



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Gard Martin Braskerud

Internasjonal Bacheloroppgave

Hjem-skole samarbeid i namibiske skoler

Parental Involvement in Namibian Schools

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.klasse

Våren 2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Gard Martin Braskerud, grunnskolelærerstudent ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Hamar. Oppgaven ble utformet i vårsemesteret 2015, før, under og etter praksisopphold i Namibia. Jeg har i denne oppgaven tatt for meg emnet hjem-skole samarbeid i Namibia, og det har vært en spennende mulighet til å få oppleve et annet kontinents kultur rundt skolearbeid og -hverdag. Jeg vil rette en stor takk til Høgskolen i Hedmark ved veileder Gerd Wikan, samt mine afrikanske informanter — uten dem ville ikke denne oppgaven vært mulig.

Norsk sammendrag

Tittel: «Hjem-skole samarbeid i namibiske skoler»	
Forfatter: Gard Martin Braskerud	
Produksjonsår: 2015	Sideantall: 32
Emneord: Namibia, Afrika, hjem-skole samarbeid, foreldreinvolvering, ungdomsskole, videregående skole	
Sammendrag: Denne bacheloroppgaven tar for seg hjem-skole samarbeid ved tre ulike namibiske skoler; <i>en fattig, en relativt velstående og en velstående skole</i> . Forskningen er basert på observasjon og intervju av ansatte ved disse skolene, samt foresatte, og skiller mellom hjemmets og skolens syn/vurdering av samarbeidet. Funnene blir så analysert med støtte i vestlig teori rundt emnet. For å forstå situasjonen på best mulig måte, vil også Namibia som land og dets utdanningshistorie bli presentert.	

Engelsk sammendrag (Abstract)

Title: «Parental Involvement in Namibian Schools»	
Author: Gard Martin Braskerud	
Year of Production: 2015	Number of pages: 32
Keywords: Namibia, Africa, home-school collaboration, parental involvement, secondary school	
Summary: <p>This Bachelor thesis sheds light on the situation of home-school collaboration in three different Namibian schools; <i>one poor, one semi-wealthy</i> and <i>one wealthy school</i>. The research is based on observations and interviews conducted amongst the school staff and parents, and differentiates between the views on, and evaluation of the collaboration by the two parties. The findings are then analysed with the support of western theories concerning the subject. To best understand the situation, the country of Namibia and its history of education will also be presented.</p>	

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	6
2	Namibia	7
3	Hjem-skole samarbeid	10
3.1	Hva innebærer samarbeid mellom hjem og skole?	10
3.2	Nivåer og typer av samarbeid	11
3.3	Betingelser for samarbeid	12
3.4	Oppsummering av hjem-skole samarbeid	14
4	Metode	15
4.1	Presentasjon av skoler og det praktiske arbeidet	15
4.2	Metodebruk	15
5	Beskrivelse av funn	17
5.1	Hjem-skole samarbeidet	17
6	Analyse av funn	19
6.1	Skolens syn	19
6.2	Foreldrenes syn	21
7	Avsluttende kommentar	24
8	Litteraturliste	26
9	Vedlegg	29

1 Innledning

En av de viktigste påvirkningsfaktorene for en elevs læring og trivsel er, etter min mening, et kvalitativt godt samarbeid mellom hjem og skole. Man kan på mange måter si at elevens læring og holdning til utdanning kan bli krenket av dårlige hjem-skole relasjoner. Jeg har allerede opplevd, både som elev og fremtidig lærer, hvordan et samarbeid mellom hjemmet og skolen fungerer i en norsk og nord-amerikansk setting. Afrika er, på den annen side, et annerledes kontinent med en historie så fjern fra den vestlige utdanningsnormen jeg er vant til, at jeg var spent på om det i det hele tatt eksisterte et liknende samarbeid i afrikanske skoler. Dette er bakgrunnen for mitt valg av tema for bacheloroppgaven.

Min bacheloroppgave vil ta for seg hvordan hjem-skole samarbeidet fungerer ved flere, ulike namibiske skoler. Jeg vil innledningsvis presentere en hovedproblemstilling, avgrenset av to underemner. Derest følger et bakgrunnskapittel om Namibia, før jeg presenterer relevant, vestlig teori om emnet. Kapittel fire omhandler metodene jeg brukte under forskningen, før forskningens funn deretter blir presentert og analysert i de to følgende kapitlene. Avslutningsvis vil det bli gitt en konkluderende kommentar til forskningens funn, hvor hovedproblemstillingen vil bli besvart.

Min hovedproblemstilling lyder som følger:

Hvordan fungerer skole-hjem samarbeid i Namibia, og hvilke faktorer påvirker dette samarbeidet?

Underemner som vil fokuseres på:

- I. Foreldrenes syn/vurdering av samarbeidet
- II. Skolens (lærere og andre ansatte) syn/vurdering av samarbeidet

2 Namibia

Republikken Namibia maler seg som et ørkenlandskap langs kysten av det sørvestlige Afrika, med omlag 2,3 millioner innbyggere (Hem, 2015). Landet var tidligere kjent som kolonien Tysk Sydvest-Afrika, under formell, europeisk okkupasjon, blant annet av Tyskland og Sør-Afrika. Først i 1990 kunne Namibia erklære seg som et fritt land, og landets første demokratiske president ble valgt gjennom det politiske partiet SWAPO, *South West Africa People's Organisation* (Ejikeme, 2011).

I tillegg til etterkommere av europeiske migranter, eksisterer det i dagens Namibia tolv offisielle etniske grupper, hvorav den største blir kalt Ovambo (Namibia, 2015). Disse etniske gruppene har hvert sitt språk, og medregnet engelsk er det derfor hele tretten nasjonale språk i landet. Tidligere, og spesielt under apartheid-tiden rundt midten av det 20. århundre, var afrikaans det mest brukte språket i landet, sammen med tysk og engelsk. Lingua franca språket engelsk ble valgt til det eneste offisielle språket etter Namibias frigjøring i 1990, på grunn av dets kvaliteter innen internasjonal handel og utvikling (Ejikeme, 2011). Dagens republikk er dermed sammenvevd av innbyggere med ulik tilhørighet, hvor under én prosent av befolkningen har engelsk som sitt morsmål (Hem, 2015).

