

VISJONER OG VIRKELIGHET I SAMARBEIDET MELLOM HJEM OG SKOLE I EN MINORITETSSPRÅKLIG KONTEKST

Førstelektor Jorun Høier Kjølaas

Sámediggi Sametinget

Høgskolen i Tromsø 2004

Abstract

Dette paperet er et resultat av et mindre prosjekt oppmerksomheten er rettet mot tospråklige barns lesekompetanse på minoritetsspråket, som også er elevenes opplæringspråk. Resultatet fra fase I viser at elevene var gode tekniske lesere, men hadde en svakere forståelse ved lesing av tekster på minoritetsspråket enn på majoritetsspråket. Dette har ført til fase II der intensjonen er felles innsats fra hjem, skole og lokalsamfunn for å styrke minoritetsspråket som skolespråk. Dette paperet er et resultat av forundersøkelsen til fase II. Hovedspørsmålet er: *Hvilke perspektiv, roller og holdninger har de ulike aktørene til samarbeidet mellom hjem og skole?* Undersøkelsen er definert som et case-studium bestående av en liten gruppe elever og deres foreldre og lærere. Feltarbeidet er semistrukturerte intervju med alle aktørene. Resultatet viser at foreldre og lærere har ulike perspektiv på hjem-skolerelasjon, noe som får konsekvenser for definering av egen og samarbeidspartnerens rolle. Hjemmene tenker primært ut fra en separasjonsmodell, men noen nærmer seg en brukermedvirknings modell. Skolen tenker ut fra en partnerskapsmodell, men har en praksis som ligger nærmere separasjonsmodellen.

1 BAKGRUNN

Det empiriske materialet dette paperet bygger på, er en del av forberedelsen til en fase II i et prosjekt som har fokus på elever som får sin opplæring på minoritetsspråket. I forstudien rettes oppmerksomheten mot relasjonen mellom hjem og skole i den aktuelle konteksten. Den generelle tendensen i hjem-skole-relasjonen på nasjonalt nivå er brukt som en del av bakgrunns materialet for denne undersøkelsen.

1.1 En kontekstuell beskrivelse

I et lite lokalsamfunn er det gjennomført et prosjekt med fokus på leseferdighet på minoritetsspråket hos tospråklige elever. Kategorien *minoritetsspråklig* trenger nyansering. Det finnes minoritetsgrupper som har en nasjonal kultur utenfor landet de bor i som kan gi viktige og positive insitamenter til selvforståelsen. Urfolksminoriteter er i en annen situasjon. Tradisjonelt har de opplevd et sterkt trykk fra majoriteten i retning av en negativ vurdering av språk og kultur. Skolen har ofte vært et viktig redskap i presset fra storsamfunnet om tilpasning til majoritetens språk og kulturelle verdier. I de siste 10-15 år har det skjedd en positiv holdningsendring og en revitalisering av språk og kultur gjennom blant annet egen læreplan og rettigheter til valg av opplæringspråk. Det er nå flere familier som velger å snakke minoritetsspråket med sine barn, og det er flere elever som velger minoritetsspråket som opplæringspråk i skolen. I det aktuelle lokalsamfunnet er skolens ledelse, lærere og foreldre opptatt av å styrke minoritetsspråket.

Et av målene i læreplanen er utvikling av funksjonell tospråklighet. Resultatene fra prosjektet med fokus på leseferdighet viste at elevene leste teknisk godt, men hadde betydelig svakere forståelse av innholdet i tekstene når de leste på minoritetsspråket enn når de leste på majoritetsspråket. Ut fra kunnskap om hvordan barn normalt utvikler språk, gjennom praktisk bruk på mange arenaer med ulike samtalepartnere og om ulike temaer, ble det konkludert med at skulle man lykkes i å gjøre elevene funksjonelt tospråklige, var det nødvendig med et samarbeid mellom hjem, skole og lokalsamfunn. Med dette utgangspunktet er det planlagt en fase II i prosjektet der det overordnede målet er at elevene skal bedre sin lesekompetanse, og gjennom dette få et tilfredsstillende læringsutbytte i forhold til målene i læreplanene. Delmålene er, for det første, å få en felles forståelse mellom skole, hjem og lokalsamfunn om forskjellene på daglig språk og kognitivt/akademisk språk og hvilken betydning dette har for elevenes læringsutbytte. For det andre er det å få til en felles innsats for å endre situasjonen ved å konkretisere kognitivt/akademisk språk slik at en kan arbeide mot å styrke denne delen av barnas språk både i skolens undervisning og i daglig kommunikasjon

1.2 Intensjoner og virkelighet i norsk skole

Politiske myndigheter har gitt føringer for samarbeidet mellom hjem og skole. I Stortingsmelding nr. 14 (1997-98) uttrykkes det at foreldrene er en ressurs. Samarbeidet konkretiseres til samhandling og dialog mellom likeverdige partnere. Lov og læreplanen har som utgangspunkt at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen, men skolen skal bistå foreldrene. I dette ligger det en forventning om at foreldrene tar aktivt del selv om skolen har fått ansvar for å stimulere til deltakelse både på det pedagogiske, sosiale og administrative området. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) er det foretatt en rolleavklaring mellom hjem og skole for å forebygge konflikter. Dette blir konkretisert i 15 kulepunkter om fordeling av ansvaret mellom hjem og skole. Det nevnes bl.a. at foresatte har ansvar for at barna gjør lekser, men ikke for å gi barna faglig hjelp. Skolen har ansvar for opplæringen og skal dokumentere og informere foreldrene om barnets læring og utvikling. Skolen skal støtte foreldrene i oppdragelsen, lytte til foreldrene og samarbeide med foreldrene i skolens utvikling av innhold og virksomhet.

