

Masteroppgave

**MINORITETSSPRÅKLIGE FORELDRES
ERFARINGER FRA OG FORVENTNINGER TIL
SKOLE-HJEM-SAMARBEID**

Av Daniela-Alina Darie

Spesialpedagogikk
2020

Times New Roman, 12

Tal ord: 31262



HØGSKULEN
I VOLDA

SAMMENDRAG

I denne oppgaven er søkelyst rettet mot minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole-hjem-samarbeid. Mer spesifikt var studien rettet mot å utforske foreldrenes oppfatninger og forventninger med hensyn til aspekter som deres forhold til lærerne og skolen. Studien undersøkte også foreldrenes perspektiver med hensyn til kommunikasjonen med skolen og foreldremedvirkning, og i hvilken grad det ble sikret felleskap.

Bakgrunn: Valg av tema er begrunnet med at godt samarbeid mellom skole og hjem vil kunne være av stor betydning for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner i den norske skolen, og at det av den grunn er viktig at skolen etablerer et godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, selv om det kan knytte seg noen utfordringer og barrierer til foreldrenes minoritetssituasjon. Med utgangspunkt i at det er lettere å gjøre en god jobb når man vet hva som forventes ble prosjektets problemstilling følgende:

Hvilke erfaringer og forventninger har minoritetsspråklige foreldre til skole- hjem samarbeid?

Metode: Prosjektets problemstilling vektlegger begrepene *erfaring og forventning*. Det har derfor vært hensiktsmessig med en hermeneutisk tilnærming. Ved kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode har jeg intervjuet seks minoritetsspråklige foreldre som har delt av sine opplevelser og erfaringer fra samarbeid med den norske skolen. Gjennom å benytte et teoretisk perspektiv om betydning for dialog, medvirkning og samhandling, og den sterke makt kulturen, drøfter oppgaven konkrete erfaringer på nye utfordringer minoritetsspråklige foreldre opplever i møte med lærere. Slik bidrar oppgaven med nye tanker og refleksjoner om hva som i større grad bør løftes frem og vektlegges i samarbeidsrelasjonen mellom skole og minoritetsspråklige foreldre som har stor betydning for barns læring og utvikling.

Resultater: Denne undersøkelsen viser at minoritetsspråklige foreldrene opplever et tilfredsstillende forhold til lærerne, men samtidig erfarer de spenningsområder innen spesifikke områder som språk og kommunikasjon, verdikonflikter og kulturell avstand i samarbeidet med skolen. All denne splittede samarbeidsformen kan sannsynligvis være på grunn av utdanningsprofilen til deltakerne. Denne studien gir også innsikt i hva som er

minoritetsspråklige foreldrenes forventninger til skole-hjem-samarbeid. Disse innebærer et primært behov for gjensidig kommunikasjon og visse prinsipper å bli respektert, spesielt opplevelse av gjensidige mening og innflytelse, bedre informasjonsutveksling, anerkjennelse og bruk av ressurser. Konkretisering av forventninger til minoritetsspråklige foreldre er et nødvendig utgangspunkt for et godt skole-hjem-samarbeid.

Til slutt kan det hevdes at den lille utvalgsstørrelsen på seks minoritetsspråklige foreldre ikke legger vekt for å generalisere funnene for alle foreldrene med minoritetsbakgrunn. Likevel, har denne studien bidratt til å belyse minoritetsspråklige foreldrenes perspektiver om partnerskapet med skolen.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to examine the parents' perspectives on school and minority family cooperation. More specifically, the study was aimed to explore parents' perceptions with regards to aspects such as their relationship with the teachers and the school. The study also examined parents' perspectives with regards to their communication with school authorities and to what extent parents volunteered and collaborated in school programs.

Background: The choice of theme is based on that good cooperation between home and school can be of great importance for minority pupils' school performance in the Norwegian school and therefore it is important that the school establishes good cooperation with minority parents, although it can relate some challenges and barriers to the parents' minority situation. On the basis that it is easier to do a good job when you know what is expected, the project's problem became the following:

What experiences and expectations do minority parents have for school-home collaboration?

Method: The project's issue emphasizes the concepts of experience and expectation. A phenomenological and hermeneutic approach has therefore been appropriate. In qualitative interviews as a data collection method I have interviewed six minority parents who have shared their experiences and experiences from collaboration with the Norwegian school. By using a theoretical perspective on the importance of dialogue, participation and interaction and the strong power of culture, the thesis discusses concrete experiences on new challenges that minority parents experience in meeting the school staff. In this way, the task contributes with new thoughts and reflections on what should be highlighted and emphasized to extent in relation to competence development in general, and in practice, regarding the statutory cooperation relationship between school and minority parents which is of great importance for children's learning and development.

Results: This survey shows that minority parents experience a satisfactory relationship with the teachers, but at the same time they experience areas of tension in specific areas such as language and communication, conflicts of value and cultural distance in collaboration with the school. All this divisive form of cooperation is likely to be due to the educational profile

of the participants. This study also provides insight into what are the minority parents' expectations of school-home cooperation. These imply a primary need for mutual communication and certain principles to be respected, especially the perception of mutual meaning and influence, better information exchange, recognition and use of resources. Concretizing expectations of minority parents is a necessary starting point for a good school-home collaboration

Finally, it can be argued that the small sample size of six minority parents does not lend to generalize the findings for all parents with minority backgrounds. Nevertheless, this study has to a certain extent help to shed some lights on minority parents' perspectives on partnership with the school.

FORORD

En lang og spennende forskningsprosess er slutført. Å ta avgjørelsen om å gå tilbake til studier, og å gjennomføre et forskningsprosjekt på masternivå var en stor utfordring for meg. Denne tilbakekomsten til skolen er ikke uten støtte og samarbeid fra visse mennesker rundt meg.

Først vil jeg hjertelig takke informantene mine som var vennlige til å støtte mitt forskningsprosjekt ved å dele med meg all rikdommen i opplevelsene deres i samarbeid med den norske skolen.

En stor takk rettes også til min veileder, Randi Myklebust, førsteamanuensis ved Høgskolen i Volda, for den profesjonelle og oppmuntrende veiledningen som har vist meg helt fra begynnelsen av dette eventyret. Tusen takk, Randi!

Til slutt vil jeg rette en stor takknemlighet til min familie og venner for deres lytting, forståelse, men spesielt for deres oppmuntring. Uten dere ville jeg hatt det vanskeligere å holde ut og fullføre prosjektet mitt. Takk Denis, Alice og George for deres uendelige støtte de siste studieårene!