Namibias økonomi regnes som en av de bedre afrikanske økonomier — landet ble i 2013 kåret til Afrikas beste fremvoksende økonomi, og havnet på trettende plass i verdenssammenheng (Hem, 2015). Til tross for dette er det fremdeles svære mengder fattigdom og stor ulikhet blant innbyggerne i landet. Statistikk fra 2013 viser at 32% av Namibias befolkning lever i *ekstrem fattigdom*, under FNs fattigdomsgrense, samt at landets *gnierindeks*, altså hvor godt landets inntekt fordeles på befolkningen, ligger på 7,97 på en enhetsskala hvor 0 er det beste (Namibia, 2013). Namibia er i tillegg til dette et av landene i verden som er hardest rammet av sykdommer som hiv og aids, hvor 17 % av barn under atten år har mistet foreldre til sykdommen (Hem, 2015). Historisk har namibiske utdanningsmidler vært fokusert på å sikre de hvites utdanning, mens majoritetsbefolkningen ble nedprioritert. Siden frigjøringen i 1990, derimot, har skole og utdanning vært en prioriteringssak for alle i Namibia, og årlig går 20 % av statens budsjett til utdanning (Ejikeme, 2011). På tross av dette, er det fremdeles langt igjen til utjevning og like muligheter for alle til en fullverdig utdanning (Namibia, 2013).

Retningslinjer i namibiske skoler forteller at lærere skal undervise på elevenes morsmål frem til 4. trinn. Etter dette skal all undervisning foregå på engelsk (Wikan, 2008). Dette kan allikevel bli problematisk, forklarer Mbenzi (1997), ved at mange elever ikke mottar undervisning på sitt morsmål, noe som igjen kan føre til at foresatte ikke føler at de strekker til i en situasjon rundt hjem-skole samarbeid.

The Ministry of Education la i 2010 frem den namibiske læreplanen *The National Curriculum for Basic Education*. Læreplanen legger frem allerede i punkt 1.4 om *The Constitution and Education Act* hvilke ansvarskrav og -forventninger som stilles namibiske foreldre:

Free education in the context of Basic Education means that no fees are charged for attendance, tuition, or textbooks. In Grades 10 and 12 a registration fee for the examination is required. *Parents are expected to provide materials for the learner such as pens, pencils and notebooks, and to contribute to the school development fund.* (The National Curriculum for Basic Education, 2010, 2)

Foreldre er med andre ord pålagt å tilse at sitt barn har nødvendig materiell til sin skolegang, men da hele 32% av Namibias befolkning lever under FNs fattigdomsgrense, er det fremdeles mange som ikke har råd til dette (Namibia, 2013). *The National Curriculum for Basic Education* (2010) krever videre at lærerne skal bruke deler av sin arbeidstid på foreldrene, blant annet når det gjelder informasjon av barnets prestasjoner:

The parents should be regularly informed about the progress of their child in all subjects, be encouraged to reward achievements, and given suggestions as to how they can support their learning activities.

The learner's progress and achievements in all subjects must be reported to parents on the school report. (The National Curriculum for Basic Education, 2010, 31)

Læreplanen krever med dette at foreldrene informeres om barnets situasjon i skolen, blant annet når det gjelder barnets karakterer. Videre forteller punkt 6.4.2 at foreldrene skal informeres dersom det er nødvendig å holde deres barn tilbake et trinn:

Learners will normally progress through Grades 1-9 without repetition. Only in cases where the class teacher (Grades 1-4) or teaching team (Grades 5-9) in consultation with the principal and head of department is absolutely convinced that a learner would definitely not benefit from progressing to the next grade, should a learner repeat a grade. [...] *Parents/guardians must be kept fully informed of*

why it is necessary for their child to repeat a grade, what will be done by the school to ensure that they achieve the necessary competencies, and what the home can do to support the learner. (The National Curriculum for Basic Education, 2010, 35-36)

Kort oppsummert, kan man si at Namibia er et relativt rikt land, men fremdeles preget av store forskjeller og fattigdom. Selv om det offisielle språket er engelsk, er det allikevel problemer rundt kommunikasjon da de fleste innbyggere snakker et annet språk i hjemmet, enn for eksempel i skolen. For å sikre et godt skole-hjem samarbeid, er krav og forventninger til skolen og foresatte formelt nedfelt i landets læreplan. Denne sier blant annet at skolen plikter å opplyse foreldrene om sitt barns skolesituasjon, mens foresatte plikter å sørge for at barnet har nødvendig materiell til skolebruk.

3 Hjem-skole samarbeid

Barnet, et unikt og nysgjerrig individ, møter storøyd opp foran skoleporten som fem-seksåring. Dette er plassen det antakelig skal tilbringe store deler av sin hverdag de neste tretten årene. Dette er stedet hvor individet skal lære, utvikle og vokse under de meste sårbare og lettpåvirkelige årene av sitt liv. Storøyd, vettskremt eller spent, slipper barnet tak i mor og fars hånd, og tusler inn i skolegården — inn i en helt ny verden.

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, *i samarbeid og forståing med heimen*, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Således lyder innledningen til den norske opplæringslovens formålsparagraf. Artikkel 26 i FNs menneskerettighetserklæring fastslår videre at alle barn har rett til skolegang, men at foreldrene har fortrinnsrett til å bestemme hva slags opplæring barnet skal ha. Til tross for at foreldre plikter å sørge for barnets skolegang, har de med andre ord òg rett til å ha innflytelse på denne skolegangen. Eksempelet som ble brukt innledningsvis, maler på mange måter et bilde av den klassiske skolesituasjonen — en ny arena har entret barnets liv; en arena hvor barnets sosialisering blir påvirket av andre kilder enn foreldrene (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2011). Under sekundærsosialiseringen er det nå plutselig andre individer og sosiale systemer som har innspill i barnets sinn, blant annet skolekulturen. Med *skolekultur* menes de grunnsyn, normer og verdier, samt maktforhold som eksisterer ved den enkelte skole (Berg & Walin, 1982). I møtet med skolens kultur, kan det derfor oppstå problemer for barnet, spesielt dersom denne kulturen ikke samsvarer med kulturen som eksisterer hjemme (Berglyd, 2003). Thomas Nordhal (2007) sier om dette at hjemmet og skolen har et gjensidig ansvar om å på best mulig måte fremme barnets læring og utvikling gjennom samarbeid. Berglyd (2003) går så langt som å si at dersom elevens verdener i skolen og hjemmet ikke samsvarer, kan det få fatale konsekvenser for individets identitetsutvikling, eller en såkalt *ikke-sosialisering*. Hjem-skole samarbeid kan derfor sees på som en ultimat faktor i elevens lærings- og utviklingsprosess.

3.1 Hva innebærer samarbeid mellom hjem og skole?

«What the best and wisest parent must want for his own child, that the community must want for all its children. Any other ideal for our school is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy» (Weinstein, Gregory & Strambler, 2004, 511). Nordahl (2007) støtter seg på dette

utsagnet av pedagogen John Dewey, og sier at hovedmålet for samarbeid mellom skole og hjem primært skal være elevens læring og utvikling, både når det gjelder skolefaglige prestasjoner og identitetsdannelse. Samarbeidet mellom skole og hjem er dermed to-sidig, med både faglig og formell forankring, jamfør Opplæringslova (1998) og Læreplanen Kunnskapsløftet (2006). Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Dette ansvaret skal ikke overlates til skolen, men utøves i et samarbeidsforhold hvor målet er å bistå eleven i dets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samarbeidet må ut fra dette baseres på likeverd og gjensidighet, konkluderer Nordahl (2007).

