jeg intervjuet.

De fleste av foreldrene gir inntrykk av at de er positivt innstilte til å delta på konferansetimer og foreldremøter, og at de i stor grad også gjør det. Noen skynder seg likevel å påpeke at det hender det kommer noe i veien. «Det har skjedd at vi har måttet avlyse på grunn av familieforhold, men vi har vært på de fleste,» forteller far til Perveen, og legger til at han særlig synes han har utbytte av å delta på konferansetimen. «Jeg var ikke der siste gang,» forteller moren til Karishma, men understreker at «det er veldig viktig med konferansetimer».

«Selvsagt», svarer faren til Ahmet når jeg spør om han eller hans kone går på konferansetime. «Det er obligatorisk,» føyer han til. Han også vært på foreldremøter to ganger i løpet av Ahmets første skoleår. Moren til Farrida har allerede hatt tre samtaler med læreren dette første året. Hun går alltid på foreldremøter og konferansetimer. «Jeg vil ikke miste det,» sier hun bestemt, først og fremst med referanse til det siste. «Man må gå på skolen å høre hva lærerne sier,» legger hun til.

«Ja, visst har jeg vært på foreldremøte», sier moren til Amal. Det er likevel ikke klart for meg om det er foreldremøte eller et annet fellestreff. Både nissefest og Id-fest har hun i alle fall deltatt på, forteller hun. Faren til Bedia har vært på to møter med læreren før jul, men er ikke helt sikker selv på hva slags møter det var. Da han ble innkalt i vår, kunne han ikke. Også moren til Peng Liang har deltatt på møte med de andre foreldrene, selv om hun ikke forstår så mye norsk. Men på konferansetime har hun ikke vært.

Moren til Aisha var til stede på et møte eller en samtale helt i starten da Aisha begynte på skolen. Hun tror hennes mann har vært til samtale med klassestyreren eller på et eller annet møte, men vet ikke sikkert.

Moren til Zafar er den eneste som sier rett ut at hun ikke har mye til overs for foreldremøte. «Det vil jeg ikke. Jeg orker ikke å sitte og høre andre foreldre snakke,» hevder hun. Informasjonen hun er ute etter, er det som gjelder hennes eget barn. «Jeg vil ikke høre på andre. Jeg vil bare snakke

med læreren alene. Det er bra for meg». Konferansetimen er hun således positiv til. Det er likevel ikke alltid hun har tid og anledning til å komme. Det har hendt at læreren gjør en vri og kommer hjem til henne i stedet. Klassestyreren til hennes eldste datter har gjort det.

Det er ikke bare uvilje mot å høre på andre foreldre som er årsaken til at Zafars mor ikke liker foreldremøtet. Språkvansker bidrar også til opplevelsen av at dette er bortkastet tid. «Det er så mye folk. Så snakker noen og jeg hører ikke eller forstår ikke,» forteller hun med et oppgitt sukk.

Om å ta ordet i forsamlinger og å påta seg verv

Samarbeidet mellom hjem og skole fordrer deltakelse fra foreldrenes side. Å delta kan gjøres på mange måter – ved å være til stede og lytte, ved praktiske bidrag, eller ved å ytre seg verbalt – for eksempel kommentere, fremme synspunkter og kritikk, eller sette fram forslag. Å delta kan også innebære og påta seg oppgaver og verv.

Hender det at du tar, eller kunne du tenke deg å ta ordet på et foreldremøte, dersom det skulle by seg en anledning, spurte jeg foreldrene. «Selvfølgelig, hvis det er noe jeg lurer på eller noe som er av interesse for alle, sier jeg min mening. Jeg blir ikke flau,» svarer faren til Perveen, som ikke snakker mye norsk. Han ser likevel ikke språkferdighetene som noen uoverstigelig hindring. «Jeg er litt svak i norsk, men jeg bruker forskjellige metoder og ord når jeg vil forklare meg,» sier han. Perveens far føyer til at målet hans er å lære norsk så godt at han kan gå alene på møter og slippe å bruke tolk, slik han gjør i intervjuet med meg.

Aslams far har ingen språkproblemer, men er likevel ikke innstilt på å ytre seg i en forsamling: «Personlig liker jeg det ikke når det er 10–20 mennesker til stede. Jeg vil ikke blande meg inn. Jeg liker ikke slike diskusjoner, men snakker heller med lærerne på tomannshånd». Hva med deg, spør jeg hans kone, som også er til stede på samtalen. Hun snakker ikke like godt norsk som sin mann, men har ingen problemer med å klare seg. Når han er der, vil hun helst ikke snakke norsk, forteller hennes mann og hun nikker bekræftende med hodet. «Det er det samme med meg. Jeg tør ikke...» svarer moren til Aslam. Men her blir hun raskt avbrutt av sin mann, som ønsker å presisere det han nettopp har sagt: «Jeg tør. Jeg er ikke redd, men jeg vil ikke. De andre foreldrene kan bli sure hvis jeg er uenig.»

Moren til Karishma hører også til dem som ikke har språkproblemer «Jeg skjønner 90 prosent av det de sier,» forteller hun med referanse til foreldremøte. I fjor var hun klassekontakt, og dermed også medlem av

foreldreutvalget¹³. Det største problemet med vervet som klassekontakt var å skaffe barnevakt. Hun kunne ikke regne med sin mann, fordi han vanligvis jobbet om kveldene. Hvordan opplevde hun å være klassekontakt, undret jeg. «Det var greit. Vi diskuterte mye, kom ned forslag til aktiviteter eller løsninger på problemer. Vi snakket med rektor. Han var til stede på møtene. Det var veldig bra,» konkluderer moren til Karishma. Erfaringen som klassekontakt har gjort det lettere å ta ordet i forsamlinger: «Jeg er blitt flinkere til å spørre,» sier hun, og viser til et eksempel hvor hun også kom med forslag til hva som burde gjøres. Saken gjaldt forebygging av lus.

Faren til Carmen behersker norsk nærmest flytende. Han er klassekontakt for første gang i år – for fjerde klasse, hvor hans eldste datter går. «Veldig lærerrikt,» konstaterer han, og legger til at han liker å lære nye ting. Gjennom FAU blir han kjent med andre foreldre. Det setter han også pris på. De fleste av dem er norske, men en av fedrene er fra Tyrkia og en annen fra Pakistan. I løpet av året har foreldreutvalget hatt ansvaret for to større arrangementer. Et av dem var 17. mai. Faren til Carmen har lyst til å fortsette som klassekontakt, men synes ikke at han har tid. Også faren til Harron er klassekontakt.

Perveens far er ikke fremmed for å påta seg verv for skolen: «Jeg er vant til å hjelpe i alle situasjoner. Slik er vår religion,» sier han og understreker at han er muslim. Han tror likevel ikke han kommer til å bli spurt. «Jeg er for dårlig i norsk,» mener han. Alis mor ser det ikke likt å påta seg verv for skolen. Hun strever med norsken. Særlig beklager hun seg over at hun bare kan snakke i presens, ikke i fortid. Hun klarer likevel å gjøre seg forstått i intervjuet.

Zafars mor har to ganger bakt kaker til ulike skolearrangement. I tillegg baker hun og sender med barna hver gang en av dem har fødselsdag.

Faren til Neuman forteller at sønnen er med i vennsgruppe i klassen. Det involverer også foreldrene. Denne ettermiddagen vi treffer hverandre, har gruppen vært hjemme hos dem.

7.3 Skoleledernes opplevelse av foreldremøte og konferansetime

Klassestyrerne arrangerer foreldremøtene og innkaller til konferansetime. Det er derfor de som har mest erfaring med dem. Men også ledelsen har godt kjennskap til hvordan disse møtene fungerer. Det får de dels gjennom det

¹³ Foreldreutvalget (FU) består av klassekontaktene.

lærerne formidler, dels ved å være til stede selv. Rektor og/eller inspektøren deltar noen ganger på helt ordinære foreldremøter. Vanligvis er det likevel bare når spesielle saker skal opp. Flere av ledelsen har selv vært klassestyrere, og har lang erfaring med å avvikle foreldremøter og konferansetimer.

Skuffet over oppslutningen om foreldremøtene

Ved alle de tre skolene rapporterer ledelsen om lav deltakelse på foreldremøtene: «Hvor mange som kommer varierer veldig. Fra 2–3 til 10–12 foreldre. Hvis det er så mange som 10, er vi fornøyd, men vi risikerer å sitte med bare 2–3 foreldre. Det er ikke grunnlag for samarbeid når deltakelsen er så lav,» mener rektor ved Borgen skole. «Vi har veldig dårlig oppmøte på foreldremøtene, særlig i de høyere klassene. Ofte kommer bare en firedel eller en tredel av de foresatte,» forteller ledelsen ved en av de andre skolene. Den tredje skolen praktiserer en ordning med såkalte språkhomogene foreldremøter. Det innebærer at foreldre med samme morsmål innkalles til særskilte møter. For å unngå altfor små grupper, møtes to eller tre språkgrupper samtidig. Alle språk vil likevel ikke være inkludert. Deltakelsen på disse møtene er klart bedre enn på de ordinære foreldremøtene, forteller rektor. Oppslutningen ligger rundt 50 prosent.

Også lærerne er gjennomgående oppgitt over interessen for foreldremøtene, skjønt erfaringene varierer noe. Sigrun som har vært ansatt i tre år, oppsummerer sine erfaringer slik: «Jeg kan ikke si at det er stor oppslutning. Det kan komme 10–12 foreldre, det vil si halvparten». Otto, som har mye lengre fartstid, hevder at foreldrene «skyr» foreldremøtene. Han garanterer at på møtet som jeg skal være med på i uken etter intervjuet, vil det ikke komme noen. «Eller maksimum en eller to», legger han prøvende til. Oddrun, Rakel og Åse ved Solbakken skole planla foreldremøte sammen denne våren, men avholdt dem hver for seg. Det var første gang de opplevde at flertallet møtte, skjønt Åse modererer denne konklusjonen og legger til at «det var bra i fjor også».