Ulsteinvik, juni 2020

Innhold

MINORITETSSPRÅKLIGE FORELDRES ERFARINGER FRA OG FORVENTNINGER TIL SKOLE-HJEM-SAMARBEID	1
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Tidligere forskning om samarbeid mellom minoritetspråklige foreldre og skole.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging	6
2 KUNNSKAPSGRUNNLAG	7
2.1 Skolen og hjemmets rettigheter og plikter i henhold til styringsdokumenter	7
2.2 Bourdieus teori – habitus og kapitalbegrep.....	9
2.3 Makt og avmakt i samarbeidet	12
2.4 Betydning av et godt samarbeid	14
2.4.1 Samarbeidskriterier og nivåer	17
2.4.2 Foreldres forventninger.....	22
2.5 Partnerskap og myndiggjøring.....	24
2.6 En ressursorientert tilnærming til mangfold	29
2.6.1 Minoritetspråklige foreldresentrert tilnærming	29
2.6.2 Multikulturell tilnærming	32
3 METODE OG DATAGRUNNLAG	35
3.1 Fortolkning og forståelse	35
3.2 Forskningsdesign	36
3.2.1 Kvalitativ metode	36
3.2.2 Utformingen av det kvalitative intervjuet.....	36
3.3 Gjennomføring	38
3.3.1 Utvalg	38
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	39
3.4 Analyse av innsamlet materiale.....	41
3.5 Validitet og reliabilitet	42
3.6 Forskningsetiske vurderinger	44
4 ANALYSE OG FUNN.....	45
4.1 Et tilfredsstillende samarbeid	46

4.2 Sosial og faglig orientering	47
4.3 Foreldrenes kjedsomhet.....	50
4.4 Å bli oversett	50
4.5 Uten innflytelse	51
4.6 Når samarbeidet blir særlig utfordret	52
4.7 Spenningsområder	53
4.8 Opplevelse av ressurstilnærming	57
4.9 Anerkjennelse av forskjeller	59
4.10 Oppsummering av funn	61
5 DRØFTING	62
5.1 Det nyttige samarbeidet.....	62
5.1.1 Å sikre informasjonsutvekslingen	64
5.1.2 Å sikre handlingsrommet.....	66
5.1.3 Å sikre medvirkning og medbestemmelse	70
5.2 Å overvinne utfordringene	73
5.2.1 Å overvinne språkbarrieren	74
5.2.2 Grenseovergang	74
5.3 Idealet på samarbeidsområdet.....	76
5.4 Oppsummerende drøfting.....	79
6 OPPSUMMERING.....	80
Litteraturliste	82
Vedlegg	87

1 INNLEDNING

Foreldre i skolen har ulike behov, ønsker og forutsetninger. De har ulik sosial, kulturell og religiøs tilhørighet, de snakker ulike språk og de har ulike livssituasjoner. Alle kommer til skolen med ønsker om gode oppvekstmuligheter for barna sine. Foreldrenes forutsetninger for å fungere som foreldre sett som et element i samarbeidet med foreldrene har derimot fått lite oppmerksomhet. En forståelse av foreldreforutsetninger – personforutsetninger og situasjonsforutsetninger – er nødvendig for skolen når det skal legges til rette for å gjennomføre samarbeidet (Bø, 2011, s.13). Skole-hjem-samarbeid er et komplekst forhold som har betydning for elevenes gode lærings resultater fordi han føler seg trygg i de to miljøene han møter ofte. Ved å prøve å bli bedre kjent med elevenes foreldre, styrkes kommunikasjonen og samarbeidet slik at det blir skapt en fredelig atmosfære der barna kan blomstre i. Foreldrene kan ha en annen oppfatning av skole-hjem-samarbeidet enn det skolen rapporterer. Mange foreldre sier at de er interessert i kontakt og samarbeid, men opplever at lærerne sjelden tar kontakt eller viser dem interesse, og at når læreren tar kontakt, er kommunikasjonen negativ (Hawes, 2008, Drugli og Nordahl, 2016, s.15). I den norske skolen som er flerkulturelle har både majoritetsforeldre og minoritetsspråklige foreldre mye til felles i forhold til skole-hjem-samarbeidet.

Minoritetsspråklige foreldres erfaringer og forventninger til skole-hjem-samarbeid er interessante for meg for å prøve å forstå bedre disse partnerne i barns læring og utvikling. Jeg tror faktisk at dette kan påvirke vår visjon som lærer som jobber med minoritetsspråklige elever om forholdet mellom hjem og skole, og ikke minst absolutt gjøre det lettere å håndtere det i vår skolehverdag.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skole-hjem-samarbeid representerer i dag en nøkkelfaktor for elevenes læring og trivsel. I rapporten «Gode modeller for hjem-skole-samarbeid» (Grande, 2001) blir det hevdet at samarbeid med foreldre med fokus på medvirkning, likeverd og tillit, er viktig. (FUG, 2005, s.18). Og hva med foreldre med minoritetsbakgrunn i samarbeidsperspektivet? I dette perspektivet er samarbeidet mellom skole og minoritetsspråklige foreldre viktig for flere grunner. For det første handler det om minoritetsspråklige elevers inkludering og integrering i det dominerende samfunnet. For det andre om å erkjenne felleskapet mellom skolen og hjemmet der foreldrene og deres kulturer inkluderes aktivt i skolehverdagen.

Bakken (2003, s.8) i forskningen *Minoritetsspråklig ungdom i skolen* viser at minoritetsspråklige elever oppnår dårligere karakterer enn andre elevgrupper i norsk skole, og at minoritetsforeldrene går sjeldnere på foreldremøter og representerer ikke en ressurs til å hjelpe barna sine med skolegangen på samme måte som majoritetsforeldrene. Befring og Tangen (2016, s.234) viser at mange minoritetsspråklige foreldre gir uttrykk for frustrasjon i møtet med skolen. De føler at de ikke blir tilstrekkelig informert, og at deres synspunkter og erfaringer ikke blir ivaretatt på en forsvarlig måte. Ofte kan mangelfulle norskspråklige ferdigheter til minoritetsspråklige foreldre gjøre det vanskelig til å kommunisere med skolen (Egeberg 2007, Befring & Tangen, 2016, s.234). Loona (1995, s.62) minner om hvor viktig det er at skolen definerer innholdet i samarbeidet og kommuniserer med foreldrene på en måte som gir mulighet for å være ressurs for hverandre.

NAFO fikk i 2008 i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å utprøve ulike former for foreldresamarbeid på skoler med mange minoritetsspråklige elever. Rapporten viser noen forslag som utgangspunkt for videre utvikling. Det foreslås at foreldrene bør være med i opplæringen av egne barn, skal få tilpasning av ordinær praksis, og bli sett som ressurs for skolemiljøet (NOU 2010:7, s.342).