3.2 Nivåer og typer av samarbeid

Ethvert skole-hjem samarbeid består av ulike nivåer, alt etter hvor integrerte foreldrene er i elevens skolehverdag. Nordahl (2007) legger frem tre ulike nivåer av samarbeid:

- I. Informasjon
- II. Dialog og drøftinger
- III. Medvirkning og medbestemmelse

Det nederste samarbeidsnivået, *informasjon*, foregår gjennom utveksling av gjensidig informasjon mellom skolen og hjemmet, for eksempel når det gjelder elevens skoleutvikling eller opplevelse av skolehverdagen. *Dialog og drøftinger* blir som det neste nivået en slags reell og sannferdig kommunikasjon mellom hjem og skole, hvor målet er å komme til enighet rundt forhold som angår eleven, skolen og liknende. *Medvirkningsnivået* innebærer som det beste og høyeste nivå av samarbeid at både hjem og skole skal ha innflytelse på de beslutninger og den pedagogiske praksis som berører eleven. Nordahl (2007) har gjennom sine undersøkelser kommet frem til at de fleste foreldre er godt fornøyde med informasjonen som gis av skolen om deres barns læring og utvikling, men at de sjeldent eller aldri diskuterer undervisningen med læreren. Det store flertall av foreldrene mener dessuten at de ikke har medbestemmelse eller innflytelse når det gjelder undervisning. Nordahl poengterer videre at den beste form for samarbeid er en form for partnerskap med god dialog og medvirkning, hvor partene er likeverdige deltakere (Nordahl, 2007).

Man skiller òg mellom ulike typer samarbeid, det være seg formelle eller uformelle metoder. *Det representative samarbeidet* fungerer ved at enkeltforeldre blir valgt som representanter for foreldre

på klasse- eller skolenivå. Disse representantene skal være mellomledet mellom hjemmet og skolen, og fungere som et støtteapparat for å sikre et godt samarbeid (Nordahl, 2007). *Det direkte samarbeidet* er formaliserte, direkte møter mellom hjem og skole, for eksempel gjennom foreldremøter, utviklingssamtaler, e-post eller kontaktbøker. Nordahl (2007) definerer denne typen samarbeid som to-delt ved at alle foreldre har mulighet til å delta på ulike typer informasjonsmøter, mens de samtidig kan ha nær kontakt og en reell dialog med skolen gjennom konferansetimer. *Det kontaktløse samarbeidet*, på den annen side, kan fungere som uformelle samtaler, oppmuntring eller støtte rundt skole og skolegang mellom barn og foreldre (Nordahl, 2007).

3.3 Betingelser for samarbeid

Et kvalitativt godt hjem-skole samarbeid er avhengig av at visse faktorer er tilstede for å fungere, mener Nordahl (2007). Det vil i denne oppgaven fokuseres på følgende betingelser:

Ressursorientering, skolens og lærerens maktbruk, enighet og foreldrenes kapital.

I. Ressursorientering

Som nevnt tidligere er forutsetningen for et godt samarbeid basert i likeverd og gjensidighet; begge parter i samarbeidet må se den andre som en ressurs i elevens læring og utvikling. Det er skolens ansvar å ta initiativ, samt å legge til rette for et godt foreldresamarbeid (Opplæringslova, 1998). Det er skolens oppgave å «myndiggjøre» foreldrene til å tro på seg selv og sine forutsetninger til å oppdra barn og støtte dem i deres skolegang (Nordahl, 2007). Clausen (1988) har lagt frem tre former for «verdens»forståelse mellom skolen og hjemmet: to *supplerende* eller *atskilte* verdener, samt én *verdenstenkning*. Samarbeidsparter som ser skolen og hjemmet som *supplerende* verdener aksepterer at de er ulike, men likeverdige institusjoner som kan støtte hverandre, i motsetning til *atskilte* verdener. Å se skolen og hjemmet som én verden kan muligens virke enkelt og konfliktløst, men problemer oppstår med usikkerheten rundt hvilken samarbeidspart som er forlengelsen av den andre (Clausen, 1988). Å sitte med holdninger som at «læreren vet best» eller at «oppdragelsen kun skjer i hjemmet» er gode eksempler på brudd av denne ressursorienteringen.

II. Skolens og lærerens maktbruk

Selv om skole-hjem samarbeid er forankret i lov, ser man stadig eksempler på lærere og foreldre med dårlige samarbeidsrelasjoner. Mye av dette kan muligens skyldes usikkerhet fra foreldrenes side, ved at de feilaktig tilegner skolen og læreren mer makt enn de har i virkeligheten eller at de

blir møtt med arroganse fra skolens side (Nordahl, 2007). Foreldre som føler at deres makt blir begrenset av skolen, eller opplever at de ikke blir hørt i situasjoner som angår deres barn, opplever gjerne et såkalt *tillitsbrudd* til skolen. Tillitsbrudd kan videre føre til at noen foreldre ikke tør å si ifra til skolen om situasjoner rundt sitt barn, i frykt for at dette skal gå utover barnet. Lærere, på sin side, betegner ofte denne foreldretypen som «slitsomme» (Nordahl, 2007).

III. Enighet

I et kvalitativt godt samarbeid, hvor begge parter anses som ressurser, er enigheten mellom partene vesentlig. Et samarbeid der skole og hjem har felles mål og prioriteringer rundt læring og utvikling, felles forståelse og oppfølging av forpliktelser, og som innehar en viss grad av formalisering, fungerer godt for alle parter (Nordahl, 2007). Dagens skolegang griper på mange måter inn i selve familielivet, ved at den legger premisser rundt hva familien bedriver av oppfølging av barnets skolegang. Som nevnt tidligere, vil dette *kontaktløse* samarbeidet fungere enten støttende eller krenkende på skole-hjemrelasjonen, alt ettersom hvor enige partene er. Sagt på en enkel måte tilsier dette at dersom du vil samarbeide med andre, kan du ikke bestemme alt selv, konkluderer Nordahl (2007).