Det nasjonale foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) har vært initiativtakere til et informasjons- og evalueringsprosjekt der intensjonen var å bedre dialogen mellom hjem og skole. Kartleggingen i forkant av prosjektet (Nordahl 2000) viste at flertallet av foreldrene (85 %) er fornøyde med den informasjonen de får fra skolen. Imidlertid sier 87 prosent at de ikke har noen medbestemmelse eller innflytelse på undervisningen, og 67 prosent uttrykker at de sjelden eller aldri har innflytelse på skolens normer og regler. Halvparten av foreldrene uttrykker usikkerhet angående skolens forventninger til samarbeid. En mindre gruppe foreldre (12 %) er engstelige for lærernes makt og tør ikke si fra hva de mener av frykt for at dette skal ramme barna. Nordahl (2000) bekrefter det generelle inntrykket av at flertallet av foreldrene ikke tar initiativ til kontakt. Hva var så resultatet av FUGs 3-

årige prosjekt? Det er små endringer i hvor ofte foreldrene tar initiativ overfor skolen. Flertallet av foreldrene er fortsatt positive til skolen og gjør de riktige tingene hjemme, og er dermed viktige medspillere for sine barns skolegang. Foreldrene mener at deres enorme innsats i fht. til sine barns utdanning, er underkommunisert i skolen. Mange foreldre opplever i dag samarbeidet mer som en belastning, og at samarbeidet ikke kommer deres barn gode. De skolene som lyktes best i fht. intensjonen om økt samarbeid, var de som satset på lærernes holdninger til samarbeid med foreldrene. Et annet trekk ved disse skolene var at de utarbeidet strategier for å takle konflikter ut fra den erkjennelse at et reelt samarbeid også vil føre til konflikter (Nordahl og Skilbrei 2002).

*Dette paperet bygger på en forundersøkelse som er en del av forberedelsen til fase II. Intensjonen med forundersøkelsen er å få et innblikk i hvordan hjem og skole samarbeider gjennom å beskrive og fortolke de ulike aktørenes syn på samarbeidet dem i mellom. Med dette utgangspunktet er det formulert et 3-delt spørsmål: **Hvilke perspektiv, roller og holdinger har de ulike aktørene til samarbeidet mellom hjem og skole?***

2 DESIGN

Undersøkelsenheten er definert som et case. Et case har imidlertid ingen klar definisjon (Andersen 2003). Andersen peker på to trekk som ofte brukes når et case skal beskrives. For det første at det er én eller noen få enheter, og for det andre at resultatet ikke kan generaliseres. Spørsmål om generalisering vil ikke bli drøftet her, da det ikke er sentralt i forhold til intensjonen med studien. Case-studium er imidlertid valgt fordi det egner seg godt til å få svar på hvordan-spørsmål. Hvordan samarbeider hjem og skole? Datainnsamlingsprosessen preges av nærhet til aktørene og gir mulighet til å få tak i aktørenes perspektiv, holdinger og forståelse av egen rolle i samarbeidsrelasjonen. Caset i studiet er foreldre og lærere til en liten gruppe elever. Elevene utgjør den delen av et klassetrinn som har valgt minoritetsspråket som opplæringspråk. De siste årene har antall elever i lokalsamfunnet som har gjort samme valg av opplæringspråk, variert mellom 26 og 30 prosent av det totale antall elever.

Feltarbeidet bygger på et semistrukturert intervju med hver av aktørene. Et ideal ved case-studier er at empirien skal være uttømmende i forhold til å belyse den aktuelle problemstillingen. Intervjuene i undersøkelsen har vart fra ½ til 1 ½ time. Undersøkelsen er på ingen måte uttømmende, men har ført til empiri som er viktig for fortolkningen av samarbeidsrelasjonen. Forskeren har ikke hatt som intensjon å møte caset forutsetningsløst. Hovedspørsmålene i intervjuene har tatt utgangspunkt i to av perspektivene på hjem-skole-relasjon som er beskrevet av Epstein (2001): *1. Separate responsibilities of families and schools. 2. Shared responsibilities of families and schools* (s. 22). Hensikten med undersøkelsen har ikke vært utvikling av ny teori eller nye modeller for å forstå relasjonen mellom hjem og skole. Imidlertid er begreper, perspektiv og modeller brukt til å strukturere og fortolke det empiriske materialet. Resultatene er viktige i den videre planleggingen av fase II.

3 EN LOKAL VIRKELIGHET – RESULTAT FRA UNDERSØKELSEN

3.1 Perspektiv på samarbeidet

Med perspektiv forstås her et overordnet ståsted som kan brukes til å betrakte og analysere samarbeidet mellom hjem og skole. Når en velger perspektiv, velger en de kriteriene en vil bruke når resonnementene skal sorteres.

Retten til å velge opplæringspråk i skolen er ganske ny, og dette får konsekvenser for både foreldre- og lærerrollen. Hovedspørsmålene i denne delen av intervjuet er rettet mot hvem som har ansvaret for elevenes opplæring generelt og spesielt for den tospråklige utviklingen.

Både skolens representanter og foreldrene er enige i at dette er foreldrenes ansvar. De legger vekt på at det er foreldrene som velger barnas førstespråk, og det forplikter til mer enn å plassere barnet på aktuelle institusjoner som barnehage og skole for å styrke barnets svakeste språk. De er også enige i at i den aktuelle konteksten vil det alltid være minoritetsspråket som trenger spesiell oppmerksomhet for å oppnå funksjonell tospråklighet. Men foreldrene legger til at også skolen har et delansvar ved å legge til rette slik at barna lærer å lese og skrive godt også på minoritetsspråket. Skolens representanter nøyer seg med å slå fast at er foreldrene har ansvaret for at barna blir tospråklige, og at helsesøster og andre i kommunens administrasjon som har ansvar for barn og unge, har ansvaret for rådgivningen ved valg av førstespråk.

3.2 Rollet i samarbeidet

Det er vanlig å definere roller som summen av de normer som knytter seg til en bestemt oppgave eller stilling (Aubert 1972). Rolleforventning kan være uttrykt både i lover, reglement og administrative planer, men også uformelt i et sosialt trykk fra andres forventninger. Rolleforventninger dannes i et samspill, og derfor er de gjerne komplementære. Lærerrollen er utviklet i et samspill med elever og foreldre, og foreldrerollen i et samspill med skolens representanter og alle andre som har en relasjon til barnet (op.cit.). En kan likevel ikke si at foreldre- og lærerrollen som sådan er komplementær, men i forhold til utvikling av tospråklighet kan det gi grunn til noen refleksjoner.

I intervjuet var hovedspørsmålet om hvilke roller de ulike aktørene hadde i samarbeidet. Undertema i intervjuet var hvem som tar initiativ til samarbeid, hvem som setter dagsorden i samarbeidet og en beskrivelse av egen og samarbeidspartnerens rolle.

Foreldrene i undersøkelsen understreker at skolen har ansvar for barnas faglige utvikling, men også et delansvar for den sosiale utviklingen. Foreldre ser det som sin oppgave å følge opp på hjemmebane, men understreker at det ikke er deres oppgave å lære elevene fag. Imidlertid mener noen av dem at skolen burde bruke foreldrene i større grad som en ressurs i forhold til lokal kultur. Lærerne burde ta

ansvar for planleggingen, og være langt mer konkret slik at foreldrene skjønnte hva de kunne bidra med.