Formålet med undersøkelsen min er primært å belyse minoritetsspråklige foreldrenes ulike opplevelser og forventninger til skole-hjem-samarbeid, samt deres syn på foreldrenes medvirkning, medbestemmelse og dialog med skole. Begrunnelse for valg av fokus på minoritetsspråklige foreldres erfaringer og forventninger ligger i at de grunnleggende prinsippene i samarbeid mellom skole og hjem er gyldige for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige foreldre, og at samarbeid med minoritetsspråklige foreldre bør prioriteres for å skape gjensidig tillit og muligheten til å hjelpe sine barn. Becher (2009, s. 77) uttrykker at noen grupper av foreldre har dårligere muligheter for å bli hørt. Og videre viser han at forholdet mellom minoritetsspråklige foreldre og skole i betydelig grad er preget av misforståelser, språkbarrierer, kulturforskjeller og mangel på kunnskap om foreldres muligheter til å bli hørt i skolen. Derfor er det viktig at minoritetsspråklige foreldre og lærere vet om hverandres forventninger og oppfatninger av hva som hindrer et samarbeid, og at de har en felles oppfatning av hva som bidrar til et godt samarbeid. Samtidig kan foreldrenes engasjement i barnas læringsmiljø forklare mye av variasjonen i elevenes skolefaglige prestasjoner. Det er særlig den støtte og oppfølging foreldrene gir barna hjemme som fremheves som særlig betydningsfull, i tillegg til det engasjementet de viser i det direkte

samarbeidet de har med skolen (Desforges & Abouchaar, 2003, Nordahl, 2003, Hattie, 2009, Westergård, 2015, s.136). I denne konteksten kan det lett forestille seg at samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og den norske skolen er en utfordring.

1.2 Problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjekt er å belyse og oppnå økt innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer minoritetsspråklige har fra samarbeid, samt forventninger til dette samarbeidet. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling: **Hvilke erfaringer og forventninger har minoritetsspråklige foreldre til skole-hjem-samarbeid?** Problemstillingen er konkretisert i to forskningsspørsmål:

- *Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige foreldre fra samspillet med skolen?*
- *Hva legger foreldre vekt på i samarbeid med skolen?*

Problemstillingen har dermed to deler, der den første har som hensikt i å finne ut hvordan minoritetsspråklige foreldrene har erfart relasjonen og dialogen med lærere når det gjelder barns læring og utvikling. Med den andre delen er hensikten å finne ut hva foreldrene legger vekt på i samarbeid med skolen, og hvordan de samarbeider med lærere for å skape bedre læringsmiljøer for barn. Det vil være aktuelt å undersøke hvordan samarbeidet gjennomføres i praksis fra foreldrenes perspektiv, og hvis samarbeidet er i tråd med foreldrenes forutsetninger.

I min undersøkelse kommer jeg til å bruke begreper minoritetsspråklige foreldre, foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn, minoritetsforeldre og mangfold. Med disse begrepene forstår vi voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Begrepene kan bli brukt på samme måte som begrepet minoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever er elever med annet morsmål enn norsk og samisk (NOU: 2010:7, s. 24). Når jeg velger å bruke «minoritetsspråklige foreldre» eller «foreldre med minoritetsbakgrunn» i min oppgave, er det fordi det språklige og kulturelle i utgangspunkt er det som hindrer samarbeidet med skolen.

Ifølge Smette og Rosten (2019, s.15) kan foreldre også oppleve at det er andre som gir dem merkelappen minoritet, og på den måten stiller spørsmålsteget ved både deres egen og deres barns tilhørighet til majoritetssamfunnet. Minoritetsforeldre kan for eksempel oppleve at de betraktes som annerledes og som ikke å høre til, til tross for at deres kulturelle praksis endres og blir lik majoriteten. Aarset (2018) omtaler dette som at minoriteters tilhørighet er betinget av majoritetens blikk. Thomas Gitz-Johansen (2006, s.23) hevder at ved å bruke betegnelsene

minoritet og majoritet henviser man til et maktforhold mellom disse to gruppene, mer enn å henvise til hva som betegner gruppene i seg selv. Bruken av betegnelsen «minoritetsspråklige foreldre» i mitt arbeid, understreker også de mer uhensiktsmessige betingelsene som denne gruppen har i samarbeid med skolen. Videre vil jeg i dette prosjektet i hovedsak benytte begrepene skole-hjem-samarbeid eller foreldresamarbeid.

1.3 Tidligere forskning om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skole

Basert på litteratursøkene ser det ut til at det er blitt gjort lite forskning på minoritetsspråklige foreldres samarbeid med den norske skolen og hva denne kategorien forventer fra skole-hjem-samarbeid. Jeg har valgt å ta med forskning på samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skole med ulike problemstillinger.

En undersøkelse av hjem-skole-samarbeid ved ungdomsskoler viser at både lærere og foreldre ofte er usikre på hva et hjem-skole samarbeid innebærer, hvilken ansvarsfordeling skole og hjem skal ha, hva det konkret innebærer å skape rom for foreldreinvolvering og hva som ligger i det å være involvert i barnas utdanning (Kramvig, 2007; Bæck 2008).

I Bouakaz (2009, s.151) sin forskning på skole-hjem-samarbeid i svenske skoler med mye innvandring snakker minoritetsspråklige foreldrene om mangel på kunnskap om skolesystemet og viser stor vilje til å lære for å nærmere seg skolen og muligheten til å hjelpe sine barn.

Loona (1995) og Seeberg (2003) viser i to ulike undersøkelser til at jo større forskjell det er mellom lærernes og foreldrenes oppfatning og verdisyn, jo mindre er sannsynligheten for at foreldrene får innflytelse over det som skjer i skolen. Dette kan igjen føre til at foreldrene blir oppfattet som problematiske og uengasjerte.

Whyn Lam (2005) i prosjektet «*Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen*» viste at det var relativt godt oppmøte på konferansetimer, mens det var færre som gikk på foreldremøter. Undersøkelsen viste gjennomgående forskjeller mellom foreldre med høy og lav utdanning i forhold til oppmøte på foreldremøter og konferanser, slik andre undersøkelser har vist i forhold til etnisk norske foreldre (Nordahl 2000, 2002).

Foreldre med høyere utdanning kan bedre norsk og deltar oftere på møter enn de med mindre utdanning og norskkunnskaper (FUG, 2005, s. 45). Videre viste FUG (2005, s. 46) at for å inkludere minoritetsspråklige foreldre, er det bedre å satse på dialog fremfor enveiskommunikasjon.