IV. Foreldrenes kapital

Man snakker ofte om ressurssterke eller ressurssvake foreldre i skolesammenheng, selv om dette i senere tid er betraktet som betente begreper (Nordahl, 2007). Med *foreldrenes kapital*, menes de ressurser og relasjoner foreldrene innehar som muliggjør og innebærer ulikhet, makt og dominans; det være seg sosial, økonomisk eller kulturell kapital (Bourdieu, 1995). Nordahl (2007) legger frem at foreldrenes kapital har innvirkning på skole-hjem samarbeidet ved at foreldre med sterk kapital er engasjerte, forpliktende og oppfølgende, og vise versa. Det vil si at foreldre med sterk kapital som regel har barn som gjør det godt i skolesituasjoner, mens barn med foreldre med svak kapital, gjør det heller dårlig (Nordahl, 2007). En forutsetning for å kunne delta aktivt i et sosialt fellesskap, sier Bourdieu (1995), er å kunne ta avstand fra den kapital du helst ikke vil ha eller bli assosiert med. I samarbeidet mellom skole og hjem kan dette bli problematisk, når lærere møter foreldre med andre verdier og preferanser enn dem selv. Lærere kan dessuten ha en tendens til å konstruere foreldrenes kapital etter inntrykk av deres barn, noe som òg kan gå utover samarbeidsrelasjonen (Nordahl, 2007). Som Parson sier: «Interested parents make a huge difference, regardless of class or income» (Parson, 2003).

3.4 Oppsummering av hjem-skole samarbeid

Hjem-skole samarbeid skal først og fremst fremme elevens læring og utvikling, og skal baseres på likeverd og gjensidighet fra begge parter. Det skilles mellom tre nivåer av samarbeidet — informasjon, dialog og medbestemmelse — alt etter hvor integrerte foreldrene er i skolehverdagen. Man skiller òg mellom ulike typer av samarbeid; det representative, det direkte og det kontaktløse. Nordahl (2007) legger frem fire betingelser for et godt samarbeid mellom skole og hjem; ressursorientering, skolens maktbruk, enighet og foreldrenes kapital.

4 Metode

For å på best mulig måte belyse denne problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i *kvalitativ* metode; nærmere bestemt intervju og observasjon. Dette ble valgt på bakgrunn av forskningsmetodens frie form; metoden er mer uformell en kvantitativ forskning ved at den gir rom for åpne spørsmål og grundige, personlige svar fra informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012).

4.1 Presentasjon av skoler og det praktiske arbeidet

Gruvebyen Tsumeb er den største byen i Namibias nordlige region Oshikoto, og fungerer som et knutepunkt mellom landets sørlige regioner og Caprivistripen. Byen er preget av stadig økende befolkningsvekst, hvor de fleste innbyggerne arbeider i kobbergruven eller i landbruk (Namibia, 2015). Gjennom praksisarbeidet ble det raskt klart at jeg ikke kom til å få innhentet nok nyansert data om hjem-skole samarbeid ved å kun forske ved én skole. Det ble derfor valgt å ta utgangspunkt i tre ulike skoler; *en fattig, en relativt velstående og en velstående skole*. Generelle trekk ved alle de tre skolene, er at alle innehar elever fra 8. - 12. trinn (Junior og Senior Secondary School), elevtallet ligger et sted mellom femhundre og tusen elever, samt at alle har engelsk som formidlingsspråk. Den velstående skolen er en privatskole, noe som tilsier at foreldre betaler for barnas skolegang. Denne skolen har også afrikaans som offisielt formidlingsspråk, etter foreldrenes ønske. Privatfunderte skolemidler gir derfor skolen lettere tilgang til nødvendig teknologi og mer læringsmidler enn de to statlige skolene. Disse skolene, men spesielt den fattige, er preget av overfylte klasserom, mangel på læringsmidler og drop-outs.

4.2 Metodebruk

Jeg ønsket å bruke strukturerte intervjuer som hovedtilnærming i forskningen. Dette innebærer at spørsmålene, samt deres rekkefølge, er laget på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg satte derfor opp en intervjuguide med spørsmål jeg ønsket besvart, før avreise til Namibia. Informantene skulle bestå av både foresatte og skolens ansatte, for å på best mulig måte belyse begge parter side av emnet. De strukturerte intervjuene var formelle og standardiserte, ergo ville alle informantene besvare samme spørsmål, for å på denne måte styrke forskningens troverdighet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Vel fremme i Namibia, endret situasjonen seg — da jeg forespurte mulige informanter ved de ulike skolene om mulighetene rundt et intervju, opplevde jeg at mange følte seg ubekvemme med de formelle omstendighetene rundt en intervjusetting. De formelle, strukturerte intervjuene fungerte fint ved intervju av rektorer og visse lærere, men andre lærere og foreldrene følte åpenbart ubehag rundt situasjonen. Jeg fant at det var lettere å få gode, ærlige svar fra disse informantene ved å kun «slå av en prat» på personalrommet eller da muligheten bød seg. Totalt fikk forskningen syv informanter; tre rektorer, to lærere og to foreldre, alle tilknyttet ulike skoler (se Vedlegg 3 for oversikt). Det ble dessverre ikke mulighet til å intervju en foresatt tilknyttet den fattigste skolen, da disse var skeptiske til forskningen og flere opplevde temaet som sårt. Begge foreldrene som ble intervjuet kan kategoriseres som ressurssterke, og begge er kvinner. Foreldrenes syn på emnet er derfor muligens ikke like nyansert som det burde være.

Den andre forskningsmetoden var observasjon; en metode som var svært nødvendig og relevant for å besvare min problemstilling. Jeg fikk observere to foreldremøter, én ved den fattige og én på den relativt velstående skolen. Under observasjonen, hadde jeg en ikke-deltakende observatørrolle, som tilsier at jeg kun har observert, notert og dokumentert uten innblanding i situasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Den velstående skolen holdt ikke foreldremøte under mitt opphold i Afrika, noe som igjen kan ha innvirkning på om mine funn kan anses som sanne for flere, eller samtlige skoler i Namibia. Det var heller ikke mulighet for å observere individuelle samtaler under praksisarbeidet; jeg opplevde kun at ett av disse fant sted ved den relativt velstående skolen, men ble nektet å observere av rektor.

Ved å begrense forskningen til tre skoler, kan man muligens hevde at mine funn ikke er generalisert eller troverdig for samtlige namibiske skoler. Det var svært stor enighet blant informantene om emnet, og jeg kan ikke med sikkerhet si om de faktisk uttalte sine egne meninger eller fortalte meg det jeg ønsket å høre. Observasjonene støtter allikevel informantenes uttalelser, og jeg forsøkte å velge informanter med ulik bakgrunn, skole og etnisitet, for å få så mange differensierte syn som mulig.

5 Beskrivelse av funn

Som nevnt innledningsvis, var jeg svært spent på om det eksisterte noen form for samarbeid med hjemmet i den afrikanske skole. Under forskningsperioden ble det raskt klart at hjem-skole samarbeid ikke bare eksisterer, men arter seg som *flere* ulike samarbeidsvarianter på det afrikanske kontinent.