Skolen vil i utgangspunktet ikke skille mellom foreldrenes og skolens roller. De hevder med tyngde at skole og hjem utgjør én arena der skole og hjem går hånd-i-hånd. Foreldre- og lærerrollen er likevel ikke identiske. Skolen beskriver foreldrene som oppdragsgivere og at lærerne har rollen som tjenestejente eller dreng. Foreldrene har hovedansvaret for at barna lærer det de skal, og foreldrene bør derfor ta mer ansvar for kontakten med skolen. Skolens representanter sier videre at selv om skole og hjem er en felles arena, er det en arbeidsdeling der foreldrenes rolle er å spille på lag med skolen og følge opp det som kommer fra skolen. Noen av foreldrene er mer opptatt av å trekke elever og lærere ut av skolen og i kontakt med næringslivet generelt og de tradisjonelle næringene spesielt. Foreldrene gir dermed lokalsamfunnet en rolle i opplæringen, og de begrunner dette med at læring gjennom deltakelse står sterkt i minoritetskulturen, men også med at en utvidelse av læringsarenaer gir utviklingsmuligheter for minoritetsspråket.

Det er enighet både blant foreldrenes og skolens representanter om at det er skolen som primært tar initiativ til samarbeid og som setter dagsorden for innholdet i samarbeidet. Alle foreldrene sier at de kan ta kontakt med skolen når som helst, men det er sprikende oppfatninger om de opplever å bli hørt. Det meste av den uformelle kontakten gjelder praktiske ting i forbindelse med utflukter o.l. Når foreldrene reiser saker som berører skolens innhold, arbeidsform eller organisering, opplever de ikke å bli hørt. De etterlyser et samarbeid der innspill fra foreldrene følges opp ved at det utarbeides konkrete planer for gjennomføring av prosjektet i fellesskap. Noen aksepterer at det er skolen som bestemmer, andre reagerer med oppgitthet og stiller i noen saker spørsmål angående lærernes kompetanse. Det kan gjelde overføring av informasjon til nye lærere angående elevenes faglige utvikling og kunnskap til å realisere opplæring knyttet til lokale forhold.

Skolens representanter er mer opptatt av å forklare hvorfor foreldrene i så liten grad tar initiativ til og setter sitt preg på innholdet i samarbeidet. De trekker fram foreldregenerasjonens erfaringer med skolen som representant for storsamfunnet, og at denne avstanden mellom lokalsamfunnet og skolen er forklaringen på dagens avstand i samarbeidsrelasjonene. Skolen ser at de dominerer på de formelle samarbeidsarenaene mens foreldrene tar flest initiativ på de uformelle arenaene, som regel med utgangspunkt i vansker som kommer til uttrykk hjemme, men som har relevans for skolen.

Innholdet i det formelle samarbeidet er i hovedsak at skolen orienterer om fagplaner og elevenes faglige utvikling. Den generelle delen av informasjonen gis på foreldremøtene, den som berører enkeltelever på foreldresamtaler som holdes to ganger i året. Noen foreldre beskriver samarbeidet som

en instruksjon om hvordan de skal følge opp med lekser hjemme, andre at de må trekke egne konklusjoner angående oppfølging på hjemmearenaen.

Både foreldrene og skolens representanter bekrefter at tospråklighet ikke er et samarbeidsområde. Noen lærere drøfter nok internt hvordan en kan skape større rom for minoritetsspråket på skolen, og er bekymret for at lekespråket alltid er majoritetsspråket. Imidlertid er tospråklighet ikke gjort til noe felles tema, verken internt på skolen eller i samarbeidet med foreldrene.

3.3 Holdninger til samarbeidet

Martinussen (2001) definerer holdninger som resultatet av innlærte normer, kunnskaper og ferdigheter. Dette kan beskrives som bestemte tilbøyeligheter til handling, en disposisjon til å reagere i en situasjon på en bestemt måte. Våre holdninger fører med andre ord til reaksjoner ut fra vår egen bakgrunn, interesse, mål, behov og forventninger. Holdningene er som mentale kart som forteller oss hva vi kan forvente og bør unngå i den samhandlingen vi deltar i (op.cit.). Det er vanlig å beskrive en følelsesmessig og kognitiv komponent i holdningen og en komponent som kobler oppfatning og evaluering.

I intervjuet var hovedspørsmålet rettet mot hvordan de ulike aktørene ønsket at samarbeidet skulle fungere. Aktuelle undertema var omfanget av samarbeidet, visjoner for videre samarbeid, forutsetninger for å nærme seg visjonene, fordeling av ansvar i samarbeidet og formen på samarbeid.

Noen foreldre er fornøyde når de trygt kan si sin mening. Andre uttrykker behovet for at skolen kjenner lokalmiljøet godt, og kan være ydmyke for den kunnskapen foreldrene innehar på dette området. Visjonen til noen av foreldrene er at lærerne etterspør og utdanningsinstitusjonene tilbyr kompetansegivende kurs i lokal kulturkunnskap, og at dette vil bidra til felles prosjekt både i og utenfor skolen.

Også skolens representanter nevner næringsprosjekt som et mulig samarbeidsområde. Skolens understreker først og fremst at hjem og skole ideelt sett er én felles arena, og de har en visjon om å få til en kontinuerlig uformell dialog med hjemmene. Skolen legger vekt på at det vil føre til at alle parter til en hver tid vet hva som har prioritet til ethvert tidspunkt, og som en konsekvens at elevene ikke kan spille foreldre og skole ut mot hverandre. Forutsetningen for å realisere visjonen er "at noen begynner å gjøre det, å ta uformell kontakt med hjemmet" som en av aktørene uttrykte det.

Noen av foreldrene hevder at samarbeidet har betydning for det faglige resultatet for deres barn. De begrunner det med at barnet vil føle seg tryggere når både hjem og skole følger med barnet, og at dette er en forutsetning for å lære. Andre foreldre peker på at samarbeidet har liten betydning fordi skolen

ikke er opptatt av det hjemmet er opptatt av. Skolen peker imidlertid på at foreldrenes interesse for skolen er av avgjørende betydning for elevenes skoleresultater.