I NOVA-rapporten «*Minoritetsspråklig ungdom i skolen*» fremkommer det at det er lavere andel minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever som rapporterer at foreldre har deltatt på møter på skolen (Bakken 2003). FUGs kartleggingsundersøkelse viste at minoritetsspråklige foreldre i stor grad unnlot å delta på foreldremøter, blant annet fordi de ikke behersket norsk godt nok til at de klarte å følge med på møtene. Spesielt gjaldt dette foreldremøter hvor de måtte forholde seg til flere ulike personer samtidig. Mange visste heller ikke hvorfor de burde delta på foreldremøter (Bæck og Kileng, 2005, s. 17).

Anders Bakkens (2003) forskningsrapport «*Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet*» peker på at klasseaspektet og utdanningsforskjeller kan være hovedårsaken til at foreldre har et problem med skolen, ikke språket. Rapporten viser at det er minst utjevningspotensiale når det gjelder foreldrenes utdanning. Hjemmemiljøet har så stor betydning for barnas læringsresultater, at det er lite skolen kan gjøre for å endre dette.

En undersøkelse av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever i seks norske kommuner, har vist at grunnskolens samarbeid med minoritetsspråklige elevers foreldre/foresatte kan by på utfordringer (Danbolt m. fl. 2010). Lærerne gir uttrykk for at det kan være vanskelig å få de foresatte i tale, blant annet når det gjelder å følge opp lekser eller å møte frem på foreldremøter.

Schultz & Jørgensens (1996) studie framhever at å myndiggjøre minoritetsforeldrene og se på de som en ressurs, kan føre til at foreldrenes meninger blir respektert, at forslagene deres blir tatt alvorlig og at foreldrene føler at de er viktige i samarbeidet med lærerne.

An-Magritt Hauge (2004, s.257) kaller skolen felleskulturell når både minoritets- og majoritets elever opplever en bekreftelse på sin egen identitet og en utvidelse på sitt perspektiv. Man kan se på manglene elevene og deres foreldre kommer med, eller man kan se på ressursene som tilflyter skolen gjennom en mangfoldig sammensatt elevgruppe. Samarbeidet blir mer symmetrisk om skolen inviterer foreldrene til å bidra med sine ressurser fordi de ser at elevene trenger foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse. Samtidig peker hun på at viktigheten av å oppfordre foreldrene til å bistå barnas begrepsutvikling og skolefaglige utvikling gjennom å samtale med barna på morsmålet om emner som behandles på skolen.

Rambøll (2007) i forskningen *Sluttevaluering av utviklingsprosjektet «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen»* (FUG, 2007) viser at det var opplevd

positive effekter både for foreldre, elever og lærere når skolen hadde ressursfokus på minoritetsspråklige foreldre. Skolen erfarte blant annet at minoritetsspråklige foreldre ikke er en ensartet gruppe og innså at de måtte tilpasse seg den enkeltes behov. Foreldre har opplevd større trygghet og engasjement overfor skolen, noe som har kommet deres barn til gode.

I en undersøkelse blant bangladesh kvinner i Storbritannia fant Blackledge (2001) at bangladesh-kvinnene gjorde forsøk på å finne en vei inn i majoritetskulturen, men fant ut at kapitalen deres ikke var akseptabel i samfunnet, og derfor forble de maktesløse i sine forsøk på å støtte deres barns skolegang. Skolegang i minoritetssammenheng ser dermed ut til å gjenspeile maktforholdene mellom majoritet og minoritetsgrupper som er tydelige i et bredere samfunn.

Den danske pedagogen og minoritetsforskeren Thomas Gitz-Johansen (2009) er opptatt av en hegemonisk, monokulturell tilnærming med henhold til politisk initiativ og juridiske dokumenter, som har ført til en forståelse av språklige og kulturelle minoriteter som depriverte. Dette har ført til liten åpenhet for kritikk og strukturelle endringer.

1.4 Oppgavens oppbygging

Gjennom det første kapitlet ønsket jeg å gjøre greie for bakgrunnen til mitt valg av problemstilling, og gå inn i tidligere forskning på samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skole. Oppgaven er bygget opp rundt de sentrale begrepene i problemstillingen. Disse begrepene innhold og relevans for oppgaven vil bli drøftet i tekstens teoridel. I **kapittel 2** vil det bli gjort rede for begrepet samarbeid, og begrepet vil bli drøftet i forhold til andre tilsvarende begreper. **Kapittel 3** vil omhandle de vitenskapelige tilnærminger og metodiske valg som er gjort i forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen. Her vil fokus være rettet mot kvalitative tilnærminger, rekruttering av utvalg, arbeid med intervjuguide og beskrivelser av analysearbeidet. Videre omhandler underkapitlene også refleksjoner rundt oppgavens validitet, etiske hensyn, og forskningsetiske vurderinger. I **kapittel 4** vil mønstre og tendenser i datamaterialet bli presentert. Fokuset blir her på de delene som kan gi meg svar på problemstillingen min. I **kapittel 5** blir funnene drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Til sist, i **kapittel 6**, følger en oppsummering av og refleksjoner rundt konklusjonene.

2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

Dette kapittelet vil handle om oppgavens teoretiske tilnærminger som er knyttet til problemstillingen. Teorikapittelet har delkapitler som hver for seg tar for seg sider ved skole-hjem-samarbeid, og da særlig knyttet til samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen. Dette kapittelet innledes med en presentasjon av skolens og hjemmets rettigheter og plikter i henhold til styringsdokumenter. Deretter blir skole-hjem-samarbeid belyst ut i fra Bourdieus teori om habitus og kapitalbegrep, og teori om makt og avmakt. Deretter har jeg gjort rede for betydning av et godt samarbeid, og dette blir sett i sammenheng med et myndiggjøringsperspektiv med fokus på Epsteins foreldremodell (2011) og verdiperspektivet til Christensen og Sheridan (2001). Avslutningsvis legger jeg frem ulike syn på multikulturell og ressursorientert tilnærming til mangfold.

2.1 Skolen og hjemmets rettigheter og plikter i henhold til styringsdokumenter

Skole-hjem-samarbeid er et bredt tema om de mange mulighetene skole og hjem har til å møtes og arbeide sammen for barnas beste i en skolekontekst. Skole-hjem-samarbeidet reguleres av Opplæringsloven, forskrift til loven og læreplanverket (LK06). Skolen og lærerne har en avgjørende rolle i ansvaret for et godt samarbeid. Hvert år kommer nye foreldre inn i skolen, og de bør møte en skole med gode samarbeidsrutiner. Et godt skole-hjem-samarbeid kan fremme en positiv læringsstøtte for elever i skolen, og foreldrene er de viktigste personene i barnets liv og den aller viktigste samarbeidspartneren for skolen. I den nasjonale planen uttrykkes klart at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen, og at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling: *«foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet»*. (Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, generell del, s. 34). Dette understreker delte roller og delte ansvar mellom hjem og skole. Skolen har en lovpålagt plikt til å legge til rette for foreldresamarbeidet og skal baseres på gjensidighet og likeverd. Dette innebærer at samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser alene, men at samarbeidet også skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon. Likevel må foreldrene delta aktivt for at dette skal fungere. På den måten vil skolen få et best mulig

grunnlag for å gi de enkelte elevene en opplæring ut fra deres evner og forutsetninger (Nordahl, 2000, s. 11).

Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst, og de har et felles mål i forhold til barnas utvikling og læring. I forskriften til opplæringsloven kapittel 20 beskrives innholdet og organisering av samarbeidet. Paragraf 20-1 regulerer formålet med foreldresamarbeidet i hele grunnopplæringen: «*Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen for å styrke utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at flere fullfører videregående opplæring*». Forskriften slår fast at det er skolen som skal informere foreldrene om deres rettigheter og plikter etter Opplæringsloven og forskriftene, fordi elever har opplæringsplikt. Slik informasjon kan gis på ulikt vis, på foreldremøter, på skolens hjemmesider eller gjennom skolens læringsplattform.

I opplæringslovens kapittel 11 uttrykkes at skolen plikter å opprette brukerorgan der foreldre skal være representert. Skolen skal ha Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU, samarbeidsutvalg (SU) og skolemiljøutvalg. Skolemiljøutvalget skal jobbe for å øke deltakelsen til elever, foreldre, skolen og de ansatte i arbeidet med skolemiljøet.

Foreldre har altså rett og plikt til medvirkning i skolen. Dette er slått fast i flere dokumenter og lover, og danner grunnlaget for hvordan skolen skal samarbeide med hjemmet. I den nasjonale planen uttrykkes at foreldrene skal inviteres og stimuleres til å ta del i virksomheten innenfor både det pedagogiske, sosiale og administrative plan i skolen. Dette gjelder både i forhold til egne barn, i forhold til undervisningen og oppdragelsen i klassa, og i forhold til ulike råds- og plangrupper i skolen (Nordahl, 2000, s.11). På den måten kan foreldrene utvikle felles normer om hvordan de vil støtte barns læring og utvikling på begge arenaene barn møter. Opplæringsloven § 1-1 første ledd fastsetter at «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring*». At samarbeid mellom skole og hjem er omtalt i formålsbestemmelsen understreker at dette er et sentralt prinsipp i grunnopplæringen. Det uttrykkes også at skolen skal legge vekt på samarbeid preget av gjensidig respekt mellom likeverdige parter, og at en god kommunikasjon mellom partene en forutsetning. Dette fremmer muligheten til å styrke de foresatte sine gode rollemodeller. Men om hva og hvordan skole og hjem skal samarbeide kan de ulike aktørene ha ulike oppfatninger om.

Når det gjelder samarbeid med minoritetsspråklige foreldre understreker *Mangfold og mestring* (NOU2010:7, s. 366) at skolene som aktivt involverer foreldre, lykkes best i å skape et godt læringsmiljø. Skolene må bli flinkere til å dra nytte av den ressursene som ligger i flerspråklige hjem. Det er nødvendig med en proaktiv innsats og systematisk jobbing. Samhandling og dialog med hjemmene er av avgjørende betydning for skolemiljøet. Skolene må bidra til at flerspråklige foreldre aktivt inkluderes i barnas skolehverdag, slik at de kan være med på å bidra til et positivt læringsmiljø. Videre ble det framhevet at det er svært viktig at skole avklarer hvilke kunnskaper minoritetsspråklige foreldrene har om innholdet i og utformingen av det norske skolesystemet (St.meld.16 2006-2007:87).

Oppsummert kan man si ut fra lover og forskrifter at både skole og hjem har et medansvar for samarbeidet når det gjelder barns læring og utvikling. På den ene siden har skolen det faglige ansvaret for opplæringen, og på den andre siden har de foresatte oppdrageransvaret. Skolen sitt ansvar er å etablere et godt forhold med eleven og familien, ved å styrke og respektere identiteten til eleven og familien hans, ved å anerkjenne dens betydning og tiltrekke dem aktivt inn i den pedagogiske og sosiale prosessen. Foreldrenes rolle består i oppdragelse av barn og aktiv involvering i utviklingen av skolen. Skolen, sammen med hjemmet, påvirker barns personlighet gjennom de konkrete forholdene i utdanningsløpet.

2.2 Bourdieus teori – habitus og kapitalbegrep

Jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i Pierre Bourdieu (1930-2002) og hans teorier om makt og posisjoner. Begrunnelsen for dette er nettopp knyttet til kompleksiteten ved samarbeid og den dynamikken som utspiller seg der. På den ene siden krever et velfungerende samarbeid tillit, likeverdighet og respekt mellom deltakerne, der de ulike aktørene må være villige til å oppgi noe av sin autonomi i samarbeidet for en mest mulig helhetlig tilnærming. På den annen side er status og makt ulikt fordelt (Lauvås og Lauvås, 2004, s. 37).

Pierre Bourdieu (1930-2002) var en fransk sosiolog og antropolog. Han er kjent for sine arbeider som avdekker makt og fortellinger i samfunnet. Hans mest kjente sosiologiske arbeider er teoriene om habitus og kapital. Habitus kan forstås som det totale settet med opplevelser som individet samler gjennom livet. Bourdieus (1986) poeng er at disse fortidens opplevelser hele tiden skaper utgangspunktet for individet til å handle og ta nye valg i livet. Ifølge Bourdieu (1986), er habitus et begrep som benyttes for å analysere relasjoner mellom individers posisjon i det sosiale rommet og deres egne valg. Individets habitus preges av den dominerende habitus i den sosiale gruppen individet tilhører. På den måten holdes habitusen

stabil, hvor man kan opprettholde følelsen av forståelse og bekreftelse på sine tanker og handlinger.

At habitus blir sett på som legemlig kapital er nettopp relatert til poenget med at mennesker, ifølge Bourdieu (1986), sjelden handler på grunnlag av bevisste handlingsmønstre. Handlinger - og motivasjonen til å handle - er nærmere ryggraden som kroppslige opplevelser som stadig leder oss mot lignende handlinger og aktiviteter. Faktisk prøver habitus hele tiden å «forsvare» eller beskytte seg mot endring og avfeie opplevelsene som kan utfordre og stille spørsmål ved tidligere erfaringer. Habitus «har en tendens til å sikre sin egen konstans», formulerer Bourdieu (2007, s. 103), og forklarer videre at habitus er det «ikke-valgte prinsippet for alle valg». Møter vi derimot mennesker med en annen habitus enn oss selv, utfordres vi til å tenke annerledes, og vår habitus blir utfordret. Habitus skaper felles perspektiver på omverdenen og på individers selvforståelse, og er et middel for å avgrense seg fra andre grupper. Bourdieu (2007) påpeker at det er vanskelig å forandre sin habitus, men at det er mulig. Videre bruker han begrepet habitus når han viser hvordan mennesker med forskjellige sosiale bakgrunner forholder seg til samfunnet. Ulik habitus gir forskjellig oppførsel og oppfatninger.