Selv om det generelle mønsteret er at deltakelsen på foreldremøte er dårlig, kan den likevel variere. Den er *dårligere på høyere klassetrinn enn på lavere*: «Vi sliter mest med de eldste klassene våre. Det har vi i grunnen gjort hele tiden. Når det er helt spesifikke saker, og vi gir tydelige signaler om at vi vil snakke med foreldrene, ringer hjem og tar kontakt gjennom de tospråklige lærerne, da kan oppslutningen bli relativt god. Men det er veldig ressurskrevende, vi klarer ikke å gjennomføre det til vanlig,» forteller ledelsen ved Borgen skole. Situasjonen på de andre skolene er tilsvarende.

Deltakelsen varierer med måten *innkallingen* skjer på. «Når vi virkelig mobiliserer, da kommer de,» konstaterer lærerne ved Sletta skole, og legger til med et sukk, «men det er arbeidskrevende». Åse forklarer den store oppslutningen hun og hennes to kollegaer opplevde sist vår, med arbeidet de la i å informere om møtet og overtale foreldrene til å komme.

Vanligvis er innkallingen på norsk. Enkelte av skolene oversetter den i tillegg til ett eller to av de språkene som er mest utbredt blant foreldrene. Særlig gjelder det den skolen som har flest tospråklige lærere.

Å mobilisere vil, i følge ledelsen og lærerne, si å følge opp den skriftlige innkallingen med personlige invitasjoner (mange sender ut innkalling med svarslipp). Det kan bestå i såkalte «ringerunder» – til foreldre de ikke har fått svar fra, til foreldre som pleier å utebli, eller til de som lærerne ikke er sikre på har forstått innholdet i innkallingen. Etter hvert har slike «ringerunder» utviklet seg til mer eller mindre faste prosedyrer ved alle tre skolene. Ofte inngår denne oppgaven som en del av de tospråklige lærernes arbeid. «Vi har noen lærere som har satt av tid til å ringe hjem. Det fungerer veldig bra,» forteller inspektøren ved Borgen.

En annen måte å følge opp den skriftlige innkallingen på, er å «huke tak i» foreldrene når de leverer barna. Flere av lærerne forteller at de gjør det. «Vi formelig løp etter dem», forklarer Rakel, med referanse til møtet sist vår, og konstaterer igjen at dette ga resultater: «Nesten alle kom. De som ikke gjorde det, hadde gode unnskyldninger og sa fra at de ikke kunne. En manglet for eksempel barnevakt. Jeg tror de som kunne komme, kom.» «Vi diskuterte til og med om vi skulle gå hjem til dem,» føyer Oddrun til.

Hvilke *saker som tas opp* har også betydning for deltakelsen. Da lærerne på Sletta arrangerte foreldremøte om det sosiale miljøet i klassen, kom alle bortsett fra to. I tillegg til at saken var svært aktuell, hadde de også brukt mye tid på å innkallingen og på å forklare foreldrene at dette var et viktig møte.

Å gjøre *en vri på foreldremøtet* ved å kombinere det med noe annet, kan også bidra til økt mobilisering, forteller flere av lærerne (jf. kap. 6).

... men aner en positiv utvikling

Flere av de respektive skoleledelsene mener å skjelve en positiv utvikling i oppslutningen om foreldremøtene. Det skyldes ikke minst at lærerne har innsett nødvendigheten av å legge arbeid i mobiliseringen, mener de. «Nå er lærerne mer bevisst på å innkalle foreldrene. De bruker de tospråklige lærerne som oversetter innkallingsbrev, og ringer hjem til foreldrene for å minne dem om møtet den dagen det skal være eller dagen før,» forteller

rektor ved Borgen. Det har gitt resultater. «Jeg tror det hender sjeldnere nå enn før – at lærerne sitter på møter med bare to foreldre. På de laveste trinnene tror jeg ikke vi er langt unna 50 prosent oppmøte nå,» hevder inspektøren.

Den uformelle kontakten mellom lærere og foreldre har også virket positivt inn på deltakelsen i de formelle organene, mener flere av lederene. Lærerne er enige i dette. Dels skyldes det at kontakt i seg selv virker forpliktende, dels fordi det gjør det mindre skremmende å komme på møtene når man kjenner læreren. «At foreldrene er innom skolen, tror jeg har noe å si. De følger og henter, og det er også en holdningsendring. De har lettere for å komme inn i klasserommet, prate, være til stede, se på klassen. De fyker ikke av gårde. Det er liksom en annen innstilling til det nå,» hevder Åse.

Oddrun mener også at oppholdet i barnehagen har virket positivt inn på foreldrenes interesse for disse møtene. «Foreldrene er vant til at det er møter, og vant til at foreldre skal engasjere seg. Jeg har opplevd at de tenker 'det der er lærernes ansvar. Vi blander oss ikke inn'». Oddrun er likevel usikker på i hvilken grad barnehageerfaringene har hatt konsekvenser for oppslutningen på foreldremøtene og konferansetimene.

Deltakelsen på konferansetimene skaper også frustrasjoner

Oppmøte på konferansetimen er bedre enn på foreldremøte, men er likevel en kilde til frustrasjon for mange av lærerne.

«Det er altfor mye arbeid med å få en del av foreldrene til å komme. Ofte blir lærerne sittende der,» konstaterer ledelsen ved Borgen skole. Både rektor og inspektør har selv opplevd det uttallige ganger: «Som lærer har jeg erfaring fra det. Jeg må innrømme at neste gang de ble innkalt, ble det snakket i litt store bokstaver om at de hadde brukt av min tid. Jeg sa jeg syntes det var beklagelig at de takket ja til en konferanse og ikke møtte, og heller ikke ga beskjed. Som lærer for 28 unger opplevde jeg det kjedelig».

Lærerne ved Sletta har også dårlige erfaringer med oppmøtet på konferansetimen: «Jeg har ikke nøyaktige tall, men kanskje om lag halvparten kommer. Resten uteblir – en del uten å gi beskjed,» forteller Gerd og Solveig. Otto derimot, er mer tilfreds: «Jeg synes foreldre er flinke til å møte på konferansetimen, i hvert fall sammenlignet med foreldremøtet,» sier han.

Likeledes på Solbakken er de velkjent med problemet, men ledelsen har tilsynelatende forsonet seg med situasjonen: «Noen må man purre på. Slik er det overalt. Det vanlige inntrykket er at foreldrene er interesserte. Det er veldig få vi ikke får tak i. Det skjer hvis noen er bortreist over lang tid,» forklarer rektor. Oddrun og Åse, er begge ansatt på Solbakken, men har

likevel opplevd det litt forskjellig: «Jeg har veldig bra erfaring med konferansetimen. Nesten alle kommer,» hevder Oddrun. Åse derimot, forteller at hun ofte må innkalle foreldrene om og om igjen. «Nå har jeg funnet ut at det er bedre å ringe hjem til dem,» sier hun.

Både oppmøte og holdningen til å melde fra hvis man ikke kan møte, kan variere betydelig fra en klasse til en annen. Det er som om klassene etablerer ulike kulturer, forteller lærerne på Sletta. En av dem, Solveig, forteller at det var stor forskjell på de to førsteklasse hun hadde to år på rad. «I den ene møtte omtrent halvparten og vi fikk nesten aldri beskjed om de kom eller ikke. Vi prøvde på nytt og på nytt, og snakket med dem, men vi fikk veldig dårlig kontakt. I fjor kom nesten alle. De som ikke kom, ga stort sett beskjed». Solveig mener variasjonen først og fremst skyldes egenskaper ved de to gruppene. «De i fjor var kjempeinteresserte og dro nok med seg de som var mindre engasjerte. Det kan være store forskjeller i foreldregruppe».

Hvordan lærerne forholder seg til at noen ikke møter på konferansetimen, varierer. Siste gang Otto gjennomførte runden med konferansetimer uteble tre familier. De hadde avtalt tid, hadde bekreftet at de skulle komme, men møtte likevel ikke opp. Otto fant ikke grunn til å forfølge saken: «Når de ikke møter tross avtale, gjør jeg ikke noe med det. Jeg kan ikke passe på foreldrene. Hvis jeg måtte snakket med dem, ville jeg innkalt dem via rektor,» forteller han. Ikke i noen av de tre tilfellene var det spesielle spørsmål han ønsket å ta opp. Heller ikke var han særskilt bekymret for kontakten med dem. Et par av dem kjente han fra før fordi de hadde eldre barn på skolen. Sigrun derimot, har nærmest laget seg en regel om at ingen skal slippe unna konferansetimen. «Jeg gir meg ikke før jeg har fått en avtale med dem,» sier hun bestemt. Skolens prosedyre er at hvis det er spesielle saker som klassestyrer mener det er nødvendig å formidle til foreldrene, kan rektor innkalle dem.

7.4 Hvordan fungerer foreldremøtet og konferansetimen?

Foreldremøtet og konferansetimen er fora med stor symbolsk betydning for samarbeidet mellom skolen og foreldrene, og er en kontakt som både foreldrene og lærerne bruker tid på. Følgelig er det viktig at de framstår som nyttige og meningsfulle for begge parter (Lidén, 1997).

Om rollesett og komplementære roller

Samhandling er ofte lettere å forstå dersom man ser på rollene som personene inngår i, framfor å se på hele personene under ett (Wadel, 1991,

Fossåskaret, 1997: 18). Personer som samhandler, aktiviserer alltid roller hos hverandre (Goffman, 1997). Alle mennesker har flere roller. Foreldrene har mange andre roller i tillegg til å være foreldre. De er kvinner eller menn. De har høy utdanning eller kanskje ingen utdanning. De er nylig ankommet til Norge eller de kan ha bodd her lenge. De kan være aktive i skolepolitikken eller de deltar kanskje ikke en gang på et foreldremøte osv. For de minoritetsspråklige foreldrene vil det å tilhøre en minoritet alltid inngå som en del av rollesettet deres. Tilsvarende vil det å tilhøre og/eller representere majoriteten være en del av rollesettet til de fleste lærerne og til skolens ledelse.