5.1 Hjem-skole samarbeidet

Gjennom forskningen kommer det frem fire varianter av hjem-skole samarbeid ved samtlige av forskningsskolene: *Informasjonsutveksling, foreldremøter, individuelle samtaler og skolestyret.*

I. Informasjonsutveksling

Som i Norge, holder namibisk skole og hjem kontakt via muntlig og skriftlig informasjonsutveksling, enten i form av telefon, møter, brev eller i visse tilfeller mail. Dette er formelt organisert ved at skolen plikter å informere foresatte når det kommer til deres barns prestasjoner og oppførsel, som nevnt i den namibiske læreplan (The National Curriculum for Basic Education, 2010, 31). Det er stort sett skolen som står for denne kontakten, men det hender at foreldre ringer eller møter opp i egen person dersom det skulle være noe. Læreplanen er videre svært klar på hva som forventes og kreves av foresatte, og det er derfor vanlig at skole sender med et brev hjem ved begynnelsen av nytt skoleår eller -termin for å videreformidle denne informasjonen. Innkallelser til foreldremøter eller individuelle samtaler blir også sendt ut på denne måten.

II. Foreldremøter

En annen form for formelt organisert kontakt er foreldremøtene. Informantene forteller at det blir holdt minst tre foreldremøter i løpet av skoleåret, nærmere bestemt ett til hver termin, og jeg fikk observere to møter ved forskjellige skoler. Møtene blir holdt i en stor forsamlingsal, dersom dette er tilgjengelig, eller utendørs, og det ene møtet ble derfor nesten avlyst på grunn av regn. Rektor, lærere, lokale prester og skolens andre ansatte er vanligvis tilstede under møtene, hvor det gis informasjon om hva som kommer til å skje i løpet av terminen, hva skole-hjem samarbeid innebærer, samt åpnes for spørsmål fra foresatte. Det er ingen utvalgt representant fra de foresattes side, som man ville hatt med FAU (Foreldrenes arbeidsutvalg) i Norge, men alle foresatte får

mulighet til å spørre. Dårlig oppmøte preger disse møtene, da kun cirka 25% av foresatte møter — dette er et av hovedproblemene i foreldresamarbeidet, forteller informantene.

III. Individuelle samtaler

Skolen, foresatte og elev kan videre ha individuelle samtaler, enten på skolen eller i hjemmet. Informantene sier at dette stort sett skjer rundt negative situasjoner, eller *negativ kontakt*, som de kaller det. De tre skolene har alle et såkalt *Merits System*; en type prikkssystem hvor elevene får «prikk på rullebladet» ved negative hendelser i skolen, for eksempel ved dårlig oppførsel eller lav faglig prestasjon (se Vedlegg 1). Når et visst antall prikker er nådd, kalles foreldrene inn til et møte med rektor og lærere, både i skriftlig og muntlig form, for å diskutere hva som kan gjøres og endres. Foreldrene står også fritt til å innkalle til møte, og alle skolene har en *Open Door Policy*, hvor nysgjerrige eller misfornøyde foreldre kan dukke opp uten forvarsel på skoleområdet for å observere undervisning eller snakke med ansatte. Det kommer allikevel frem at dette er ganske uvanlig; privatskolen opplevde dette tidligere, men de ti-femten siste årene har det vært relativt stille på denne fronten. Et av hovedproblemene med individuelle samtaler er, igjen, at foresatte ikke alltid møter opp.

IV. Skolestyret

Alle skolene har et skolestyre, et *School Board*, bestående av syv foresatte som ikke er ansatt ved skolen, tre lærere og to elever. Disse blir valgt ut av andre foreldre og lærere, og skal sitte i tre år. Dette er formelt nedfelt i The Ministry of Educations *Education Act 16* fra 2001, som videre forteller at styrets hovedoppgave er å kontrollere skolens finansielle midler, samt fastslår at de foresatte skal ha majoritet i styret (The Ministry of Education, 2001). En av informantene forteller videre at skolestyret har mye makt i situasjoner som straff av ulydige elever og ansettelse av nye lærere — så mye makt at deres bestemmelse trumfer rektors.

Oppsummert kan man si at disse fire variantene av skole-hjem samarbeid gjør seg gjeldende i namibiske skoler. Informasjonsutveksling og foreldremøter inngår som en del av informasjonsnivået i det direkte samarbeidet. Foreldremøter, samt individuelle samtaler, er også en del av dialognivået i direkte samarbeid. Skolestyret er den eneste formen for samarbeid som tilhører medbestemmelsesnivået i det representative samarbeidet. Sistnevnte har allikevel kun makt i skolen, ikke over hjemmet, ved at deres hovedformål er å overse skolens midler.

6 Analyse av funn

Jeg finner at samtlige informanter er enige om hovedproblemet i hjem-skole samarbeidet:

Foreldrene er ikke nok involverte i barnas utdanning. Observasjon av to foreldremøter ved ulike skoler støtter dette utsagnet, ved at kun et fåtall av foresatte møter opp. Hva som er årsaken bak denne svake involveringen, og hva man kan gjøre for å forbedre den, fins det inget fasitsvar på, konkluderer informantene. Jeg vil allikevel i de kommende delkapitlene drøfte de ulike funnene, og kommer til å skille mellom skolens og foreldrenes syn på, eller vurdering av, samarbeidet.

6.1 Skolens syn

Gjennom intervjuer av tre rektorer og flere lærere, finner jeg at det er en relativt stor enighet fra skolens side om at problemet ligger hos de foresatte. Alle de tre skolene innehar de fire variantene av samarbeid med hjemmet som ble lagt frem i kapittel 5.1, men med varierende suksess. Skolen sender ut informasjon, de holder møter og de har et utvalgt skolestyre; det er *foreldrene* som ikke bidrar. Nordahl (2007) skiller som nevnt mellom ulike nivåer av et godt hjem-skole samarbeid; informasjon, dialog og medbestemmelse. Informasjonsnivået i samarbeidet eksisterer; skolen informerer hjemmet om elevens fremdrift og kvalifikasjoner, og hjemmet informerer (til tider) skolen om spesielle behov og annet. Det samme kan man, på den annen side, ikke si om dialogsnivået. Som en av rektorene bemerker:

Det virker ikke alltid som om foreldrene forstår viktigheten av utdanning. Mange elever fra ulike kulturer bor hjemmefra en periode for å gå på skole, men når de har lært det foreldrene mener er tilstrekkelig, f. eks. å lese og skrive, blir de hentet hjem for å arbeide. Andre foreldre holder også barna hjemme for å hjelpe til, da de er mer nyttige som barnevakter eller hushjelp [...] men landet vårt er i forandring; fremtidens arbeidsplasser setter ikke pris på de samme verdiene som vi gjorde før frigjøringen i 1990. (R2, 2015)

Dersom det ikke eksisterer en dialog mellom skole og hjem, eksisterer det ei heller medbestemmelse fra foreldrenes side (Nordahl, 2007). Man kan peke på at skolene innehar et skolestyre, som en del av den *representative* formen av samarbeid, men dette styret representerer ikke foreldre på samme måte som man er kjent med fra land som for eksempel Norge. Her skal foresatte og lærere samarbeide om situasjoner som i hovedsak omhandler skolens midler og foretak, og hjemmet blir da ikke representert som en egen part.