Blackledge (2001) i sin artikkel *The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, U.K.*, forklarer Bourdieus habitus begrep som en måte å være som har blitt innhentet gjennom atferdsmønstre for gruppen i sin teori, kultur, språk og andre normer. Han understreker at selv om habitus er et svar på kulturell sosialisering, er den ikke fast eller statisk. Den kan transformeres av endrede omstendigheter og forventninger eller ambisjoner som vil endre seg med det.

Individets habitus kan være eller ikke være i samsvar med det som forventes i et bestemt felt: «*When habitus encounters a social world of which it is the product, it finds itself as a fish in water, it does not feel the weight of the water and takes the world about itself for granted*» (Bourdieu og Wacquant, 1989, s. 43). Det som Bourdieu vil hevde om individets habitus er at når man møter en sosial verden som det ikke er produktet, er habitus som en fisk ute av vann, og individet kan ikke aktivere den nødvendige kulturelle kapitalen.

Kapitalbegrepet er et teoretisk begrep som kan benyttes for å vise det relasjonelle aspektet som er sentralt i Bourdieus (1986) teori. Begrepet gjør det mulig å se forskjellige posisjoner i det sosiale feltet opp mot hverandre og sammenligne dem. Begrepet ble benyttet for å vise og

forklare forskjeller i skoleresultat for barn fra ulike sosiale klasser. I artikkelen «*The form of capital*» legger Bourdieu (1986) vekt på tre former for kapital, dette er økonomisk, sosial og kulturell. Økonomisk kapital handler om materiale verdier. Sosial kapital defineres som ressurser knyttet til aktørs sosiale relasjoner i et sosialt nettverk og som medlem i en bestemt sosial gruppe. I kulturell kapital legger Bourdieu (1986) utdanning, klassens smak, livsstil og kulturelle ytringsformer. Han skiller faktisk kulturell kapital fra sosial kapital. Kulturell kapital er tredimensjonal: den innarbeidede kulturelle kapitalen er frukten av sosialisering differensiert etter sosial bakgrunn mens objektiv kulturell kapital betegner de kulturelle verktøyene som overføres. Til slutt refererer institusjonalisert kulturell kapital til sosialt anerkjente ferdigheter og status. Innflytelsen av kulturell kapital kan forstås som et forhold, observert flere ganger, mellom det kulturelle nivået til familie og barns skoleprestasjoner. Foreldrene vil være i besittelse av økonomisk, kulturell og sosial kapital. Bourdieu (1986) framholder at de om ikke behersker de dominerende kulturelle kodene vil kunne oppleve skolen som et fremmed sted.

Karlsen Bæck (2005) argumenterer med utgangspunkt i Bourdieu for at skolen påvirkes og styres av de sosiale og kulturelle ressursene til medlemmer av samfunnet rundt, og som en følge av dette tar i bruk spesifikke lingvistiske og autoritære strukturer som er mer treffende for enkelte sosiale grupper enn andre. En konsekvens av dette er at møtet, eller interaksjonen, mellom foreldre og skole preges av hvorvidt foreldrenes kulturelle kapital (både i innhold og mengde) er i samsvar med innholdet i den dominerende kulturelle kapitalen i skolesystemet (Karlsen Bæck 2005). Interaksjonen kan preges ved at kommunikasjonen blir god eller dårlig, mer eller mindre hyppig, og alt i alt mer eller mindre nyttig med tanke på barnets akademiske prestasjoner. Foreldre som er i besittelse av «den rette» kulturelle kapitalen vil for eksempel kunne føle seg mer komfortable i møtet med skolen, og ha lettere for å ta opp spørsmål og lufte uenigheter rundt ulike organisatoriske eller faglige aspekter.

Mange av familiene kommer fra land der skolen ikke har samme betydning som den har i Norge. Minoritetsforeldre bringer med seg en kulturell bagasje, tradisjoner og verdier som ikke den norske skolen alltid forholder seg til. Noen kommer fra land der det ikke er tradisjon for samarbeid mellom skole og hjem. Den kulturelle kapitalen bidrar til å definere kriteriet som utgjør forskjell mellom barn fra forskjellige sosiale klasser når man definerer skoleatferd og holdninger til skolen. Selv om skolesuksess spiller en viktig rolle i valget av elevenes utdanning, ser det ut til at den viktigste avgjørende faktoren for fortsettelsen av studiene er

familiens holdning til skolen selv, i nær tilknytning med objektive ambisjoner om å definere skolesuksess for sosiale kategorien. I bourdieuske termer kan vi derfor si at den kulturelle kapitalen som den norske skolen forutsetter og foretrekker avviker fra den som eies av minoritetsforeldre.

Sunnil Loona (1995, s.79) beskriver forholdet mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre som en «ulik fordeling av kultur-makt». Videre hevder han at det er en ulik distribusjon av kulturell makt mellom skole og minoritetsforeldre. Slik han ser det, sikrer denne maktforskjellen at skolen har den totale sosiale og pedagogiske autoritet i diskusjoner som handler om skolerelaterte temaer.

Ericsson og Larsen (2000, s. 89) hevder at det er et asymmetrisk forhold mellom lærere og foreldre hvor lærere setter premissene for samarbeidet mens foreldrene er mottakere.

Språklige barrierer kan ha samme effekt, og et kan også mangel på kunnskap om foreldrenes muligheter for å bli hørt i skolen

Ulik sammensetning av kapital og forskjeller i habitus gjør at aktører har forskjellig erfaringer med samarbeid med skolen som institusjon. Foreldrenes habitus og kulturelle kapital har betydning for hvor innstilte de er på å delta i ulike skolefora, og spesielt gjelder dette for fora som forutsetter et visst kunnskapsnivå eller en viss kompetanse – selv om denne forestillingen om faglige og kompetansemessige forutsetninger noen ganger eksisterer mest i foreldrenes bevissthet. Foreldre med lav utdanning har handlingsdisposisjoner, habitus, som gjør at praksiser knyttet til deltakelse i FAU eller skolekomitéer, ikke oppfattes som del av deres virksomhetsområde. De forutsetninger og standarder som foreldrene oppfatter at skolen forventer, er fremmede for foreldrene, og foraene oppfattes dermed som fremmede. Foreldrene ser ikke at de har kompetanse eller kapital som har verdi i en slik setting eller som kan aktiveres i en slik setting (Bæck, 2007, s. 74).