Når mennesker samhandler skifter rollene ustanselig. Forventningene til en person forandrer seg med situasjonen. En samtale – eksempelvis en konferansetime eller et foreldremøte, kan aktivisere en rekke roller. For å forstå samhandlingen som skjer i disse foraene, er det viktig å vite hvilke roller som mobiliseres. I boka «Feltarbeid i egen kultur» forteller den norske antropologen Cato Wadel, om en kollega som var opptatt av skoleforholdene i utkantstrøkene i Nord-Norge. Kollegaen intervjuet en del av lærerne ved de aktuelle skolene. Disse ga uttrykk for at de opplevde det problematisk at foreldrene viste så liten interesse for skolen. For å få mer innsikt i dette, ønsket Wadels kollega å snakke med foreldrene selv. Konklusjonen han kom til ble i første omgang den samme. Men senere, da han skulle gå igjennom intervjudataene på nytt, gikk det opp for ham at slutningen kanskje ikke var riktig. Samhandlingen mellom ham og de han intervjuet dreide seg ikke bare om en utveksling mellom han som forsker og de som foreldre. Det dreide seg like mye om en utveksling mellom en lærer (som han også var) og en fisker/ husmor, mellom bymann og «utkantboer», og mellom «søring» og nordlending. Han hadde med andre ord ikke bare intervjuet foreldrene som «foreldre», men også som innehaver av de andre rollene. Mange av spørsmålene hans hadde intervjupersonene trolig svart på ut fra andre deler ved sin sosiale person enn foreldrerollen. De betraktet ikke ham bare som forsker, men inkluderte også en rekke av de andre rollene han også hadde.

Karakteristisk for enhver samhandlingen er at den mobiliserer komplementære roller, det vil si roller som utfyller hverandre. Det betyr likevel ikke at rollene er jevnbyrdige. De kan godt være asymmetriske (Wadel, 1991, Fossåskaret, 1997: 21). Tradisjonelt har det å være «søring» versus «nordlending» representert et slikt ulikevektig forhold. Å være medlem av majoriteten versus det å tilhøre en minoritetsgruppe, er et eksempel på komplementære roller som nesten alltid er ujamne (Grøndahl, 1975). Noen ganger vil samhandlingen mobilisere flere roller som alle er asymmetriske, som da

forskeren i eksemplet ovenfor ble koblet sammen med lærer, bymann og «søring». Det vil også lett være situasjonen når klasselæreren har samtaler med en mor eller far som har liten eller ingen utdanning, ikke kjenner det norske samfunnet eller skolesystemet her i landet, og kanskje dertil har vanskelig for å uttrykke seg og forstå språket. Å kjenne seg som ulikeverdige part i et samarbeid, vil lett føre til at det oppleves ubehagelig å delta.

Om å skape dialog mellom likeverdige parter

Målet med samarbeidet mellom skolen og hjemmet er å skape dialog. Både i forhold til foreldremøter og konferansetimer står lærerne overfor flere utfordringer som må løses for å oppnå en toveiskommunikasjon.

Forutsetningen for å oppleve noe meningsfylt er at man oppfatter hva som blir sagt og forstår hva som foregår. Praksisen med å bruke tolk varierer på de tre skolene. Foreldre som trenger det, får vanligvis tilbud om tolk til konferansetimene. En del avslår tilbudet. Det gjør kommunikasjon vanskelig og skaper store frustrasjoner, forteller Gerd, som underviser på Sletta skole. «Jeg spør av og til om de vil ha tolk. Men nei det er ikke nødvendig sier de. Det hender jeg sitter og føler at de ikke forstår noe av hva jeg snakker om. Det er frustrerende å ikke nå fram.» På foreldremøtene er det vanligvis ikke tolk. Ofte innkaller likevel skolene en eller flere av sine de tospråklige lærere for å oversette for dem som trenger det.

I tillegg til å forstå hva som foregår, må foreldrene vite hva skolen driver med hvis de skal kunne delta i meningsfylt utveksling med lærerne. Utfordringen er å gi denne informasjonen uten å overkjøre foreldrene, forteller flere av lærerne. Den er særlig stor når foreldrene ikke selv har gått igjennom det norske skolesystemet. «Vi har en større oppgave å gjøre i forhold til informasjon enn andre skoler,» mener rektor ved Solbakken. «Det er enklere med foreldregrupper hvor alle har samme erfaring med skolen. Jeg som lærer, de som foreldre – har gått i den samme skolen. De kjenner strukturen og lovverket, vet hvordan skolen er oppbygd og litt om innholdet i fagene. Det har ikke disse foreldrene. De kommer fra ulike skolesystem. Noen har solid utdanning. Andre ikke gått på skole i det hele tatt og er analfabeter,» sier ledelsen ved Borgen skole.

Informasjon kan stimulere til deltakelse, men kan også trette tilhørerne og hemme utveksling og dialog. Særlig foreldremøtet utfordrer lærernes balansekunst på dette området. Praktiske rammer, som møteform og måten tiden disponeres på, kan virke inn. Det samme vil partenes innstilling til å skape dialog gjøre. Dersom fordelingen av roller er veldig skjev og den ene parten får en svært dominerende posisjon, kan den andre komme til å defi-

ner seg selv ut – som ikke-kompetent eller som ikke-interessert. Resultatet kan bli taushet og lite deltakelse. Det er først og fremst foreldrene som står i fare for å havne i en slik situasjon. Lærerens posisjon er i stor grad gitt (jf. Stortingsmelding nr. 14, 1997-98).

Foreldremøte er en forsamling bestående av en eller flere lærere (eventuelt representanter for skolens ledelse) og foreldrene. Hvilke roller og forventninger et slikt møte mobiliserer, vil dels henge sammen med forestillinger partene har dannet seg på forhånd, dels med forventningene som selve situasjonen skaper. Noen går kanskje til møtet med en innstilling om at de vil lytte til hva læreren sier, men ikke ønsker å bidra med noe utover det å være til stede. Hvis alle andre i forsamlingen tar ordet, vil forventningene som denne personen har til seg selv kunne komme til å forandre seg. Han eller hun vil kanskje da oppleve det beklemmende å være til stede uten å si noe. Andre vil kunne føle seg ille berørt dersom de oppdager at alle de andre som tar ordet på foreldremøtet snakker flytende norsk, mens de selv kanskje ikke gjør det.

Hvem som er til stede kan også virke inn på hvilke roller som aktiveres hos deltakerne. Er kjønnsfordelingen utpreget skjev, vil de som tilhører det underrepresenterte kjønn, kunne føle seg utilpass og lite hjemme. Hvis bare etnisk norske foreldre møter opp, kan foreldre med minoritetsbakgrunn komme til å oppleve møtet som et forum for majoritetsbefolkningen.

Kollektive møter er en arena for eksponering. For den som ønsker det, representerer det en mulighet for å gjøre seg synlig. De som ikke liker å eksponere seg kan likevel ikke gjøre seg usynlig. Uansett hva de gjør, for eksempel om de tar ordet eller ikke, er de utsatt for de andre deltakernes muligheter til å observere og vurdere. De som vil være sikre på å unngå å bli gjenstand for andres vurderinger, må la være å komme.

En stille forsamling

Lærerne er opptatt av at foreldrene skal oppleve foreldremøtene som nyttige og informative. De er ofte lite fornøyd med hvordan de løser utfordringen med å skape dialog, og beklager seg over at møtene blir for lærerstyrte, hevder Lidén (1997: 62).

«Det er en veldig stille forsamling.» Slik omtaler ledelsen på Borgen foreldremøtene ved deres skole. De tror ikke de er den eneste skolen som strever med å aktivisere de frammøtte, men mener problemet er større hos dem enn på andre skoler. «Det er ikke bare vi som sliter med å få de kritiske spørsmålene og øke engasjementet på foreldremøter. Men vi har veldig få som kommer og en veldig stille majoritet,» forklarer rektor. Gerd og Solveig

fra Sletta skole har nylig erfart dette. På årets siste foreldremøte troppet mer enn halvparten av de foresatte opp, men ikke noen lot seg mobilisere til å delta i samtalen: «Det var ingen norske foreldre der. Vi måtte snakke hele tiden. Ingen sa noe. Det var et stort problem å få valgt foreldrerepresentant. Det var helt taust hele møtet. Vi prøvde virkelig – med kaffe og kaker og langbord. De møtte opp og var interesserte. Vi fortalte fra klassen, men det var ingen som sa noe. Vi greide å tøyne møtet i 45 minutter,» forteller Gerd.

Flere av lærerne har erfart at starten på møtet har betydning for hvordan resten av møtet utvikler seg. Når tausheten er etablert er den ofte vanskelig å bryte. «Det er særlig når jeg har bestemt på forhånd hva vi skal ta opp, at jeg og den andre læreren bli stående å prate og prate. Foreldrene spør litt inn i mellom, men ikke så veldig nye. Når jeg spiller ballen over til dem først, er de mer aktive. Jeg tror det må være strategien,» mener Sigrun. Hun har allerede gjort forsøk med å sette den i verk. På det siste foreldremøtet før sommeren innkalte hun på vanlig måte. Knappt halvparten kom. I stedet for å holde en lang innledning selv, spurte hun om det var noe de hadde lyst til å snakke om. «Da begynte de å spørre om det sosiale miljøet i klassen. Når først en begynte, fulgte de andre etter,» forteller hun.

Også på Solbakken har de forsøkt å ta lærdom av dårlige erfaringer, forteller Åse: «Vi bestemte oss for å ha så lite informasjon som mulig.» Deretter ble foreldrene delt inn i grupper. Åse og Rakel hadde tenkt å gruppere dem etter språk, men plutselig satt alle kvinnene i ett hjørne av rommet og mennene i ett annet. Gruppene fikk 20 minutter til disposisjon. Deretter samlet de seg i plenum og en representant fra hver av dem refererte samtalen. «Det ble mye diskusjon av det, og stadig nye spørsmål. Veldig stor deltakelse,» forteller Åse.