Direkte samarbeid er også satt i gang fra skolens side med få unntak, forteller informantene. Informasjonsutveksling og møter forekommer som nevnt vanligvis ved negative situasjoner rundt en elev, og det er svært sjeldent at en foresatt tar det første skrittet til en dialog. Jeg fikk ikke observere noen individuelle samtaler, men fikk være tilstede under to foreldremøter. Under møtet ved den fattige skolen (se Vedlegg 2), uttaler rektor, som er ordstyrer:

Neste punkt på agendaen er foreldreinvolvering (*parental involvement*) [...] som betyr å sørge for at barnet ditt har mat og skolemateriell, å delta på foreldremøter, å følge opp lekser og å oppfordre til skolearbeid [...] Det er ikke forbudt å møte opp på skolen selv om det er utenom negative situasjoner! Skolen har en Open Door Policy — er du ikke fornøyd, så kom og sjekk! Noen ganger er det eleven som er problemet, ikke skolen. Bry dere om barnet; neglisjerer du barnet, neglisjerer barnet utdanning. Er det klart for alle? (R1, 2015)

Her informerer rektor foresatte om hva som forventes av dem, og oppfordrer også til at foreldrene skal opprettholde det *kontaktløse* samarbeidet ved å oppmuntre viktigheten rundt skolegang. Jeg observerer, på den annen side, at det kun er et hundretalls foreldre i forsamlingen, mens elevstanden leser godt over sekshundre elever. Man kan stille spørsmål ved om det er like klart for de resterende foreldrene som ikke møter opp. Som en av informantene sier:

Det er ofte de foreldrene man virkelig ønsker skal komme som *ikke* kommer. Det er alltid de samme foresatte som møter opp, gang på gang. Når vi har foreldremøter utenfor byen, for de foresatte som er bosatt i de nordligere regionene, er møtet alltid fullstappet. Byforeldrene har et helt annet syn og forhold til skolegangen. (L1, 2015)

Her kan man peke på den første av Nordhals (2007) fire betingelser for et godt samarbeid; ressursorientering. Det kan virke som at skolens og foresattes syn på utdanningsansvaret ikke er overens; at skole og hjem oppleves som to atskilte verdener (Claussen, 1988). Dersom skole og hjem ikke ser hverandre som ressurser og det ikke eksisterer enighet rundt skolegang, eksisterer heller ikke det kontaktløse samarbeidet — eller det virker krenkende på skole-hjem relasjonen (Nordahl, 2007). Flere av informantene peker på foreldrenes kapital som et bakenforliggende problem; mange lider av fattigdom og har ikke midler eller mulighet til å støtte sitt barns utdanning til det fulle. Denne generaliseringen av ressursvake foreldre, gir på den annen side ikke alltid et korrekt bilde, som når rektor ved den relativt velstående skolen forteller om Den skoleflinke eleven:

Vi hadde en svært skoleflink pike på skolen for en stund siden. Dyktig i alt hun kom over; fag, sport, orden og oppførsel [...] og kommer fra det vi kan kalle et «ressursterkt» hjem. Allikevel, på de fem årene hun studerte hos oss, så jeg ikke snurten av hverken mor eller far. Aldri. Da det nærmet seg uteksaminering, kom hun inn til meg på kontoret og spurte: «Rektor, hva skal man gjøre når man gjør sitt beste, men foreldrene dine ikke bryr seg?» Jeg visste ikke hva jeg skulle svare. For en forferdelig følelse det må være; jeg er mor selv, og kan ikke se det for meg. Det tror jeg er et godt eksempel på at det ikke alltid handler om *ressursene*, men *menneskene bak* ressursene; de hadde både midler og mulighet til å bry seg — de bare gadd ikke. (R2, 2015)

Muligens er det ikke nok å kun se på foreldrenes kapital, da interesserte foreldre ikke alltid avhenger av klasse eller inntekt (Parson, 2003). Eksempelet med Den skoleflinke eleven viser også hvor vanskelig det kan være for skole å møte hjemmet på halvveien, dersom deres kapital og verdier er for fjernt fra hverandre (Bourdieu, 1995). Som en av informantene kommenterer etter endt foreldremøte: «Dette var et godt møte. Deilig at besteforeldrene holdt seg unna — hvis ikke måtte vi ha oversatt hele møtet til stammespråk. Hadde ikke blitt ferdig før til neste år ...» (L2, 2015).

6.2 Foreldrenes syn

Foreldreinformantene består av to mødre fra ulike skoler — den ene fra den velstående, den andre fra den relativt velstående skolen — og begge kan kategoriseres som ressurssterke, involverte foreldre. Jeg finner at også disse er enige i at mye av problemet med samarbeidet ligger hos de foresatte. Moren fra den velstående skolen uttaler:

Jeg er veldig fornøyd med privatskolens informasjon og arbeid, men så er jeg også en av foreldrene som involverer meg. Det er ikke alle foreldre som gjør det på vår skole heller, selv om de betaler for skolegangen [...] muligens fordi de føler at det er skolens oppgave å ta seg av barnet under skoletiden? Det er en internatskole, så ikke alle foreldrene bor i nærheten. Det gjør det jo litt problematisk, men skolen tilrettelegger ved å holde foreldremøtene rundt helgene, så pendlerne får vært tilstede. (F1, 2015)

Moren fra den velstående skolen er altså fornøyd med skolens varianter av informasjonsutveksling og møter, men peker på at noen foreldre muligens opplever skolen som atskilt fra hjemmet. Claussen (1988) poengterer hvordan ulik oppfattelse av «verdne» mellom skole og hjem kan bli problematisk, selv om man oppfatter dem som én verden. Rektor ved samme skole ser seg enig i denne oppfatningen, og forteller at privatskolen tidligere slet med foreldre som ville bestemme *for*

mye når det kom til sitt barns utdanningsløp, fordi de «betalte jo tross alt for det» (R3, 2015). Ifølge moren, er ikke dette lenger et problem ved den velstående skolen, og de fleste foresatte oppfatter nok skole og hjem som supplerende verdener med god ressursorientering (Claussen, 1988).