4 ET MØTE MELLOM FORSKNING OG PRAKSIS

4.1 Modeller og perspektiv

Epstein (2001) tenker seg to modeller for samarbeid, en som beskriver de eksterne og en som beskriver de interne strukturene i samarbeidet. De eksterne strukturene består av både overlappende og ikke-overlappende områder mellom hjem, skole og lokalsamfunn. Hjemmet har sine egne områder som er preget av familiens erfaringer, verdier og praksis. Skole og lokalsamfunn har tilsvarende områder. De ulike aktørenes erfaringer og praksis vil overlappe hverandre, imidlertid har grad av overlapping mellom hjem, skole og lokalsamfunn variert ut fra både historisk og individuell tid, og den varierer på bakgrunn av familiens og skolens erfaringer med hverandre. Barn med spesielle behov er en gruppe der alle tre aktørene overlapper hverandre i stor grad i og med at samfunnet er inne i forhold til behandling, habilitering og avlastning, og en har derfor erfaring i også å inkludere samfunnet i samarbeidet mellom hjem og skole. Minoritetsspråklige elever er en annen gruppe der behovet for et utvidet samarbeid er til stede, men der det fortsatt skjer i liten grad. Press på hjem og skole om mer samarbeid eller andre endringer i samarbeidsrelasjonene, kan bidra til å øke de overlappende områdene og redusere grensene mellom hjem og skole. I fase I av prosjektet ble det avdekket et behov for å skape flere arenaer for bruk av minoritetsspråket. Det er gjort lokale politiske vedtak om funksjonell tospråklighet for alle kommunens innbyggere, noe som har ført til etablering av et språksenter i kommunen. Språksenteret kan bli en viktig aktør i å skape muligheter, rom og anledning til flere delte aktiviteter mellom skole, hjem og samfunn.

En modell for de interne strukturene må ivareta både den interaksjonen som skjer internt i hver organisasjon og mellom organisasjonene. Det er en kommunikasjon som bygger på nasjonal læreplan og lovfestede individuelle rettigheter. I dag er det ingen andre organisasjoner som deltar i hjem-skole-samarbeidet utover helsesøster med sitt vaksinasjonsprogram. Interaksjonen mellom de samarbeidende partene vil, i følge Epsteins modell, være på to nivå, den generelle mellom organisasjonene, f.eks. den kommunikasjonen som foregår mellom skolen og alle foreldrene, og den spesielle kommunikasjonen mellom den enkelte lærer og foreldre knyttet til det individuelle barnet, som f.eks. i foreldresamtalene. I denne modellen vil barnets interaksjon med både foreldre og lærer være sentral. Grad av overlapping av erfaringer, verdier og holdninger mellom hjem og skole vil prege interaksjonen. Kommunikasjonen vil preges av den enkelte lærers evne til å møte foreldre fra ulike kulturer og subkulturer. Dette viser en klar forbindelse mellom de indre og ytre strukturene som de to modellene illustrerer.

Martinussen (2001) beskriver ulike perspektiv på forholdet mellom mennesket og sosiale omgivelser. Dette er anvendt på samhandling mellom foreldre og lærer (aktørnivå) og hjem og skole

(strukturnivå). Det gir en mulighet å ta et overordnet perspektiv hvor en ser på hjem og skole som ulike institusjoner som skal realisere bestemte mål og oppfylle bestemte behov (Martinussen op.cit.). Et annet mulig perspektiv er å se på de begrensningene som ligger i den sosiale samhandlingen i den konkrete konteksten. Vi sosialiseres inn i våre roller og tilpasser oss de reglene, normene og ressursene som finnes i vårt lokalmiljø. Aktørene har sin tilhørighet ut fra kategorier, f.eks. fra utdanning, sosial posisjon og familietilhørighet som gir ulike muligheter og begrensninger. Martinussen kaller dette kontekstualisme fordi konteksten bestemmer aktørens handlinger, og aktørens handlinger påvirker konteksten. Dette perspektivet vektlegger at menneskelig samhandling i stor grad er sosialt bestemt. Vi har en lang tradisjon i at foreldre og lærere har ulike roller, ulike mål og ulikt ansvar for barns opplæring. Denne tendensen har blitt forsterket i etterkrigstiden ved at oppdragelsen har blitt profesjonalisert blant annet gjennom vektlegging av barnehagens pedagogiske betydning og at foreldrerollen er noe som må læres. Ut fra dette perspektivet (kontekstualismen), vil denne praksis videreføres i det Erikson (op.cit.) kaller separasjonsmodellen, til tross for nye ideer om samarbeidsrelasjon mellom hjem og skole. Foreldre og lærere har hver sine interesser i barnets opplæring. Ut fra denne tenkningen blir barnas opplæring mest effektiv når lærerne er profesjonelle i sin vurdering av det som skjer i klasserommet, og foreldrene tar seg av det som skjer i hjemmet. Gode foreldre er støttende foreldre ut fra denne tenkningen. Modellen utfordrer antagelsen om at et tett samarbeid mellom skole og hjem er nyttig for barnets utvikling. En sterk foreldreinvolvering i skolen innebærer en risiko for at sosiale ulikheter forsterkes gjennom utdanningen. Separasjonsmodellen samsvarer med ett av Epsteins (2001) perspektiv på samarbeid mellom hjem, skole og lokalsamfunn, det at hver av aktørene har hvert sitt ansvarsområde. De har dermed ulike mål og ulike roller, og at interaksjonen er preget av gjensidig informasjon.

Martinussen (2001) beskriver også et interaksjonistisk perspektiv for de sosiale sammenhenger hvor utvikling av fellesskaper foregår. Overført til hjem-skole-relasjonen blir det et spørsmål om på hvilke arenaer foreldre og lærere møtes. Aktørene i samhandlingen må tilpasse seg hverandre gjensidig, og en trenger situasjoner der aktørene kan bli kjent med hverandre og utvikle trygghet i relasjonen. Dette går lettest når de ulike aktørene er fra samme miljø. Dette perspektivet inkluderes i Eriksons partnerskapsmodell (2004). Relasjonen mellom aktørene kan beskrives ved hjelp av begrep som samarbeid, involvering og deltakelse. Dette er identisk med Epsteins andre perspektiv der aktørene har felles ansvar og koordinerer sin virksomhet gjennom å kommunisere med hverandre.

Erikson sier videre at det er i ferd med å utvikle seg en ny type begrep når relasjonen mellom hjem og skole skal beskrives. Det er begrep som rettighet, valg, ansvarlighet og deltakelse. Dette er sentrale begrep i det fjerde perspektivet til Martinussen (2001), nemlig individualismen. Utgangspunktet til individualismen er at aktørene kan velge mellom ulike alternativ for handling. Samarbeidet er et

resultat av aktørenes valg, beslutninger og forhandlinger på ulike områder. Realiseringen av den enkelte aktørs interesse er avhengig av evnen til å forhandle, og dette danner mønstret i samarbeidet.