Å få i gang en samtale eller en diskusjon forutsetter at noen bryter tausheten. Ofte har de etnisk norske foreldrene denne rollen. Det er en klar tendens til at de er de mest aktive på møtene, forteller lærerne: «De norske tar ofte ordet og trekker det hele i gang. Så tar kanskje de andre utenlandske foreldrene opp tråden. Da går det mye lettere,» forteller Solveig. På møtet hun og Gerd refererte til, var det som nevnt ingen norske foreldre. «De norske foreldrene er ikke så mange i antall, men er klart overrepresentert i forhold til å ta ordet,» hevder rektor på Borgen skole.

Å beherske språket er en viktig kvalifikasjon for å ta ordet i en forsamling, men det er ikke nødvendigvis den eneste. Sterkt engasjement kan kompensere for språklige barrierer: «Det hender at noen av de somaliske damene som kan dårlig norsk, blir ivrige og hiver seg ut på,» forteller lærerne fra Solbakken. «Ofte er det de som er flinke i norsk som tar ordet.

Men det hender også at noen som har relativt beskjedene norskkunnskaper kaster seg ut på. Klart at språk er en barriere. At vi ikke har økonomi til å ha tolker på foreldremøter utelukker mange fra å være aktive,» konstaterer ledelsen ved Borgen skole.

Vanligvis er det lettest å mobilisere interesse og deltakelse når temaet er nært og konkret, slik som på konferansetimen. Her er fokuset rettet mot det enkelte barn. Konferansetimen kan likevel forløpe svært forskjellig. Det hender de går like «stille» for seg som foreldremøtene. «Noen er veldig interessert og har masse spørsmål. Andre kommer liksom bare av plikt, som noe de skal igjennom. Når det er gått 20 minutter sitter de klare til å reise seg,» forteller Gerd og Solveig, og kan ikke skjule at de er litt oppgitt. Også ledelsen ved Borgen undrer seg over at mange foreldre ikke synes å være mer interessert i det som har med deres egne barn å gjøre. «Vi savner at de viser litt mer nysgjerrighet om 'hvordan går det med mitt barn på skolen? Går det bra?' Det vil si at de ikke bare kommer av plikt.»

Er det manglende interesse fra foreldrenes side eller er dette kanskje en illustrasjon på det Wadel beskriver (jf. foran)? Konferansetimen er mer enn et møte mellom foreldrene som foreldre og lærerne som lærer. Det mobiliserer også en rekke andre roller. De møtes kanskje som innvandrere og medlem av/representant for majoritetssamfunnet. Både mellom lærer-foreldre rollen og det siste rolleparet foreligger det en potensiell asymmetri. Det er foreldrene som lettest havner i posisjonen med minst makt og minst status.

7.5 Samarbeidet beskrevet ved tall

Hvor representative er disse foreldrenes innstilling til foreldremøte og konferansetimen? I hvilken grad samsvarer lærernes og ledelsens oppfatninger av oppmøte med den faktiske deltakelsen? Nedenfor ser vi nærmere på dette. Opplysningene er samlet inn på de tre skolene som inngår i evalueringen. De omfatter 1.–4. klasser¹⁴. 15 klasser deltok.

Klasselærerne hadde ansvaret for å fylle ut skjemaene, som besto i en oversikt over elevene i klassen i nummerert rekkefølge (uten navn). Lærerne skulle markere hvorvidt foreldrene hadde vært til stede på henholdsvis foreldremøtet og konferansetimen, eventuelt om de hadde gitt beskjed om frafallet eller ikke. Lærerne skulle også krysse av hvorvidt foreldrene (en

¹⁴ De 15 klassene er fordelt på følgende måte: 6 førsteklasse, 5 andreklasser, 2 tredje-klasser og 2 fjerdeklasser. Opplysningene ble samlet inn våren 2002, med unntak av to klasser hvor registreringene ble gjort høsten 2003.

eller begge) behersket norsk. Svaralternativene på det siste spørsmålet var «ja», «nei», «delvis» og «vet ikke».

Nedenfor er resultatene av registreringene presentert klassevis, ordnet etter skole. På grunn av en misforståelse foreligger det bare totaltall for den tredje skolen. Derfor er bare to av skolene med i oversikten.

Tabell 1. Hvor mange møtte på foreldremøtet og på konferansetimen våren 2002? Hvor mange av foreldrene behersker norsk?

Skole	Klasse- nummer	Klasse- trinn	Antall elever i klassen	Tilstede på foreldre- møtet	Tilstede på konferanse- tiden	Kjennskap til norsk språk
Borgen	1	1. klasse	23	15	23	3 snakker ikke norsk 2 snakker delvis norsk 18 snakker norsk
Borgen	2	1. klasse	21	9	21	5 snakker ikke norsk 11 snakker delvis 5 snakker norsk
Borgen	3	1. klasse	24	13	19	4 snakker delvis norsk 20 snakker norsk
Borgen	4	2. klasse	24	20	23	5 snakker ikke 6 snakker delvis 13 snakker norsk
Borgen	5	2. klasse	24	15	23	6 delvis norsk 18 snakker norsk
Borgen	6	3. klasse	17	10	17	1 snakker ikke 3 snakker delvis 13 snakker norsk
Borgen	7	4. klasse	11	10	10	1 snakker delvis 10 snakker norsk
Borgen	8	4. klasse	17	10	17	Opplysninger mangler
Solbakken	9	1.klasse	23	8	23	1 snakker ikke 4 snakker delvis 11 snakker
Solbakken	10	1.klasse	19	5	19	7 snakker delvis norsk 1 vet ikke 15 snakker norsk
Solbakken	12	2. klasse	22	11	20	3 snakker ikke norsk 5 snakker delvis norsk 14 snakker norsk
Solbakken	13	2. klasse	17	14	15	2 snakker delvis norsk 15 snakker norsk
Solbakken	14	2. klasse	20	8	19	8 snakker ikke norsk 3 snakker delvis norsk 9 snakker norsk
Solbakken	15	3. klasse	20	13	19	3 snakker ikke norsk 4 snakker delvis norsk 13 snakker norsk

Foreldrenes norskspråklige ferdigheter

Vi starter med å se hvor mange av elevene som har foreldre som behersker norsk. Svarene er basert på lærerens inntrykk og representerer således ikke noen fyllestgjørende beskrivelse av foreldrenes norskspråklige ferdigheter. Grunnlaget for å danne seg et inntrykk vil variere, fordi både omfang og type kontakt varierer. Likeledes vil kriteriene som den enkelte lærer legger til grunn for å velge det ene eller det andre svaret, være forskjellig. Det noen karakteriserer som «ja – han/hun snakker norsk», vil en annen kanskje plassere i kategorien «han/hun snakker delvis norsk».

Det svarene formidler er i første rekke lærerens mulighet for å kommunisere med foreldrene på norsk. De vil i mange tilfeller være en indikator på hvor mye foreldrene forstår, for eksempel av det som blir sagt på foreldremøter, men ikke nødvendigvis. Noen av foreldrene er etnisk norske. Totalt utgjør de et lite mindretal, men det faktiske tallet kan variere fra en klasse til en annen. Denne gruppen er ikke skilt ut i oversikten. I noen tilfeller kan den føre til at andelen foreldre som behersker norsk, stiger. I en av klassene mangler opplysninger om norskspråklige ferdigheter. Om det skyldes prinsipielle innvendinger mot registreringen, manglende kjennskap til det skjemaet etterspør eller forglemmelse, går ikke fram.

Ser vi på høyre kolonne i tabellen overfor er det bare ett tilfelle hvor læreren svarer «vet ikke». Det tyder på at lærerne mener å ha oversikt over foreldrenes norskspråklige ferdigheter. Det var også inntrykket jeg fikk da jeg intervjuet dem. Også skolens ledelse synes å ha et relativt godt innblikk i foreldregruppens norskspråklige ferdigheter. «Vi møter alle såpass at vi får et inntrykk. Alle er innom kontoret ved innskriving og ved skolestart. Vi er som regel innom alle klassene, og vi deltar også på foreldremøter,» forteller ledelsen ved Borgen. De har et nokså klart bilde av situasjonen ved deres skole: «Det er enormt store forskjeller, men det er et mindretall som har hjem hvor ingen av foreldrene snakker noe norsk. En del behersker det likevel så dårlig at det er vanskelig å føre en samtale».

At norskkunnskapene varierer, bekrefter også Åses og Oddruns utsagn. Begge er ansatt på Solbakken. «Jeg tror faktisk mer enn halvparten vil ha problemer med å uttrykke seg på norsk. Det fikk jeg inntrykk av på foreldremøtet», sier Åse. Kollega Oddrun er enig: «Mitt inntrykk er at det er flere som har problemer enn som ikke har det. Barna kan bedre norsk enn foreldrene».

Av tabellen ovenfor går det fram at tallet på hvor mange som behersker norsk varierer betydelig fra en klasse til en annen. I klasse nummer 2, som er en førsteklasse på Borgen skole, snakker angivelig bare fem av de 21

elevenes foreldre norsk. Elleve behersker språket «delvis», mens fem ikke gjør det. I to andre førsteklassene på samme skole, behersker henholdsvis 18 av 23, og 20 av 24, norsk.

En del av variasjonen skyldes trolig lærernes beskrivelser, som er basert skjønn. Hovedtendensen er likevel klar: Flertallet (i underkant av to tredeler) av elevene har foreldre som behersker norsk¹⁵. En gruppe har far og/eller mor som behersker norsk delvis (om lag en femdel). Det er relativt få elever som kommer fra hjem hvor ingen av foreldrene snakker norsk. Resultatet stemmer således med det inntrykket ledelsen på Borgen har av foreldrenes norskspråklige ferdigheter, men avviker fra beskrivelsene til lærerne på Solbakken.

En mulig forklaring kan være at det har skjedd endringer i de knapt to årene som ligger mellom situasjonen Åse og Oddrun refererer til og tidspunktet opplysningene ble samlet inn på (jf. fotnote 3). En annen årsak kan være at lærerne på intervjuet hadde et annet grunnlag å vurdere foreldrene ut fra. De ble intervjuet om høsten, mens registreringen foregikk om våren. En tredje mulig forklaring er at foreldrenes norskspråklige ferdigheter varierer fra en skole til en annen. La oss se nærmere på det.