Thomas Nordahl (2003, s. 233) hevder at et viktig argument for å styrke samarbeidet mellom hjem og skole ligger i den betydning foreldre ser ut til å ha for sine barns resultater og situasjon i skolen. Foreldre med høyt utdanningsnivå og annen relevant sosial og kulturell kapital ser ut til å støtte sine barn på en slik måte at de gjennomgående gjør det bra i skolen.

2.3 Makt og avmakt i samarbeidet

Samarbeidet mellom skole og foreldrene har både asymmetriske og symmetriske sider. Et fruktbart samarbeid krever både tydelighet om den enkelte ansvar og oppgaver i samarbeidet

og ønsket om et likeverdig forhold. Det blir viktig å være klar over hvordan makten er fordelt mellom skolen og foreldre (Gjervan, 2006 s.44). Ifølge Ravn (2004, s. 46) er makt uttrykk for en relasjon mellom to poler. Makt er ikke en egenskap ved en bestemt herskende gruppe, men bestemte typer av relasjoner mellom mennesker, gruppe og institusjoner i et sosialt eller kulturelt felt. Videre understreker Ravn (2004) at makt er det som holder relasjonen fast. Det kan være et bestemt tidspunkt for foreldresamtalen eller stedet der samtalen skjer eller det kan være emnene som tas opp under samtalen.

Nordahl (2003, s. 222) hevder at makt innebærer også at det i enhver samarbeidssituasjon mellom hjem og skole både eksisteres og realiseres makt. Ofte betraktes makt som noe negativt og et middel som i minst mulig grad bør benyttes.

Alle foreldre, uavhengig av erfaringer fra samarbeidet med skolen, har klare oppfatninger av hvem som er i besittelse av makt. Nordahl (2003, s.222) understreker at med samarbeid mellom hjem og skole forstås både den direkte samhandlingen som foregår mellom lærere og foreldre, men også det indirekte samarbeidet som foregår ved at foreldre i ulik grad hjelper sine barn, støtter opp om skolen og oppmuntrer til skolegang gjennom den ofte daglige samhandlingen om barnas skolegang. Med denne forståelsen av samarbeid vil maktforholdene bli analysert.

Når foreldrene prøver å få innflytelse på det som er viktig for barna, erfarer mange at «det er klart at det er lærerne som styrer klassen». Foreldrene formidler entydig at skolen og lærerne har stor makt, og at de bruker denne makten til å bestemme på en rekke områder.

Samarbeidsproblemer mellom hjem og skole bunner ofte i maktproblematikk. Når læreren oppleves som den som har makten, noe som ofte er tilfellet i samtalen mellom lærere og foreldre, er det et resultat av en rekke forhold, for eksempel at læreren representerer skolen og den autoriteten som følger med, i og med skolen er pålagt oppgaven å formidle og utvikle kunnskap og ferdigheter hos elevene, at læreren forventes å ha den kunnskapen om barnet og læreprosessen som foreldrene forventer å få presentert. Makten er symbolsk eller symbolske avtegninger, ifølge Ravn (2004, s. 47).

Nordahl (2003, s. 222) beskriver to former for makt når det gjelder forholdet mellom hjem og skole: institusjonell makt og kommunikativ makt i skolen. Institusjonell makt i skolen innebærer at skolen og lærere gjennom bestemte handlingsmønstre både opprettholder makt og tilskrives makt fra foreldre. Den kommunikative makten kan oppstå i samarbeidet mellom

hjem og skole. Foreldre og lærere kan bli enige om forhold i oppdragelse, oppfølging av skolearbeid og undervisning. Gjennom en slik enighet realiseres makt i oppfostring av barn, og foreldrene vil få reel medvirkning i skolen.

Avmakt er det motsatte av makt. Avmakt er tilstander der man ikke får viljen sin. I forholdet mellom skolen/læreren og minoritetsspråklige foreldrene vil det som regel være skolen/læreren som stiller som den mektige parten, og foreldrene den avmektige parten. Det er skolen som legger føringene for samarbeidet, det er skolen som har faglig kunnskap og erfaring fra feltet. De fleste minoritetsspråklige foreldrene besitter ikke kjennskap til hvordan opplæringen i den norske skolen foregår og stiller svakere av den grunn. Samtidig for minoritetsspråklige foreldre som ikke behersker det norske språket eller behersker særdeles lite av det vil de språklige utfordringene kunne føre til følelsen av avmakt. Manglende forståelse for ord og uttrykk kan få foreldrene til å føle seg mindreverdige og maktesløse. Minoritetsforeldrene kan oppleve seg undervurdert fordi de ikke behersker måten fenomener blir snakket om i Norge, og fordi de ikke kjenner de uskrevne reglene i samfunnet (Samnøy, 2015, s, 105). Man kan for eksempel oppleve at minoritetsforeldrene svarer «ja» på om de forstår, fordi de har lært seg at dette er et forventet svar på spørsmålet (Samnøy, 2015. s, 106).

2.4 Betydning av et godt samarbeid

Skole-hjem-samarbeid er et begrep som er innarbeidet både i faglitteraturen, i praksis og i dagligtale. Det er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene (Drugli og Nordahl, 2016). Samarbeid handler om å jobbe sammen med andre for å oppnå et felles mål. Et godt utgangspunkt er å møte hverandre som likeverdige samarbeidsparter slik Birte Ravn (1995, s.204) definerer samarbeid, ideelt sett som: *«Et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum ressurser. Det ideelle samarbeid hviler på gjensidig tillit og på felles ansvarsfølelse og bestemmelsesmuligheter. Det dreier seg om et likeverdig forhold.»* (Ravn 1995). Hun ønsker at det ideelle samarbeid skal foregå med bestemte holdninger hos aktørene. Samarbeid mellom skole og hjem er et overordnet begrep for forholdet mellom lærere og foreldre som legger vekt på barnas læring og utvikling. Ravn (1995) hevder videre at samarbeidet mellom hjem og skole fungerer og gjennomføres ulikt fra skole til skole. Det er også viktig at man ikke glemmer barna, for barna selv skal få en stemme og ta del i samarbeidet. Hun hevder at barna skal være kjernepunktet for relasjonen mellom hjemmet og skolen (Ravn 2007, s. 220).