De to deltakerne i dette prosjektet, foreldrene og skolens representanter, har ulike perspektiv på samarbeidet. Foreldrene tenker ut fra delte ansvarsområder der foreldrene har ansvar for oppdragelsen, skolen for opplæringen, men at sosialiseringen støttes av skolen. Foreldrene presiserer at skolen har ansvar for hvordan samarbeidet fungerer, skolen bør utarbeide lokale prosjekt og inkludere foreldrene, men skolen alene har ansvar for opplæringen. Foreldrene uttrykker klare ansvarsområder med ulike mål. De tenker ut fra en separasjonsmodell, men ser behovet for interaksjon på aktørnivå. Det er imidlertid nyanser i foreldregruppens syn. Noen av foreldrene er ikke fornøyde med bare å bli informert. De ønsker å bli involvert gjennom prosjekt, få bidra i undervisningen, men ønsker ikke felles ansvar for verken samarbeidet eller oppfølgingen hjemme. Skolen på sin side plasserer alt ansvar hos foreldrene og ser på seg selv som tjenere og tilretteleggere for foreldrene (jfr. s. 4). Dette uttrykkes generelt, men spesielt tydelig når det gjelder ansvar for utvikling av tospråklighet. Det kan ha sin bakgrunn fra første fase av revitalisering av minoritetsspråket. Foreldrene la i denne fasen et stort ansvar på barnehage og skole for at barna skulle bli tospråklige. Man lyktes ikke, og det ble en debatt om hvem som hadde ansvaret for dette, institusjonene eller hjemmene. Fra institusjonene ble det med tyngde hevdet at hjemmene måtte delta aktivt ved å sørge for at barna fikk flere samtalepartnere på minoritetsspråket. Hjemmene fikk ansvar for at barna lærte daglig kommunikasjon på minoritetsspråket. Det kan se ut som denne argumentasjonen har slått igjennom når både hjem og skole nå plasserer alt ansvar hos foreldrene. Imidlertid nyanserer foreldrene sitt syn. De tar nå alt ansvar for at barna blir tospråklige med begrunnelse i at det er deres valg. Imidlertid plasserer de ansvaret for at barna lærer å lese og skrive på minoritetsspråket på skolen. På dette området uttrykker også skolen en holdning som kan plasseres innenfor Eriksons separasjonsmodell (2004).

Jordheim (2001) peker på noe sentralt når hun sier at spenningen i forholdet mellom skole og hjem ofte kan relateres til brytningen mellom foreldrenes pedagogiske mandat og skolens samfunnsmandat. Foreldreretten står sterkt, men Stortinget har gjennom lover og læreplaner delegert og pålagt skolen et helhetlig og faglig pedagogisk ansvar (Samisk Læreplan 1997 s. 58). Her ligger en interessekonflikt mellom foreldre og skole allerede på intensjonsnivå. Dette føles også i den demokratiske tenkningen i møte med skolens hierarkiske oppbygning.

4.2 Roller og holdninger

De ulike perspektiv og modeller som er beskrevet tidligere, får konsekvenser for rollefordelingen mellom foreldre og lærere. I det som Erikson (2004) betegner som en separasjonsmodell, har ikke foreldrene noen rolle i barnas skolegang utover å sørge for at barna har et godt grunnlag for læring fra førskolealderen, at barna gjør lekser, at de er hensiktsmessig kledd og får dekket sine primære

behov slik at de kan delta i aktivt i skolens gjøremål. Noen foreldre er fornøyde med denne rollefordelingen. Begrepet partner indikerer gjensidighet, likeverd og felles ansvar mellom foreldre og lærere. Reay (1999) sier imidlertid at et begrep som partner, involvering og dialog underkommunerer tendens til konflikter og ulikheter. Det ligger en maktrelasjon mellom foreldre og lærere som vedlikeholdes av lærernes ideal om "gode foreldre". Når foreldrene mistenker skolen for å frasi seg ansvar ved å pålegge foreldrene lekseansvar for å kunne gi foreldrene skylden hvis barnet mislykkes på skolen, kan det være et uttrykk for maktrelasjonen mellom aktørene. Vincent (2000) stiller spørsmål om ikke partnerskap er mer et ideal enn en realitet. Nordahl og Skilbreis rapport (2002) fra norsk skolevirkelighet, tyder også på at partnerrollen i hovedsak dreier seg om foreldrene som leksehjelpere og ikke et reelt samvirke mellom likeverdige partnere. Dette bildet bekreftes også fra den lokale undersøkelsen.

Vincent (2000) beskriver ennå en relasjon der foreldrene har rollen som forbruker og borger. Forbrukerrollen har sitt utgangspunkt i en liberal forståelse av demokrati, og en avgjørende rett til å velge, i dette tilfelle opplæringspråk. Rollen som medborger har medbestemmelse som uttrykk for den demokratiske tenkningen. Å definere foreldrenes rolle som medborgere, gir et likeverdig forhold mellom foreldrene og de profesjonelle. Når noen av de intervjuede foreldrene etterlyser en større inkludering av foreldrene i utvikling av lokale prosjekt og større fokus på lokale verdier, tenker de ut fra et brukermedvirkningsperspektiv. Dette er i tråd med departementets avklaring i Stortingsmelding nr. 30 (2003-04). Skolen skal organisere samarbeidet både på aktør og institusjonsnivå. Departementet sier også at de vil sikre brukerinnflytelsen for foresatte i skolen, og det drøftes om et brukerforum kan være egnet. Ravn (1996) understreker at *bruker* betegnelsen er problematisk. Som bruker står man utenfor, selv om man kan velge et bestemt produkt eller tjeneste, kritisere det og dermed få *produsenten* til å endre det. Produsenten på sin side må utvikle et produkt som skal kunne selges og må dermed innrette seg etter avsetningsmulighetene. I Norge har denne tenkningen et stykke på vei fått gjennomslag. Det har skjedd en forskyvning av perspektiv ved at den kollektive tenkningen er svekket og en mer liberalistisk tenkning er blitt tydeligere. Foreldrenes rolle i skolen er i større grad overlatt til den enkelte skole.