Innenfor samme bydel kan det være betydelige strøkvise variasjoner både i hvor stort innslaget av familier med innvandrerbakgrunn er, og hva slags landbakgrunn de har (jf. Hagen m.fl., 1994, Statistisk årbok for Oslo, 2001). Landbakgrunn kan igjen virke inn på de foresattes norskspråklige kompetanse (jf. Blom, 1998). Resultatene i tabellen ovenfor kan tyde på at ulikhetene i beskrivelser mellom Borgen og Solbakken skole refererer til reelle forskjeller mellom skolene, men forskjellene er ikke er veldig store¹⁶.

Deltakelse på foreldremøter og på konferansetimer

Erfaringsmessig har foreldremøter lavere og mer variabelt oppmøte enn konferansetimer (Lidén, 1997: 63, Stortingsmelding nr. 14, 1997–98).

Som vi ser av tabellen varierer oppslutningen på foreldremøte betydelig fra en klasse til en annen. Ikke noen av møtene er fulltallige. I en tredel av klassene var frammøte 50 prosent eller lavere. Fire av disse fem klassene holdt til på Solbakken skole. I et tilfelle (nummer 10) møtte 5 av 19 foreldre, det vil si en firedel. I parallellklassen på samme skole deltok 8 av 23, det vil

¹⁵ I følge lærerne beskrivelser behersker 62 prosent (174 av 281 foreldre) av foreldrene norsk, 22 prosent (61 foreldre) gjør det delvis, mens resten (14 prosent) ikke gjør det.

¹⁶ Av elevene på Borgen skole behersker i følge lærernes beskrivelser 67 prosent (97 av 144) av foreldrene norsk. Tilsvarende tall for Solbakken er 58 prosent (70 av 121).

si en tredel. Derimot var det nesten fullt hus (10 av 11 foreldre opp) i en av fjerdeklassene på Borgen skole. I en av andreklassene (nummer 4) på samme skole, møtte 20 av 24, det vil si åtte av ti.

Slår vi sammen resultatene for den enkelte skole, er oppslutningen henholdsvis 71 prosent på Borgen og 55 prosent på Solbakken. På den tredje skolen hvor det bare foreligger totaltall, møtte 110 av 241 på foreldremøtet. Det tilsvarer 46 prosent. Gjennomsnittlig deltakelse på foreldremøte for alle tre skolene samlet, blir dermed 52 prosent (278 av 539).

Ikke overraskende er deltakelsen på konferansetimen høyere enn på foreldremøtet (jf. foran). I seks av de 15 klassene møtte samtlige foreldre opp. I sju av klassene var oppmøtet 90 prosent eller mer. En klasse skiller seg ut med lav deltakelse på konferansetimen. Det er en fjerdeklasse på Borgen (nummer 8). Alt i alt deltok 177 av de 298 representerte hjemmene i konferansetimen. Det tilsvarer 93 prosent. På den tredje skolen møtte 179 av 241 til konferansetimen, som vil si 74 prosent. Totalt for de tre skolene er deltakelsen på konferansetimen således 66 prosent.

Å gi beskjed hvis man ikke kommer på et møte man er innkalt til, kan være et viktig bidrag til å skape et positivt samarbeidsklima. Det er en måte å vise anerkjennelse og respekt overfor den som inviterer, og man kan hindre at uteblivelse blir tolket som manglende interesse. Gjelder det et møte hvor man selv er den eneste innkalte, har det dessuten en viktig praktisk konsekvens å melde fra hvis man ikke kommer. Sånn sett er følgene nokså forskjellig for hvorvidt det dreier seg om et foreldremøte eller en konferansetime. Om man gir beskjed eller ikke, kan også avhenge av hvordan innkallingen er utformet. Har den svarslipp, er det mer forpliktende enn om den ikke har det.

Av de som ikke deltok på foreldremøtet meldte 27 prosent fra om at de ikke kom. På konferansetimen var det bare 21 foreldre som ikke møtte¹⁷. Av disse var det bare et lite mindretall (3 personer) som ga beskjed om at de ikke kom. Resten uteble uten å melde fra. Det kan tenkes at en del av foreldrene som møtte opp, har vært innkalt flere ganger før den endelige samtalen fant sted. Men dette går ikke fram av registreringene.

Tallmessig utgjør ikke frafallet noen stor gruppe, og representerer i så måte begrensede praktiske problemer. Det kan likevel skape store ergrelser og også bekymringer for læreren som har innkalt dem. Det er irriterende å sitte og vente på noen som ikke kommer, og som heller ikke bryr seg om å gi

¹⁷ Begge tallene refererer til registreringene som ble gjort på de to skolene som inngår i tabellen. For den tredje skolen foreligger det ikke opplysninger om.

beskjed. Hvis de som uteblir er foreldre som læreren har vanskelig for å få kontakt med ellers også, vil det kunne føre til problemer for samarbeidet.

Hvem er det så som ikke kommer på foreldremøtet og konferansetimen? Er det de samme som uteblir fra begge deler? Er det sammenheng mellom norskspråklige ferdigheter og deltakelse? Det vil si at de som kan minst norsk uteblir?

Av de som ikke var på konferansetimen (21 foreldre), var bortimot halvparten av dem (9) heller ikke til stede på foreldremøtet. Det er en svak tendens til at disse, som i følge lærernes beskrivelser ikke kan norsk, uteblir fra foreldremøtet mer enn andre. De deltar likevel ikke på konferansetimen i mindre grad enn de som snakker norsk.

Noen av lærerne mente å se en utvikling i positiv retning i forhold til deltakelsen på foreldremøter. Resultatene ovenfor kan muligens tyde på at det har skjedd. Det forekommer i hvert fall ikke at bare en eller to møter, slik noen av skolene tidvis har opplevd. Men tilnærmet fullt oppmøte skjer bare unntaksvis.

7.6 Oppsummering og drøfting

Temaet for dette kapitlet har vært samarbeidet mellom skolen og foreldrene, slik det utspiller seg i de formelle samarbeidsforaene. Av disse er foreldremøter og konferansetimer de viktigste. Et nærliggende spørsmål er om oppholdet i barnehagen kan tenkes å virke inn på dette samarbeidet.

Foreldrene gir stort sett inntrykk av å være positive både til foreldremøter og konferansetimer. Særlig er sistnevnte en kontakt de setter stor pris på. Velvillig innstilling er likevel sjelden tilstrekkelig til å sikre faktisk deltakelse. I den praktiske, konkrete hverdagen vil samarbeidet med skolen måtte slåss om prioritet med mange andre gjøremål. Oppmøtet avhenger ikke bare av innstilling, men også av at det praktisk lar seg gjennomføre. Det gjør det ikke alltid. De fleste av familiene har flere skolebarn, som alle skal følges opp. Når ansvaret for oppfølgingen faller på en av foreldrene (ofte far), slik situasjonen er for mange, kan det bli vanskelig å få med seg alle foreldremøtene og konferansetimene (jf. kap. 6).

Å påta seg oppgaver og verv for skolen krever ytterligere tid og overskudd, men kan også gi gevinst. Å påta seg ansvar og oppgaver kan også øke opplevelsen av tilhørighet – til skolen og til samfunnet som skolen er en del av. En god del av foreldrene er engasjert i skolens virksomhet. Engasjementet kan variere fra å bake kaker, delta i vennsgrupper, til å

påta seg verv. Flere av foreldrene har hatt eller har verv som klassekontakt. Felles for dem er at de behersker norsk meget godt.

Om foreldrene synes velvillig innstilt til deltakelse i de formelle samarbeidsforaene, er ikke skoleledelsen og lærerne alltid like fornøyde, verken med oppslutningen eller med måten disse foraene fungerer på. Både ledelsen og lærerne opplever det frustrerende.

I kapitlet presenteres en oversikt over hvor mange som faktisk deltok på foreldremøtet og konferansetimen på de tre skolene (i 1.–4. klasse). I tillegg inneholder den opplysninger over hvorvidt foreldrene (en eller begge) behersker norsk, basert på lærernes vurderinger. I flertallet av familiene behersker en eller begge foreldrene norsk. Det er en relativt liten gruppe elever som kommer fra hjem hvor ingen av foreldrene snakker norsk.

Tallene viste at den gjennomsnittlige deltakelsen på foreldremøtet var 56 prosent. Det er relativt store variasjoner mellom de tre skolene, og fra en klasse til en annen. Hvor god oppslutning 56 prosent er, er et vurderings spørsmål. Det avhenger blant annet av hva man sammenligner med. Det er lavere enn i andre undersøkelser hvor utvalgene stort sett består av etnisk norske foreldre (Stortingsmelding nr. 14, 1997–98 og Lidén, 1997). Uansett kan en deltakelse på 56 prosent på foreldremøte, vanskelig karakteriseres som *veldig lavt*. Møtene ikke er obligatoriske, og mer enn halvparten er tross alt til stede.

Når skolens ansatte likevel opplever foreldremøtene som så frustrerende, kan det bety tallene ikke er representative for den situasjonen de refererte til i intervjuene¹⁸. Det kan også skyldes at det er så store variasjoner i deltakelsen fra et møte til et annet, og fra en klasse til en annen. Godt oppmøte opplever lærerne vanligvis bare hvis de setter inn mye tid og krefter på å mobilisere på forhånd. Både lærerne og ledelsen erkjenner at de ikke har vært flinke nok verken til å motivere foreldrene til å komme, eller til å legge rammene godt nok til rette. Oppmøte avhenger ofte av hvordan møte blir innkalt. Muntlig kontakt er gjerne mer forpliktende enn skriftlige henvendelser. Det er en erfaring alle skolene har gjort, men det krever stor innsats av lærerne.