Den andre moren synes heller ikke at sin skoles samarbeidsvarianter er problematiske, men stiller seg kritisk til skolens maktposisjon:

Jeg ble innkalt til et møte med skolens ledelse angående min datters oppførsel. Hun er et snilt barn, så jeg ble ganske overrasket, må jeg innrømme. Under møtet med rektor og en fornærmet lærer kommer det frem at datteren min har sagt imot læreren. Sagt imot? spør jeg forundret. Ja, svarer læreren, hun hadde sagt seg uenig i undervisningsemnet hans — kalt det galt og utdatert. Det viser seg at datteren min, som tidligere har bodd i Norge og studert i Windhoek, har blitt undervist i det samme temaet, men med oppdatert innhold. Jeg sa at jeg ikke forsto problemet; hvis datteren min oppdager feil i undervisningen, må hun da kunne si ifra? Men det var ikke snakk om; hun hadde i skolens øyne oppført seg respektløst og nedlatende mot skolens arbeid. Som straff, ble datteren min utvist i et par dager [...] Jeg vet ikke hvorfor det er sånn, på den gamle skolen hennes i Windhoek ville dette aldri ha skjedd. Kanskje de er mer oppdaterte og moderne der nede. (F2, 2015)

Dette eksempelet viser et tydelig brudd i tre av Nordahls (2007) betingelser for et godt hjem-skole samarbeid. Skolen oppfatter ikke hjemmet og dets kapital som en ressurs; familien har tidligere bodd i Norge og blitt påvirket av «vestlig» tenkemåte når det gjelder utdanning, hvor en kritisk refleksjon fra elevens side ville blitt sett på som noe positivt; en metakognitiv læringsprosess (Engh, Dobson & Høihilde, 2007). Her, på den annen side, blir refleksjonen sett på som kritikk mot selve læreren og skolen, og eleven blir straffet. Det er her tydelig at dialogs- og medbestemmelsesnivået i samarbeidet er ønskelig fra visse foreldres side, men at skolen ikke er åpen for påvirkning utenfra (Nordahl, 2007). Ifølge moren, opplevde hun et klart tillitsbrudd til skolen ved at hjemmets side av saken ikke ble ivaretatt eller hadde innvirkning, noe som kan tolkes som maktmisbruk fra skolens side (Nordahl, 2007). Det er i situasjoner som denne at det hadde vært greit med en representant som snakker foreldrenes sak. Her kan man igjen peke mot skolestyret og det representative samarbeidet, men som moren fra den velstående skolen sier:

Skolestyret er svært «klikk-basert», så det er vanskelig for nykommere å bli innlemmet i systemet. Valget går veldig på «trynefaktor», altså hvem som er best likt blant de andre lærerne og foresatte.

Jeg har kun bodd i Tsumeb et år, og har derfor i deres øyne svært lite å bidra med. Dessuten virker det som om de fleste oppfatter det som mye arbeid med lite fortjeneste — det gir hverken deg eller barnet ditt fordeler ved at man sitter i styret. (F1, 2015)

Informantene mener at det direkte samarbeidet fungerer nokså bra mellom skole og hjem, men peker allikevel på at det stort sett forekommer ved negativ kontakt. Informanten fra den relativt velstående skolen kommenterer:

Mange foreldre kvier seg for foreldremøtene, kanskje fordi de tror skolen skal kreve penger av dem. Skolegang er i utgangspunktet gratis, men man må støtte med skoleuniform og -saker. Jeg vet om mange som ikke møter opp, spesielt på de individuelle møtene [...] det er flere som oppgir gal adresse eller telefonnummer, så skolen ikke skal finne dem, eller som sender fremmede, utenforstående i stedet. (F2, 2015)

Dette kan igjen sees som et tillitsbrudd fra skolens side, vet at foreldre føler at deres posisjon blir begrenset av skolen, mens skolen innehar all makt (Nordahl, 2007). Informantene peker videre på de foresattes kapital som et problem; ikke nødvendigvis ved at kun fattigdomsperspektivet spiller inn, men også hvilke holdninger de har fra tidligere angående skole (Bourdieu, 1995). Den ene nevner noe hun omtaler som et *generasjonsgap* mellom foreldre og dagens utdanningssituasjon — foreldrene har utdanning fra før frigjøringen, eller tidlig i prosessen, noe som totalt skiller seg fra dagens skolesituasjon:

Foreldregenerasjonen er av en annen tid [...] og med apartheidsoppløsningen, har nå også sorte mennesker tilgang til de samme yrkene som hvite. Det virker for meg som at mange henger litt igjen i den gamle oppfatningen av hva fremtiden innebærer [...] de sitter fast i et *generasjonsgap*. Vi er fremdeles et «ungt» land som skal få fotfeste; det er mulig at dagens barn får et helt annet samarbeidsforhold med skolen når det er deres tur til å være foreldre. (F1, 2015)

Av mine funn kommer det frem at hjemmet og skolen har både like og ulike oppfatninger av samarbeidet, og hvem som har skyld i problematikken. De ulike meningene vil nå bli raskt oppsummert i følgende og avsluttende kapittel.

7 Avsluttende kommentar

Så hvorfor er ikke foreldrene mer involverte? Jeg finner at samtlige informanter er enige om at dagens samarbeid er problematisk, men at de er noe uenige om hvorfor. Både hjemmet og skolen peker mot de foresatte og deres kapital; at ikke alle har mulighet og midler til å involvere seg i barnets utdanning, men finner også at noen rett og slett ikke bryr seg. Det virker som at det er avvik i hjemmets og skolens ressursorientering; de blir oppfattet som to atskilte verdener hvor det kontaktløse samarbeidet ikke eksisterer. Skolens syn peker her mot de foresatte igjen, men foreldrene poengterer at skolens maktbruk står delvis i veien for at foreldre skal involvere seg mer. En av informantene nevner begrepet *generasjonsgap* om foreldrenes oppfatning av skolesituasjonen, med håp om bedre samarbeid med fremtidens generasjoner.

Neste spørsmål blir da: Hvordan kan man få dem mer involverte? Informantene er heller usikre på hvordan man kan forbedre dagens problematiske situasjon. Kun én av dem legger frem et konkret forslag:

Jeg tror at det hadde hjulpet om vi involverte resten av samfunnet i utdanningen, for eksempel gjennom politiske ledere eller kirken. Kirken har i dag mye mer innflytelse og rekkevidde på befolkningen enn skolen har. Dersom man samarbeidet med lokale kirkesamfunn om å fremheve viktigheten av utdanning, kanskje flere hadde lyttet. Men man vet aldri. (R1, 2015)

Det blir vanskelig for meg å komme med en konkret konklusjon med en problemstilling som denne. Det namibiske hjem-skole samarbeidet ser flott ut på papiret, formelt nedfelt i læreplanen med forventninger og plikter til begge parter, men fungerer ikke like godt i praksis. Hvorfor blir den praktiske siden problematisk? Nordahls (2007) fire betingelser for samarbeid er tilstede og påvirker til en viss grad situasjonen; skole og hjem opplever ikke hverandre som ressurser og er uenige, skolen misbruker på visse måter sin makt og foreldrene sitter ikke alltid inne med kapitaler som samsvarer med skolens. Den sistnevnte er muligens en av de viktigste faktorene, ved at denne generasjons foreldre har en annen *skolekultur* enn samtidens skole. Dette kan igjen påvirke barnets opplevelse av skolen negativt (Berg & Walin, 1982). Innledningsvis nevnte jeg at hjem-skole samarbeid, etter min mening, kan sees på som en ultimat faktor i elevens lærings- og utviklingsprosess. Samarbeidet kan spille inn på elevens identitetsdannelse, ved at eleven opplever usikkerhet rundt hvilken side av samarbeidet som innehar de «korrekte» holdningene og verdiene