Det er interessant at kommunene i sine høringer har kommentert foreldrerollen. Foreldrene ønskes ikke inn i politikerrollen i hjem-skole-relasjonen. Dette synet deles også av departementet i St.meld. nr 30 (2003-04). De ønsker foreldrene som medspillere i skolen, ikke som partnere. En medspiller kan gå inn i rollen som Vincent (2000) betegner som en "kritisk venn". Det vil gi foreldrenes stemme vekt, men har samtidig rom for lærernes profesjonalitet. Vincent peker på at det ligger innbakt i profesjonsrollen å se på hvilken måte "klientens" situasjon eller problemer skal defineres og løsninger formuleres. Medspillerrollen forutsetter dialog, men ikke samme grad av samhandling og likeverdighet som partnerrollen når avgjørelser skal tas.

Det er et stort rom for ulike praksiser innenfor den intensjon som formuleres av myndighetene i lovverk, læreplaner og stortingsmeldinger. En samfunnsorientert *likhet* har vært et sentralt begrep i norsk skolepolitisk tenkning. Nå er begrep som *effektivisering* og *læring* mer framtrepende og viser en individuelt rettet tenkning. Ericsson og Larsen (2000) har sett på hvordan arbeidsfordelingen skjer mellom familie og skole som følge av en slik tenkning. De refererer foreldre som beskriver en pensumfisering av familielivet. Noen foreldre beskriver lekselesing som en eneste lang utvidelse av skoledagen, der skolen legger premissene for hvordan foreldrene skal bruke tiden sammen med barna sine. I intervjuene beskrev også foreldre i denne undersøkelsen en lignende situasjon og definerte den som en ansvarsfraskrivelse fra skolens side. Dette gjelder ikke bare lekselesing, men også at alt samvær bør være stimulerende og rettet inn mot å investere i barnas kulturelle kapital. Dette kan bli presentert for foreldrene i konkrete og detaljerte pedagogiske anbefalinger. Ikke minst merker foreldre til minoritetsspråklig barn dette presset. De oppfordres og veiledes til å tenke språkstimulering inn i enhver situasjon. Her ligger en stor utfordring for den planlagte fase II av prosjektet der nettopp intensjonen er å øke felles innsats for å stimulere minoritetsspråket. Det kan være en hårfin grense mellom samarbeid mellom likeverdige partnere og skolens inntrengning i familielivet, noe som kan oppfattes som en slags utdanningstotalitarisme der en del av klasserommets konflikter forskyves til familien når mødre må tvinge motvillige barn til leksebordet. Dette reiser selvsagt spørsmål om grenser mellom barnas "jobb" og fritid, men også grensene mellom foreldrerollen og lærerrollen.

I intervjuene var skolens representanter mer tvetydig i synet på rollefordeling enn det foreldrene var. På den ene siden framholdt de foreldrenes totale ansvar og så på seg selv som en tjenestejente eller dreng for foreldrene. I forhold til lovens bokstav er dette korrekt, men myndighetene har delegert det pedagogiske ansvaret til skolen. Både husmoren og tjenestejenta opererer imidlertid på samme arena, og dette er i tråd med skolens visjoner om at hjem og skole utgjør én felles arena. Smith et.al. (1999) beskriver et forsøksprosjekt der grensene mellom skolens indre og ytre verden ble brutt ned. De som lyktes, formulerte klare begrunnelser, tydelige mål, og avgrensede strategier, og de definerte de hindringene de forventet å møte i samarbeidet. Suksessnøkklene lå blant annet i gode muligheter til å bygge en felles forståelse og utvikle toleranse, men også i begge parter motivasjon, tydelige rolleavklaringer, klare prosedyrer og organisering. Kristensen (1996) rapporterer at foreldrene har et økende engasjement når de blir gitt mulighet til reelt ansvar og medinnflytelse i konkrete sammenhenger. På direkte spørsmål var 70 prosent i hennes undersøkelse villige til å bruke mer tid på samarbeid, mens bare 5 prosent var avvisende.

Epstein (2001) innfører begrepene *skole-like familier* og *familie-like skoler*. Hun peker på at noen foreldre "driver" hjemmet på en måte som minner om skole. De vet hvordan de skal stimulere sine barn og hvordan de skal hjelpe dem med lekser, og de avsetter tid til dette. De har oppmerksomhet mot elevenes faglige utvikling. I familie-like skoler arbeider lærerne for at elevene skal føle seg som en

familie. Man er ikke så opptatt av regler og faglige prestasjoner, men av relasjoner, at hver elev skal bli sett og trives. Forbindelsen mellom hjem og skole er i større grad styrt mot den kommunikative relasjonen, noe som inkluderer emosjonelle relasjoner som å bli kjent med hverandre og oppleve trygghet i samarbeidet. Generelt i norsk skole har en vært opptatt av relasjoner og trivsel. Signalene fra politisk hold er i ferd med å dreie mot større vekt på kunnskap (St.meld. nr. 30 2003-04).

Larureau (1989 i Ericsson og Larsen 2000) mener å ha dekning for å hevde at ulike sosiale klasser har ulike holdninger til arbeid, og at dette overføres til skolen. De skole-like familiene har yrker der det er et mindre klart skille mellom arbeid og fritid. Det gjør det mer naturlig å følge opp skolens forventinger fordi de har erfaringer fra jobbsammenhenger som samsvarer med forventningene fra skolen. I arbeiderklassen er en mer utbredt holdning at arbeidet er over når en forlater arbeidsplassen etter endt arbeidstid. Også denne foreldregruppen overfører erfaring fra jobb til skole. Opplæringen skjer på skolen i skoletiden og er skolens ansvar. Det er da interessant å trekke fram ennå et trekk ved Kristiansens (1996) undersøkelse. Når man splittet opp foreldregruppen etter sosial posisjon, fant man at den øvre fjerdedelen viste et større engasjement i forhold til reelt samarbeid. Det er for så vidt i tråd med andre undersøkelser. Men Kristensen fant også at lærernes syn på samarbeidet i stor grad var sammenfallende med synet til foreldregruppen som representerte den laveste fjerdedelen på variabelen sosial posisjon. Dette samsvarer, i hvert fall delvis, med det Nordahl og Skilbrei (2001) fant i evalueringen av FUGs prosjekt, men det samsvarer ikke med visjonene til skolens representanter som er grunnlaget for dette paperet. De ønsker et tettere samarbeid, men medgir at de ikke har lyktes. I FUGs prosjekt var lærernes holdninger avgjørende for hvordan samarbeidet fungerte. Ravn (1999) finner det samme, nemlig at foreldrenes deltakelse i stor grad påvirkes av den tro skoleledelsen og lærerne har på eget profesjonelt arbeid. Epstein (2001) oppsummerer sin survey med at både foreldre og barn foretrekker skoler der lærerne vektlegger samarbeid, og at det i stor grad er en overlapping mellom hjem og skole. Foreldrene uttaler at de gjennom samarbeidet får flere ideer til hvordan de skal følge opp og stimulere barna. Elevenes resultat tyder på at skolens undervisning er mer effektiv når samarbeidet er tett (Epstein op.cit.). Erikson (2004) etterlyser imidlertid elevenes stemme i denne debatten. Han stiller spørsmål om elevene ønsker en sterk foreldreinvolvering, og om elevenes integritet ivaretas når en drøfter relasjonen mellom hjem og skole.