Alternativet er ofte å avvikle møter som bare når et mindretall. Det gir dårlig grunnlag for demokrati og samarbeid, og kan skape uheldige sirkler både for lærerne som skal forberede møtene, og for dem som kommer. På foreldremøtet hvor læreren hadde garantert at det ikke ville komme noen,

¹⁸ Det er to år mellom intervjuene og registreringene av deltakelsen på foreldremøtet/konferansetimen.

eller i beste fall en eller to, troppet ti foreldre (sju hjem var representert) opp. Møtet begynte med at læreren fortalte foreldrene at det var helt uventet at så mange kom. Han hadde følgelig ikke forberedt noen saker. Dersom det var noe de ønsket å ta opp, var de velkomne til å gjøre det. Ingen gjorde det og møtet ble avsluttet. Slike episoder er uheldige og kan bidra til dårlige samarbeidsforhold.

Den gjennomsnittlige deltakelsen på konferansetimen var 74 prosent. I flere av klassene møtte samtlige foreldre. Det går ikke fram hvor mange av de som deltok som har vært innkalt flere ganger, og eventuelt uteblitt, før den endelige samtalen fant sted. Når også avviklingen av konferansetimen forårsaker så mye frustrasjon hos lærerne, kan det skyldes at det skaper mer ergrelse og praktiske problemer når noen uteblir fra disse, enn om de ikke kommer på fellesmøtene. Alle lærerne har opplevd å sitte og vente på foreldre som ikke kom. Talloversikten viste at bare et fåtall av de som ikke møtte til disse samtalerne, ga beskjed om det på forhånd.

Det er store variasjoner både mellom foreldrene og mellom klassene på dette området. Det synes som om klassene utvikler kulturer for hvordan samarbeidet skal håndteres, hevder enkelte av lærerne. Grupper av engasjerte foreldre påvirker de andre og setter norm for hvorvidt man bør delta på foreldremøter, eller melde fra dersom man ikke kommer til avtaler.

Lærene opplever at utfordringen, både på foreldremøte og konferansetimen er å skape dialog. Det lykkes de ikke alltid med. Mange foreldremøter ender opp som enveiskommunikasjon fra lærerens side, mens «en veldig stillhet» preger forsamlingen. Også på konferansetimene kan det være vanskelig å skape engasjement hos foreldrene, forteller lærerne.

En samhandling aktiviserer ofte flere roller hos deltakerne. Hvis en samhandlingssituasjon oppleves ulikevektig vil det ofte føre til at den parten som føler seg minst verd, blir passiv. Det er ikke bare som lærer og foreldre de to partene kommuniserer i konferansetimen eller på foreldremøtene. At den ene er innflytter og minoritetsspråklig, mens den andre tilhører og/eller representerer majoritetsbefolkningen og behersker det offisielle språket, er eksempel på et annet mulig rollepar. Tilbakeholdenhet fra foreldrenes side er derfor ikke nødvendigvis uttrykk for manglende interesse. Hvis det ikke er tolk tilstede, vil dessuten språket nesten alltid representere en barriere. Også for dem som tilsynelatende behersker norsk godt, vil det kunne gjøre det.

På flere av skolene hevder de ansatte å se konturene av en mer positiv utvikling i forhold til deltakelse på foreldremøtene og på konferansetimen. Noen mener dette skyldes erfaringene som foreldrene har med å samarbeide i barnehagen, andre er mer forsiktige med å trekke konklusjoner.

8 Avslutning

8.1 Innledning

Denne rapporten handler om samarbeidet mellom skolen og familier med minoritetsspråklig bakgrunn. Utgangspunktet var et forsøk med fire timer gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo. Målet med forsøket var å få flere barn med innvandrerbakgrunn til å begynne i barnehage, og å legge til rette for bedre integrering og språkopplæring. Det inngår tre skoler i evalueringen. Alle skolene har et stort flertall elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Det ene målet med evalueringen har vært å finne ut hvordan foreldrene (og barna), har opplevd overgangen fra barnehagen til skolen. Hvilken betydning har oppholdet i forsøksbarnehagen hatt i forhold til skolestart og den første tiden av barnas skolegang? Hvilken betydning har det for undervisningen og miljøet i klassen at nesten alle førsteklasinger i Gamle Oslo har erfaring fra barnehage?

Det andre målet har vært å finne ut hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen. Full innsikt i hvordan et samarbeid fungerer får man bare ved kjennskap til begge parters opplevelser. Følgelig har det også vært viktig å vite hvordan *skolen*, det vil si ledelsen og lærerne, har opplevd sitt samarbeid med foreldrene.

Datainnsamlingen består av kvalitative intervju med 18 foreldre, med syv lærere som har, eller har hatt første klasse, og med ledelsen (inspektør og rektor) ved de tre skolene.

8.2 Barnehageoppholdets betydning for skolestart

For barn med minoritetsspråklig bakgrunn vil skolestart ofte representere en enda større forandring og overgang enn for etnisk norske barn. For det første på grunn av språket. Undervisningsspråket i skolen er norsk. Mange av barna er vokst opp i hjem hvor man ikke bruker dette språket, og noen har foreldre som ikke behersker norsk. For det andre fordi skolens kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag for mange vil avvike fra det de er kjent med hjemmefra. Skolen er først og fremst innrettet for barn og unge med norsk kulturbakgrunn (NOU, 1985: 12).

Oppholdet i barnehagen bidro til å skape forventninger og motivasjon for å begynne på skolen, og til å forberede barna på skolegangen. Foreldrene er først og fremst opptatt av norskferdighetene barna fikk med seg fra barnehagen. Noen av barna kunne mye før de begynte, andre ingenting eller bare «hei» og «takk». Mange foreldre ble skuffet over at det var så få etnisk norske barn i barnehagen, og hadde derfor små forventninger til hvor mye norsk barna ville lære. Flere ble likevel gledelig overrasket. Hvor store framskritt barna gjorde, varierte. Alle foreldrene mente likevel at barna deres lærte noe norsk, selv om en del gjerne hadde sett at de hadde lært mer.

Den sosial læringen er det også mange foreldre som trekker fram. I barnehagen ble ungene vant til å omgås andre barn og voksne. Nesten alle har en eller flere kjente fra barnehagen som nå går i samme klasse eller i parallellklassen. Oppholdet i barnehagen gjorde at barna ble kjent med aktiviteter de driver med på skolen.

Mens foreldrene har erfart hvilken betydning oppholdet i barnehagen har hatt for deres barn, kan lærerne fortelle hvilke konsekvenser det har for undervisningen og klassen at nesten alle som begynner i første klasse i bydel Gamle Oslo har gått i barnehage. Flere av lærerne har lang fartstid fra skolene hvor de arbeider. De har lik erfaring og konklusjonen deres er den samme: Jo flere barn som har gått i barnehage, jo høyere norskspråklig nivå i klassen. Hovedregelen er at jo lenger barna har gått i barnehage, jo mer norsk kan de. Noen av lærerne har opplevd å ha førsteklasse hvor bare få av elevene hadde erfaring fra barnehage, og kun et lite mindretall behersket norsk. Før var dette vanlig, forteller lærerne med lengst ansiennitet. Nå er det omvendt. Så godt som alle som begynner i første klasse kan litt norsk, mange kan mye. De som behersker språket dårlig utgjør et mindretall, før representerte de flertallet.

Lærerne har ikke nøyaktig oversikt over hvor mange som har gått i barnehage før de begynte i første klasse. De mener likevel å kunne konstatere at utviklingen har gått i retning av at stadig flere har slik erfaring. Det markerte skillet går mellom skoleåret 1998/1999 og 1999/2000. Det første kullet femåringer som hadde gått i forsøksbarnehagen begynte på skolen høsten 1999. Siden har det sjelden vært mer enn én, to eller tre elever i hver førsteklasse som ikke har hatt barnehageerfaring. De det gjelder kommer vanligvis fra andre bydeler, eller direkte fra foreldrenes hjemland. Hvor lang barnehageerfaring skolestarterne har varierer, fra de som bare har vært innom en kort tid, til de som har flere års erfaring fra heldagsbarnehage.

Den viktigste konsekvensen dette har for læringsmiljøet i klassen er at basisnivået i norsk er høyere. At nesten alle forstår hva læreren sier, skaper

en helt annen undervisningssituasjon enn når store grupper av elever ikke gjør det. Både direkte og indirekte virker klassens kollektive barnehageerfaring inn på det norskspråklige nivået i klassen. Det høyner nivået. Men enda viktigere er det at det virker som en drivkraft som skaper positiv utvikling for alle. De som er flinke i norsk representerer viktige samhandlingspartnere og fungerer som modeller for de andres språkinnlæring, hevder lærerne.

Selv om norskkunnskapene blant førsteklassingene er høyere enn før, er det fremdeles store variasjoner. Undervisningen byr derfor på stadige utfordringer for lærerne, både i forhold til de enkelte elevene og i forhold til klassen som helhet. Arbeidet med å overkomme mangelfulle norskspråklige kunnskaper ved skolestart fortsetter langt oppover i klassetrinnene.

8.3 Samarbeidet mellom hjem og skole

Foreldrenes svar på spørsmålene om hvordan de opplever samarbeidet med skolen kan være preget av at de synes de har begrenset kjennskap til skolen, at de er høflige fordi de opplever seg som gjester i et fremmed land, eller at de har problemer med å uttrykke seg på norsk (nesten ingen bruker tolk), slik at nyanser og eventuelle modifikasjoner lett blir borte.

Slik svarene framstår, synes likevel de fleste foreldrene å være fornøyd med samarbeidet. Mange mener det ligner mye på samarbeidet i barnehagen. Det betyr likevel ikke at foreldrene er tilfreds med alle sider ved skolens virksomhet. Flere har innvendinger mot elevsammensetningen (de mener det er for mange barn med innvandrerbakgrunn), og mot at barna ikke får morsmålsundervisning.

I den praktiske skolehverdagen er det læreren som ivaretar skolens samarbeid med hjemmet. Mange av foreldrene gir uttrykk for at de liker og er fornøyd med læreren, og at de to partene har etablert et forhold som gjør det lett for dem å henvende seg til skolen og omvendt. Intervjuene inneholder flere rosende beskrivelser av lærere – som tar ansvar for å følge opp elevene sine, viser evne til omsorg, og som ofte strekker seg langt for å imøtekomme foreldrenes ønsker og behov for samarbeid.