(Berglyd, 2003). Min forskning dekker kun tre namibiske skoler, men funnene er allikevel overraskende like, tross skolenes forskjeller. Jeg har i tillegg kun anvendt vestlig teori om emnet for å prøve å forstå situasjonen, noe jeg først anså som en svakhet ved min forskning. I ettertid er jeg allikevel positivt overrasket over hvor godt disse teoriene faktisk klarer å beskrive en situasjon på et helt annet kontinent, og får meg til å tenke at det kanskje ikke er så langt igjen før namibisk hjem-skole samarbeid er på samme nivå som for eksempel i Norge. Mange vil nok hevde at dagens samarbeidssituasjon i Namibia er problematisk. Om det er hjemmet, skolen eller begge parter som får hovedskylden i dette — og på hvilke måter man kan forbedre samarbeidet — kan ikke jeg svare på per dags dato.

8 Litteraturliste

Berg, G., & Wallin, E. (1982). *Skolan i ett organisationperspektiv: Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation*. Lund: Studentlitteratur

Berglyd, I. R. W. (2003). *Skole-hjem samarbeid: Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen: Pax Forlag

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

Claussen, H. (1988). *Foreldresamarbeid og spesialpedagogikk*. København: Sosialpedagogisk bibliotek

Ejikeme, A. (2011). *Culture and Customs of Namibia*. Santa Barbara: Greenwood.

Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

FN-sambandet. (s.a.). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Lokalisert 13. februar 2015, på <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Hem, M. (2015). Namibia. *Store norske leksikon*. Lokalisert 2. mai 2015, på <https://snl.no/Namibia>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanen Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Samarbeid-med-heimen/>

Mbenzi, P.A. (1997). *Analysing of reading error patterns of grade 5 learners at Namutoni Senior Primary School and how to overcome them* (Field report). Windhoek: University of Namibia.

Ministry of Education (2001): Education Act 16 of 2001. Lokalisert på <http://www.moe.gov.na/downloads.php>

Ministry of Education (2010): *The National Curriculum of Basic Education*. Lokalisert på http://www.nied.edu.na/publications/CurriculumDocuments/NationalCurriculum/National_Curriculum_for_Basic_Education.pdf

Namibia. (2013). I *Globalis*. Lokalisert 14. desember 2014, på [http://globalis.no/Land/Namibia/\(show\)/indicators](http://globalis.no/Land/Namibia/(show)/indicators)

Namibia. (2015). I *Wikipedia*. Lokalisert 21. mai 2015, på <http://no.wikipedia.org/wiki/Namibia>

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 (LOV-2015-04-24-23). (1998). Lokalisert 15. desember 2014, på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Parson, S. (2003). *Journey Into Community: Looking Inside the Community Learning Center*. Larchmont, NY: Eye On Education

Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. J. (Red.). (2011). *Elevmangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Weinstein, R. S., Gregory, A. & Strambler, M. J. (2004). «*Intractable Self-Fulfilling Prophecies*». *American Psychologist* 59, 6: 511-520

Wikan, G. (2008). *Challenges in the Primary Education in Namibia*. (Høgskolen i Hedmark rapport nr. 7, 2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Vedlegg 2

Agenda fra foreldremøtet ved den fattige skolen



[REDACTED] SECONDARY SCHOOL

REFERENCE NO: 703

ENQUIRIES: [REDACTED]

11 March 2015

PARENT MEETING

Date: 14 March 2015

Time: 14H00

Venue: School Hall

Chairperson: [REDACTED]

Secretary: [REDACTED]

1. Opening prayer
2. Welcoming remarks
3. Apologies
4. Agenda points for discussion:
 - 4.1. Extra Classes
 - 4.2. Homework
 - 4.3. Attending Classes
 - 4.4. Parental involvement in their kids' education
 - 4.5. Alcohol and Drug abuse
 - 4.6. Cellphones and theft in school (laptop)
 - 4.7. Late coming and absenteeism
 - 4.8. Reunion
 - 4.9. Announcements [REDACTED]
 - 4.10. School fees and School Uniform
 - 4.11. Home Affairs visiting the school for ID's
 - 4.12. Motivational speech by [REDACTED]
 - 4.13. A.O.B

Paint 2

Vedlegg 3

Oversikt over informantene

Rektor 1, R1

Sort, kvinnelig rektor ved den fattige skolen. Hun er i slutten av tretti-årene, gift med mannlig ansatt ved samme skole, og har tidligere vært på utveksling til vennskapsbyer i skandinaviske land for å utveksle ideer, opplegg og opplevelser.

Rektor 2, R2

Sort, kvinnelig rektor ved den relativt velstående skolen. Befinner seg et sted i begynnelsen av femti-årene, med lang bakgrunn som lærer ved den fattige skolen. Har også vært på vennskapsbesøk, til blant annet Norge.

Rektor 3, R3

Hvit, kvinnelig rektor ved den velstående skolen. Hun nærmer seg seksti og har tidligere arbeidet som lærer langs kysten av Namibia. Hun opplever skolesituasjonen som annerledes i Tsumeb, hvor de er litt mer «gammeldagse»; det er vanskelig å innlemme nye ideer/metoder i skolen.

Lærer 1, L1

Ung, sort lærerinne i afrikaans ved den relativt velstående skolen. Har kun jobbet som lærer i et tiår, men er av den gamle skolen, og syns f. eks. at fysisk avstraffelse er greit.

Lærer 2, L2

Ung, sort lærer i engelsk ved den fattige skolen. Har undervist i omlag ti år, og er veldig inspirert av vestlig tenkemåte.

Foresatt 1, F1

Hvit mor i begynnelsen av femti-årene, med tre barn; eldste på universitet, de to yngste på den velstående skolen. Bodde tidligere langs grensen mot Sør-Afrika. Opplever skolesituasjonen som annerledes i Tsumeb, og beskriver befolkningen som litt mer «gammeldagse» og «Boer-aktige».

Foresatt 2, F2

Sort mor i midten av tretti-årene med en datter på den relativt velstående skolen. Har tidligere bodd i Norge og hatt datteren gående på skole i hovedstaden Windhoek. Opplever skolesituasjonen i Tsumeb som vanskelig sammenliknet med de to andre stedene; byen har et «gammeldags» syn på skolegang og undervisning.