En del av skolens visjon var større grad av uformelt samarbeid på samme arena. Hvis en skal forstå dette som en visjon om utvikling av hjem-skole-relasjonen til en partnerskapsmodell, innebærer det likeverdighet i samarbeidet, felles mål og god kommunikasjon for avklaring av roller. Til en viss grad vil det medføre en nedbygging av grensene mellom hjem og skole, og kan oppfattes som en berøring av privatlivets fred. Ericson og Larson (2000) roper et varsku for skolens inntrengning i familielivet. Små lokalsamfunn kan være ekstra sårbare når en nærmer seg grensene mellom det private og det offentlige. Både representanter for foreldre og skole trekker fram de tette bånd som er i et lite

lokalsamfunn der mange i ulike posisjoner er i familie med hverandre eller har andre nære bånd. "En lærer er alltid lærer, også når hun er på besøk hos naboen eller slektninger" uttalte en av skolens representanter. Det kan tenkes at nettopp i slike samfunn er en grensetrekking mellom roller særdeles viktig, og formalisert samarbeid kan bidra til dette.

Ravn (1999) gir hjem-skolesamarbeidet en sterk begrunnelse ved å ta utgangspunkt i læringsbegrepet og gi det en bredere innramming (ERNAPE konferansen¹). Kunnskap er noe som konstrueres i relasjon mellom ulike deltakere. Alle involverte i et barns opplæring blir da "lærende individer" som deltar i konstruksjon av egen og andres kunnskap. Ravn (1999) hevder at lærerne mangler kunnskap om barns læringsmiljø hjemme. Hun sier videre at foreldrenes rolle er "the hidden link" mellom elevenes erfaringer på ulike arenaer og hvor fornøyd de er i skolen. En av konklusjonene fra OECD rapport (1997 i Ravn 1999) er at foreldre og skole trenger mer erfaring i å arbeide sammen. Dette reiser spørsmål rundt lærernes profesjonalitet. Ravn sier at lærerholdninger til hjem-skole-samarbeidet er en av de store utfordringene til lærernes profesjonalitet i et postmoderne samfunn, et samfunn der tradisjonelle autoriteter ikke aksepteres uten videre. Asymetrien i dagens samarbeid vil derfor utfordres fordi det er behov for en mer åpen dynamikk. Det sosiale klimaet får dermed større betydning for interaksjonen mellom foreldre og skole, og indirekte for barns læring.

Kommunikasjon er et nøkkelord som går igjen både når man lykkes og mislykkes i samarbeidet. Det kan derfor være vel verd å rette oppmerksomheten mot kommunikasjonsbegrepet.

Kommunikasjonsprosessen har ulike elementer som kan organiseres ut fra ulike perspektiv.

Rommetveit (1982) legger vekt på intensjonen med å overføre et budskap fra en taler til en lytter. Skal kommunikasjonen betegnes som vellykket, forutsetter det at lytteren tolker budskapet ut fra talerens intensjon. Dette er en lineær kommunikasjonsmodell der overføring av bevisste budskap er sentralt. Eide og Eide (2001) hevder at den lineære modellen ikke er tilstrekkelig i samhandlingsrelasjoner som også innebærer konfliktløsning. De tar utgangspunkt i Bateson (1904 - 1980) som ikke bare fokuserer på det bevisste budskapet, men også på de prosessuelle aspektene som primært er knyttet til relasjonen mellom partnerne, til den gjensidige opplevelsen av hverandre og de følelser, holdninger og vurderinger som aktualiseres. Bateson hevder at enhver mellommenneskelig samhandling og utvikling av informasjon bærer to budskap, det refererende som er innholdet, og det fordrende som er relasjonen.

Eide og Eide (op.cit.) introduserer en tredje modell som er samhandling i en profesjonell relasjonen. De retter oppmerksomheten mot dialogen som et middel til å fremme felles problemforståelse og klargjøring av samhandlingen. I den prosessuelle kommunikasjonen legger Eide og Eide vekt på både "det trenede blikk" for andres behov basert på empati, erfaring og fagkunnskap. Så rettes

¹ "Education is Partnership" som ble holdt i København i 1999

oppmerksomheten mot aktiv lytting og parafrasering, for å gripe fatt i det kognitive innholdet. Speiling av følelser brukes for å gripe fatt i det emosjonelle innholdet og konfrontering for å bidra til at den andre ser noe ved seg selv som vedkommende ikke har sett tidligere. I konfliktløsningen er ikke målet å unngå konflikter, men å forebygge unødvendige destruktive konflikter. Kommunikasjon i en profesjonell relasjon har en spesiell dimensjon i det aktuelle prosjektet. Aktørene kjenner hverandre godt ut fra både familierelasjoner og naboskap. Hvordan få til en profesjonell relasjon i en slik kontekst?

Davis (1999) oppsummerer 25-års erfaring og sier at samarbeidet fungerer best når det er konsentrert om elevenes faglige utvikling, og at det inkluderer både planlegging og avgjørelser i fellesskap. Skal skolen lykkes i å motivere foreldrene for samarbeid, må skolen kjenne foreldrenes syn på skolen, deres ambisjoner for barnas utdanning, holdning til foreldrerollen og foreldrenes forventninger til lærerne (Moore og Lasky 1999). Imidlertid er heller ikke små foreldregrupper i små lokalsamfunn en ensartet gruppe. Foreldrene har ulike forventninger både til måten de involveres, og områder de ønsker å la seg involvere, fra veiledning i forbindelse med leksehjelp og til felles prosjekt mellom hjem, skole og lokalsamfunn. Dette setter store krav til lærernes kommunikative og sosiokulturelle kompetanse. Nøkkelspørsmål blir hvilke strategier og modeller skolen utformer for foreldreinvolvering, og hvordan skolen kommer i dialog med foreldrene om ungenes opplæring.