For mange av de minoritetspråklige foreldrene er læreren kanskje den eneste de kjenner av majoritetsbefolkningen. Han eller hun får derfor en sentral rolle, ikke bare i forhold til å skape tillit til skolen, men også i forhold til samfunnet mer generelt. For personer som er vokst opp i et annet land og som har begrenset kjennskap til kulturen i det landet de har flyttet til, vil ofte

enkeltmøter og kontakt med enkeltpersoner ha stor betydning for deres inntrykk av samfunnet.

Alle tre skolene har ansatt tospråklige lærere. Hvor mange varierer. Mye tyder på at disse er viktige for foreldrenes kontakt og samarbeid med skolen. De tospråklige lærerne har både en praktisk betydning og en viktig symbolsk verdi.

Både lærerne og skolelederne har stor tro på at mer uformell kontakt vil ha positive virkninger for samarbeidet. Uformell kontakt er med å ufarlig- og alminneliggjøre kontakten med skolen. Mange av foreldrene er vokst opp med skolesystem hvor samarbeid med skolen ikke er vanlig. Lærerne håper også på at mer uformell kontakt vil øke interessen for og oppslutningen omkring de formelle samarbeidsforaene. Flere av dem mener å se en utvikling i den retning.

Foreldrene er tilsynelatende positivt innstilt til foreldremøter og til konferansetimer. Særlig det siste sier mange av dem at de setter pris på. Positiv innstilling er likevel ikke alltid nok til at de møter opp. Tidsknapphet, praktiske hindringer og språklige barrierer gjør trolig at en del velger å prioritere annerledes når tiden for møtet kommer. For lærerne og skoleledelsen er det denne formelle delen av samarbeidet som skaper størst frustrasjon. Særlig beklager de seg over oppslutningen og måten foreldremøtene fungerer på. Alle har erfart å avholde møter med bare en håndfull foresatte til stede. På flere av skolene mener de imidlertid å spore en positiv utvikling. Det skyldes først og fremst intensivert innsats for å mobilisere foreldrene til å komme. Men også at foreldrene er blitt mer vant til å samarbeide fordi de har hatt barn i barnehage, mener noen av lærerne.

Skolene har også blandede erfaringer med konferansetimen, men jevnt over er oppmøte bedre her enn på foreldremøtene. Det skaper likevel mer irritasjon og større praktiske problemer når noen uteblir uten å gi beskjed.

Evalueringen inneholder også tall for oppmøte på foreldremøter og konferansetimer på de tre skolene. Registreringene ble gjort våren 2002 (1.–4. klasse). Gjennomsnittlig deltok vel halvparten av foreldrene på det aktuelle foreldremøtet, og tre firedeler på konferansetimen. Det er store variasjoner i mellom skolene, og fra en klasse til en annen. Om oppslutningen skal karakteriseres som god eller dårlig, er et vurderingsspørsmål. Den er lavere enn i andre undersøkelser hvor utvalgene i hovedsak består av etnisk norske foreldre (jf. Stortingsmelding nr 14, 1997-98 og Lidén, 1997).

8.4 Hvordan skape en flerkulturell skole?

«Grunnskolen i Noreg skal vere en skole for alle barn, og samhandlinga mellom heimen og skolen skal gjelde for alle foreldre som har barn i grunnskolen», heter det i Stortingsmelding nr. 14 (1997–98: 40) «Om foreldremedvernad i grunnskolen».

En av skolens viktigste oppgaver er å legge forutsetningene til rette for dette samarbeidet. Foreldrene er barnets øverste autoriteter. Samarbeidet innebærer derfor å skape allianse med dem, det vil si bygge opp om deres autoritet, ikke utkonkurrere den (Germundsson, 2000: 91).

For alle foreldre som får skolebarn, representerer samarbeidet med skolen et møte – med de ansatte, med en institusjon og med samfunnet. Et hvert møte inneholder mulighet for tillit og integrasjon på den ene siden – eller for tilbaketrekking og isolasjon på den andre. For foreldre som ikke selv er oppvokst i landet, representerer møtet med skolen ofte også et møte med en annen kultur.

Et slikt «tverrkulturelt møte» kan håndteres på ulike måter fra skolens side. Den kan fokusere på «mangler», for eksempel på hvordan familiene avviker språklig og kulturelt fra det som er vanlig i majoritetssamfunnet. Den kan fokusere på «spennende» særtrekk. Faren ved det er at det fører til at de det gjelder blir tillagt forenklede karakteristiske trekk (stereotypier). Det tredje alternativet er at skolen inngår i samspill med familiene (Kristjansdotir, 1995). Et reelt samspill innebærer å stille alle parter så like som mulig. Det medfører også at alle – både skole og foreldre – har ansvar for at møtet skal lykkes. Å inngå i samspill betyr at man i prinsippet bruker alle deltakernes morsmål, ikke nødvendigvis bare majoritetsspråket. I praksis lar det seg ikke gjøre at lærere fra majoritetsbefolkningen tilegner seg alle minoritetsspråkene som fins for eksempel på de skolene det her gjelder. Men å ansatte tospråklige lærere er en måte å realisere prinsippet på. På det kulturelle plan betyr det å inngå i samspill at skolen samhandler med foreldrene om deres ønsker, og at begge parter tar hensyn til hverandre (for eksempel at barna slipper å dusje nakne, eller at de som ikke kan komme på konferansetime, melder fra).

Samhandling kan føre til nærhet og integrasjon. Men den kan også skape og opprettholde et skille mellom «dem» og «oss» og gi opplevelse av fremmedhet (Høgmo, 1996). Et samarbeid hvor foreldrene og skolen inngår som likeverdige parter, vil bidra til å bygge ned et slikt skille, og således kunne føre til økt integrering. Hvis foreldrene derimot opplever kontakten med skolen som skjev og asymmetrisk, vil det kunne gi motsatt resultat.

Dypest sett dreier samarbeidet med minoritetspråklige foreldre seg om å tilpasse den norske skolen til en ny virkelighet, nemlig det flerkulturelle samfunnet. Dette medfører utfordringer på flere plan: For det første utfordrer det skolens *ansatte* eller «frontlinjepersonalet» (Runsfors, 2000: 52). «Frontlinjepersonalet» forvalter og iverksetter skolens politiske agenda. I et flerkulturelt samfunn fins det ingen felles referanseramme for alle barn. Å bo i samme land er ikke tilstrekkelig til å skape en slik ramme. Hvis lærerne skal få barna til å lære noe på skolen, må de sette seg inn i barnas verden og inkludere den i undervisningen, hevder Cummins (1996). Likeledes er det i forhold til foreldrene. Hvis lærerne ønsker å samarbeide med dem, må de lære dem å kjenne. Bare slik vil man kunne omgås på en naturlig måte. Ikke minst det uformelle samarbeidet, som alle de tre skolene i evalueringen legger stor vekt på, er avhengig av at partene kjenner hverandre. Barna værers atomsfæren i samhandlingen mellom foreldrene og lærerne (Fredrikson, 1995: 96). Er det anspent, dårlig eller preget av manglende likeverd, virker det negativt inn på deres holdning til skolen.

For det andre utfordrer det skolen som *institusjon*. Hvorvidt den norske skolen skal overleve som likeverdig tilbud for alle, avhenger av dens evne og vilje til å trekke både foreldrene og deres respektive kulturer mer aktivt inn, hevder Loona (1995:62). Også det offentlige oppnevnte utvalget bak utredningen «Opplæring i et flerkulturelt Norge», er opptatt av at skolen som institusjon må forandre seg hvis det norske samfunnet skal bli et virkelig pluralistisk fellesskap. Skolen må tilpasse seg en virkelighet hvor stadig flere av barna har en annen språklig og kulturell bakgrunn enn elevene hadde før (NOU, 1995: 12: 38). Kriteriet på et virkelig pluralistisk samfunn er nettopp at samfunnet bestreber seg på å bygge ut felles institusjoner som kan betjene majoriteten og minoriteten samtidig. Det er ikke nok at enkeltpersoner tilkjennes rettigheter (NOU, 1995: 12: 27).

For det tredje utfordrer det *samfunnet*. Den politiske maktrelasjonen mellom majoritet og minoritet har betydning for elevenes motivasjon for å lære (Cummins, 1996). Selv langt nede i grunnskolen er barna mottakelig for samfunnets normer og vurderinger. De merker hva slags språk som gir status, og hva som er verdt å satse på (Sjögren, 2000: 32). Så lenge barn og foreldre ikke føler seg aksepterte i det nye landet, risikerer man at selv de mest ambisiøse pedagogiske program mislykkes, hever Cummins (1996).

Maktfordelingen vil også kunne virke inn både på foreldrenes motivasjon for å lære og for å delta – for eksempel i samarbeidet med skolen. Grunnlaget for samarbeidet må derfor være anerkjennelse og respekt. Undersøkelser tyder på at de minoritetsgruppene som får størst aksept for egen

kultur av storsamfunnet, er de som i størst grad identifiserer seg med samfunnet (NOU, 1985: 12: 41).

8.5 Konklusjon

Alt tyder på at oppholdet i forsøksbarnehagen har hatt stor betydning – først og fremst for det enkelte barns skolestart og for læringsmiljøet i klassen, men trolig også for foreldrenes samarbeid med skolen. Mange av barna ville ikke ha begynt i barnehage dersom det ikke var for gratistilbudet (Nergård, 2002: kap 5).

Alle familiene var glade for å få tilbud om fire timers barnehageplass. De fleste av foreldrene er også tilfreds med utbyttet av oppholdet, og mener det har vært til stor hjelp for barna når de skulle begynne på skolen. Noen ønsker likevel at barna hadde lært enda mer i barnehagen – først og fremst norsk.

Lærernes vurderinger av betydningen gratisordningen er samstemte og positive. Deres erfaring er at minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper henger nøye sammen med om de har gått i barnehage eller ikke. Det norskspråklige nivået i første klasse har økt over tid, men forskjellen er særlig markert etter at gratisordningen kom i gang. Nå er det unntaksvis at skolestarterne ikke har gått i barnehage, og at de ikke kan noe norsk.

For den enkelte vil svake norskkunnskaper ved skolestart kunne føre til et etterslep i utviklingen som mange av dem aldri klarer å ta igjen. Sosialt er det å ikke beherske fellesspråket en begrensning i forhold til å etablere kontakt og nettverk, og dermed også for utfoldelse og selvutvikling. Faglige vil det kunne bli hindring i forhold til framtidig yrkesvalg og status.

For klassen gir bedre og jevnere norskspråklig nivå større muligheter for å skape fellesskap og gruppetilhørighet, og for å gjennomføre fagundervisningen.

Summary

This report deals with collaboration between schools and families with a minority language background. The starting point was an experimental scheme involving free day care provision for four hours per day for all five-year olds in a city district known as «Gamle Oslo». The object of the scheme was to get more children with an immigrant background to start at a day care centre and to lay a basis for better integration and language training. Three schools are included in the evaluation. All have a large majority of pupils with a minority language background.

The evaluation had two aims. One was to ascertain how parents (and children) experienced the transition from day care centre to school. What role has the experimental day care centre played in relation to starting school and the initial period of the child's schooling? How does the fact that virtually all first-graders in Gamle Oslo have day-care-centre experience affect teaching and the classroom situation?

The other aim was to ascertain how parents viewed their collaborative relationship with the school. Full insight into how this relationship works can only be gained through knowledge of both parties' experiences. Hence it was also important to know how the *school*, i.e. the school's management and teachers, viewed their relationship with the parents.

The data underlying the evaluation derive from qualitative interviews with 18 parents; seven teachers who have, or have had, first-grade classes; and with the management (head teacher and deputy head) at the three schools.

The transition from day care centre to school was smooth. Most parents are agreed on that. The day care centre fuelled expectations and motivation to start school, and helped to prepare the children for school life. The parents themselves are primarily concerned with the Norwegian language skills the children brought with them from the day care centre. Some children knew a lot of Norwegian before starting school, others knew no Norwegian or could just say «Hi» and «Thank you». Many parents were disappointed by the small number of ethnic Norwegian children at the day care centre and therefore did not expect their children to learn much Norwegian. The progress made by the children varied. All the parents believe their children learned some Norwegian, although some wished they had learned more.

Many parents focus on the issue of social skills. The children learned to interact with other children and adults at the day care centre. Almost all have one or more friends from the day care centre who are now in the same class as themselves or in a parallel class. Going to the day care centre also gave the children an insight into activities carried on at school.

While the parents see the benefits of day-care-centre attendance from their own and their children's vantage point, the teachers are in a position to describe the effect that the day care centre experience of almost all first graders in the Old Oslo district has on the classroom situation. Several teachers have a long track record at the schools they are working at. All draw the same conclusion.

The larger the number of children that have attended day care centre, the higher the level of Norwegian language skills in the class. Some teachers have taught first-grade classes where only a small minority knew Norwegian. This was the norm earlier on, according to teachers with longest seniority. Now the opposite is the case. Almost all children starting first grade know some Norwegian, many know a lot. The turnaround was in the autumn of 1999, when the first cohort of five-year-olds completed their stay at the experimental day care centre. Since then it has been unusual for more than two or three pupils in each first grade class to be without day care centre experience.

The majority of interviewed parents appear to be happy with their collaboration with the school. Many consider school resembles the situation at the day care centre. However, this is not to say they are pleased with all aspects of the school's activities. Several object to the pupil composition (they consider there are too many children with an immigrant background) and to the absence of mother-tongue training.

Parents are apparently favourably disposed to parents' meetings and individual consultations. Many appreciate the latter in particular. However, a positive attitude is not always sufficient motivation for parents to attend. From the teachers' and the school management's vantage point, this formal aspect of parent-teacher collaboration is what causes most frustration. Above all they regret the poor turnout by parents and the way the parents' meetings work. All teachers have arranged meetings where only a handful of parents turned up. Teachers normally have to spend a lot of time and effort calling in parents in order to ensure a good parental turnout. This said, they believe they glimpse a positive development at several schools, usually thanks to intensified efforts to get the parents to attend. Some teachers believe the positive development is also due to the fact that parents whose children have

attended day care centre are more inclined to collaborate with the school. Consultation appointments also give rise to frustration among teachers. Although attendance here is higher than at parents' meetings, failure to attend a consultation - and failure to give notice of non-attendance - causes more irritation and larger practical problems than in the case of parents' meetings.

The evaluation also contains quantifies parental attendance at parents' meetings and consultations (in the spring of 2002) at the three schools (grades 1 to 4). Attendance at parents' meetings averaged just over half, at consultations three-quarters.

In practical day-to-day school life, it is primarily the teacher who sees to the school's collaboration with parents. Many parents report that they like and are pleased with the teacher, and that neither parents nor teachers have misgivings about getting in touch. In the case of some minority language parents, the teacher may be the only person they know in the majority population. He or she thus plays a central role, not only in terms of inspiring confidence in the school, but also in relation to the community in the wider sense. All three schools have appointed bilingual teachers (the number varies). This has important practical and symbolic significance alike. The bilingual teachers play an important role as door openers to parent-teacher collaboration.

The results of the evaluation indicate that the experimental day care centre is of major significance – first and foremost for the individual child's induction into school and for the classroom learning environment, but probably also for parental collaboration with the school.

Litteratur

- Album, Dag (1996): *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano
- Arnstberg, Karl-Olov, 1989: *Svenskhet– den kulturförnektande kulturen*. Stockholm: Carlsson
- Cummis, Jim, 1996: «Empowering Minority Students: A framwork for Intervention». *Haward Educational Review*. Vol 56/1, s. 18–36
- Danielsen, Arild, 1998: «Kulturell kapital» i *Sosiologisk tidsskrift*, nr 1–2
- Ericsson, Kjersti og Guri Larsen, 2000: *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag
- Fredriksson, Gunilla, 1995: «Föräldresamarbete i förskolan». I Arneberg, Per og Brita Ravn (red): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag
- Germundsson Odd Erik, 2000: *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano, Aschehoug
- Guldbrandsen, Trygve, 2000: «Tillit» i *Sosiologi i dag*, nr. 3, årgang 30
- Guldbrandsen, Trygve, 2001: «Makt og tillit» i *Sosiologisk tidsskrift*, årgang 9, nr. 4
- Hagen, Kåre, Anne Britt Djuve, Pernille Vogt (1994): *Oslo: den delte byen?* Fafo-rapport nr. 161
- Hoëm, Anton, 1971: «Nasjonale skoler og etniske minoriteter. En sammenligning» i *Tidsskrift for samfunnsforskning*
- Hoëm, Anton, 1978: *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hyltenstam Kenneth, 1996: *Tvåspråklighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Høgmo, Asle (1996): «Jo mere vi er sammen, jo mer fremmede vi blir». I Aase, Tor Halftan (red): *Metodologiske tilnærminger til studiet av fordommer og diskriminering*. Oslo : Norges forskningsråd
- Jakobsen, Kirsten, 1995: «Nye forældre i servicevirksomheden: Daginstitutionen». I Arneberg, Per og Brita Ravn (red): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag
- Jeppesen, Kirsten Just, 1993: *Skolen – en nøgle til integration? De fremmede i Danmark 3*. København: Socialforskningsinstituttet
- Kirke- og undervisningsdepartementet: Stortingsmelding nr. 43 (1988–89): *Mer kunnskap for flere*
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet: Stortingsmelding nr. 14 (1997–98): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*

Kirke- og undervisningsdepartementet, 1994–95: Stortingsmelding nr. 29 «Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan»

Kibsgaard, Sonja, 1997: *Minoritetsbarn i småskolen*. Halden: Cappelen Akademiske Forlag

Kristjansdotir, Bergthora, 1995: «Samarbejde med forældre på tværs av sprog og kulturer». I Arneberg, Per og Brita Ravn (red): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lie, Benedicte, 2000: *Innvandring og innvandrere 2002*. Statistisk sentralbyrå: Statistiske analyser

Lidén, Hilde, 1997: «Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om». *Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning. Rapport nr 48.

Loona, Sunil, 1995: « Den norske skolen og innvandrerforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig?». I Arneberg, Per og Brita Ravn (red): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet 1996

Nordahl, Tomas, 1998: *Brukerperspektiv på skolen*. NOVA-rapport nr. 12

Nordahl, Tomas, 2000: *Samarbeid mellom skole og hjem. En kartleggingsundersøkelse*. NOVA-rapport nr. 8

Nordahl, Tomas og May-Len Skilbrei, 2002: *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA-rapport nr. 13

Orderud, Geir (1992): *Sosial skiller i Oslo*. NIBR-rapport nr. 14, 1992)

Runfors, Ann, 2000: «Skolan, mångfolden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid handtering av olikhet». I Sjögren, Annick. Ann Rumfors og Ingrid Ramsberg (red): «En «bra» svenska? Om språk, kultur och makt. Stockholm: Mångkulturelt centrum

Sand, Sigrun og Tove Skoug, 2002: *Integrering – sprik mellom intensjon og realitet? Evaluering av prosjekt med gratis korttids plass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 1

Schafft, Angelika (1997): *Oppvekst og kvalifisering i Oslo indre øst. Forsøk med gratis heldagsskole*. Arbeidsforkningsinstittuttet rapport nr. 3

Sjögren, Annick. Ann Rumfors og Ingrid Ramsberg, 2000: «En «bra» svenska? Om språk, kultur och makt. Stockholm: Mångkulturelt centrum

Sjögren, Annick. 2000: «Språket, nykomlingens nyckel til samhället, men också svensk försvarsmekanism». I Sjögren, Annick. Ann Rumfors og Ingrid Ramsberg (red): «En «bra» svenska? Om språk, kultur och makt. Stockholm: Mångkulturelt centrum