5 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

I undersøkelsen kommer det fram en spenning mellom hjem og skole. Det er en interessekonflikt som kan følges helt til intensjonsnivået i nasjonale lover og planer med utgangspunkt i foreldrenes pedagogiske mandat og skolens samfunnsmandat. Resultatene fra undersøkelsen viser at foreldre og skole har ulike perspektiv på samarbeidet og tenker ut fra ulike modeller. Foreldrene tenker ut fra en separasjonsmodell der hjem og skole har ulike mål og ulike roller, men det er behov for å informere hverandre. Noen av foreldrene ligger nærmere et ønske om brukermedvirkning når de uttrykker kritikk av skolen, men ønsker likevel ikke en rolle som medfører felles ansvar for faglig utvikling. I følge lover og reglement er da også dette ansvaret overført til skolen, men i denne foreldreholdningen ligger det også en avskjerming mot skolens forventninger om oppfølging av det faglige arbeidet hjemme. Skolens representanter tenker ut fra en partnerskapsmodell med felles ansvar, men har en praksis som svarer bedre til separasjonsmodellen. Aktørene fra hjem og skole har ulike visjoner for samarbeidet, skolens representanter ønsker større felles ansvar og et tett uformelt samarbeid. Blant foreldrene er det nyanser fra å være fornøyd med situasjonen til en visjon om at skolen tar initiativ til felles prosjekt som inkluderer foreldrene, og at foreldrenes initiativ blir fulgt opp ved at skolen tar ansvar for planlegging og gjennomføring.

Fase II er planlagt som et aksjonsforskningsprosjekt som forutsetter et samarbeid mellom likeverdige partnere. Skal en lykkes med prosjektet, må alle aktørene arbeide mot et felles overordnet mål, men på ulike arenaer, lærerne på skolens, foreldrene på hjemmets og fritidsarenaen og språksenteret på fritidsarenaen. De ulike aktørene må samhandle med hverandre på en måte som forutsetter trygghet på egen rolle, tillit til samarbeidspartneren og at alle parter tar ansvar for arbeidet på sin arena. Prosjektet står og faller med at de ulike aktørene deltar i utvikling av ideer, utprøving og tilbakerapportering av de erfaringene som gjøres.

I den videre forberedelsen er det også nødvendig å dra veksler på erfaringer som både Davis (1999) og Smith et.al. (1999) har gjort når det gjelder å endre samarbeidsrelasjonen mot et tettere samarbeid og likeverdige roller. Det vil gi flere overlappende områder mellom hjemmet, skolen og lokalsamfunnet som Epstein (2001) beskriver i sin modell over eksterne strukturer. Samtidig må samarbeidet være nyttig for det enkelte barn. Epsteins modell over de interne strukturene beskriver både samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole som institusjoner, som f.eks. kan gjelde alle barn som har valgt minoritetsspråket som opplæringspråk, og samarbeidet mellom foreldre og lærere om det enkelte barn. Mye av motivasjonen hos foreldrene for neste fase i prosjektet vil ligge i en aksept av resultatene fra fase I. For det andre vil motivasjonen være avhengig av at delmålene er så konkrete at de kan nås, og strategiene må kunne inkluderes i den daglige aktiviteten på alle arenaene. En siste suksessfaktor ut fra Davis (1999) og Smith et.al. (1999) sine erfaringer, er at alle aktører deltar når avgjørelser skal tas. For å komme dit, må alle parter være motivert og ha en felles forståelse av betydningen av god kompetanse på opplæringspråket for den faglige utviklingen, en aksept av resultatene på leseobservasjonene i fase I og en tro på at situasjonen kan påvirkes i en positiv retning.

LITTERATURLISTE

Andersen, S. (2003): *Case.studier og generalisering. Forskningsstrategier og design*. Fagbokforlaget

Aubert, V. (1972): *Sosiologi*. Universitetsforlaget

Davis, D. (1999): Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K., Slegers, P. (red.)(1999): *Building bridges between home and school, Institute for applied social sciences*. University Nijmegen: ITS

Eide, H., Eide, T. (2001): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Gyldendal Akademiske Forlag

Epstein, J. (2001): *School, Family, and Community Partnerships, Preparing Educators and Improving School*. Westview Press

Ericson, K., Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Pax Forlag A/S

Erikson, L. (2004): *Föräldrar och skola*, Doktorgradsavhandling. Örebro Universitet

Georgiou, S. (1999): Who gets involved and who doesn't? I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K., Slegers, P. (red.)(1999): *Building bridges between home and school, Institute for applied social sciences*. University Nijmegen: ITS

Jordheim, H. S. (2001): "Slik foreldrene ser det" Foreldreperspektivet på lærerrollen. I: Bergem, T. (red.)(2001): *Slipp elevene løs" Artikler med søkelys på lærerrollen*. Gyldendal Akademiske

Kristiansen, H. (1995): Aktiv elev- og foreldremedvirkning i undervisningsplanlegging: utopi eller realisme? En studie fra et skole-hjemsamarbeid i faget heimkunnskap. I: Arneberg, P., Ravn, B. (1995) (red.): *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit*. Praxis

Læreplanene for grunnskolen 1997

Martinussen, W. (2001): *Samfunnsliv. Innføring i sosiologisk tenkemåte*. Universitetsforlaget

Moore, S., Lasky, S. (1999): Parent involvement in education: models, strategies and contexts. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K., Slegers, P. (red.)(1999): *Building bridges between home and school, Institute for applied social sciences*. University Nijmegen: ITS

Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 8 NOVA

Nordahl, T., Skilbrei, M-L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13, NOVA

Reay, D. (1999): Linguistic Capital and Home-School Relationships: Mothers' Interaction with their Children's Primary School Teacher. *Acta Sociologica*, vol. 42

Ravn, B. (1995): Mellom foreldre og skole. Er demokratisk fellesskap mulig? I: Arneberg, P., Ravn, B. (1995) (red.): *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit*. Praxis

Ravn, B. (1999): *Shifts in the Nature of Home-School Research*. ERNAPE 1999

Rommetveit, R. (1981): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Universitetsforlaget

Smit, F., Moerel, H., Slegers, P. (1999): Experiments with the role of parents in primary education in the Netherlands. I: Smit, F., Moerel, H., van der Wolf, K., Slegers, P. (red.)(1999): *Building bridges between home and school, Institute for applied social sciences*. University Nijmegen: ITS

Stortingsmelding nr. 14 (1997-98): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Undervisnings og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04): *Kultur for læring*. Undervisnings og forskningsdepartementet

Vincent, C. (2000): *Including Parents? Education, citizenship and parental agency*. Open University Press Bucingham-Philidelphia