I en metaanalyse finner Fan og Chen (2001) at foreldresamarbeid virker positivt på elevenes faglige utvikling, men at det er noen typer av involvering som er mer avgjørende enn andre. De fant en sterk sammenheng mellom foreldrenes forventninger til at barnet eller den unge skal gjøre det bra på skolen, og at eleven faktisk gjør det bra. De fant videre at oppfølging av lekser hjemme var den formen for foreldreinvolvering som hadde svakest sammenheng med elevenes faglige utvikling. Dette kan imidlertid i noen grad forklare av at elever med gode læreforutsetninger og et godt læringsutbytte trenger lite oppfølging og hjelp til lekser.

Samarbeid mellom foreldrene og skolen kan være komplisert. Forskning på feltet synes å ha identifisert særlig fire utfordringer (Tveit, 2009, s.9): For det første har idealet om dialog vist seg vanskelig å realisere i praksis. For det andre utgjør maktforskjellene mellom skole og foreldre en utfordring. Et tredje problem er risikoen for at samarbeidet mellom skole og foreldre bidrar til å reprodusere og endog forsterke sosiale forskjeller. Sist, men ikke minst, utgjør, ulikheten mellom foreldrenes og læreres perspektiver en utfordring.

Skolens og foreldrenes syn på hva som er best for barnet, kan ofte være forskjellige. Fylling og Sandvin (1996) viste at det var store forskjeller mellom skolens oppfatning av foreldre som sentrale aktører og den nokså systematiske utelatelsen av dem i beslutningsprosessen. For noen minoritetsforeldre er det av ulike grunner vanskelig å delta i samarbeidet på den måten som forventes av dem. I møte med skolen kan de lett innta en underdanig og passiv rolle, noe som kan ses i sammenheng med at lærerne både er profesjonelle omsorgsgivere og innehavere av den faglige kompetansen, og dermed i besittelse av mest kulturell kapital og symbolsk makt (Loona, 1995, s. 79).

Et fruktbart samarbeid kan ifølge Nordahl (2003, s.97) realiseres på ulike måter, og han skiller mellom tre former for samarbeid. 1) Det representative samarbeidet som foregår gjennom foreldrerepresentasjon i samarbeidsutvalg, FAU og som klassekontakter. 2) Det direkte samarbeidet mellom lærere og foreldre om egne barn. 3) Det kontaktløse samarbeidet som foregår ved at foreldrene støtter opp om, legger til rette for og hjelper til i barnas skolegang. Samarbeidet mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet. Dette innebærer at samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser alene, men at samarbeidet også skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon (Nordahl, 2003, s.11).

Skolen møter svært ulike foreldre som i holdning og væremåte inngår i helt ulike samarbeidsrelasjoner til læreren og skolen som helhet. I Desforges og Abouchaar (2003, s.23)

beskrives fire elementer som fremmer god praksis i skolen når det gjelder foreldresamarbeid: samarbeidet bør være proaktivt heller enn reaktivt. Man bør ha strategier for å engasjere alle foreldre; samarbeid innebærer at man forholder seg til at elever og familier er forskjellige, samarbeid innebærer at man fanger opp og verdsetter foreldrenes bidrag i elevenes læringsprosess; samarbeid må fremme empowerment hos foreldrene. Alle foreldre må gis en stemme som så blir hørt (Aamodt, 2015, s.59).

Davis (1999, s.9) foretar i artikkelen «Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years» en oppsummering av arbeid i forhold til samarbeid mellom hjem og skole. Hans utgangspunkt og erfaringer uttrykker at god utdanning for alle barn bare er mulig hvis hjem skole og lokalmiljø er partnere i barns læring og utvikling. Han påpeker på noen premisser som viktig for et godt skole-hjem-samarbeid. Han påpeker at samarbeidet fungerer best om lærere får hjelp, støtte og opplæring i å drive samarbeid. Holthe (2000, s.45) snakker om *støttende foreldre* som et kjennetegn ved at de aksepterer lærerens syn på hva som er passende eller egnet foreldreatferd eller «gode foreldre». Lærere er også i posisjon til både å bryte og opprettholde den tradisjonelle barriere som finnes mellom hjem og skole. Uten lærernes interesse, støtte og ferdigheter vil ikke samarbeid mellom hjem og skole kunne fungere. Lærerne sitter med nøkkelen til god kommunikasjon. Hvis ikke lærerne er interessert eller forstår behov for et bedre samarbeid, vil svært lite skje selv om det iverksettes ulike prosjekter i kommuner og skoler. Lærerne kan i mange sammenhenger vise en motstand mot endring som det er vanskelig å komme forbi. Sunil Loona (1995, s. 80) skiller mellom hjemmesentrerte og skolesentrerte modeller, der han hevder at de modellene som fokuserer på å støtte foreldrene og gir foreldrene opplæring i hvordan de best kan hjelpe barna, viser de beste resultatene.

Nordahl (2007, s. 38) hevder at skolen har flere oppgaver som må være utgangspunkt for hva lærere og foreldre skal samarbeide om. Han inndeler disse oppgavene som en avklaring på hvilke områder foreldrene skal informere, ha dialog og drøftinger og medvirkning. Mange av skolens oppgaver kan dreie seg om mål for opplæringen, innholdet i undervisningen, bruk av metoder/arbeidsmåter, lekse og hjemmearbeid, utvikling av sosial kompetanse, regler for oppførsel og håndhevelse av regler. Videre anbefaler Ravn (1995) at samtalene i skolen ikke bare dreier seg om fag, men også om personlige og sosiale aspekter ved barnets liv på skolen og hjemme i fritiden. Davis (1999, s.10) understreker i likhet med Ravn at samarbeidsaktivitetene utenfor skolen er også viktige.

Davis (1999, s.10) påpeker at det bør etableres mange ulike muligheter og former for samarbeid mellom foreldre og skolen. Bare på denne måten kan ulike grupper av foreldres behov og interesse imøtekommes. Skolen skal gjøre foreldrene i stand til å støtte barnas skolegang, hjelpe med lekser og informere om sin virksomhet og hvert enkelt barns utvikling.

Det er derfor viktig at gode samarbeidsrelasjoner og ansvar for medvirkning blir klart forstått av skolen og av hjemmet. Skolen som den profesjonelle parten i samarbeidet må dermed ta ansvar for å avklare hva skole-hjem-samarbeidet innebærer, etablere og vedlikeholde kontakten med foreldrene og finne fram til strategier som passer for den enkelte familie. Foreldre vil legge merke til hvordan det går med barna i skolen, om lærestoffet er vanskelig eller lett, om arbeidsmåtene passer dem, om det er mye bråk og uro, om de trives, osv. Tilbakemeldinger på dette vil være nyttig for alle lærere. Ved å ta hensyn til slike tilbakemeldinger vil også læreren ha gitt foreldrene medvirkning på viktige områder i skolen. Dette vil være et eksempel på at samarbeidet kan handle om mer enn kun informasjonsnivået, til også å inkludere samarbeidsnivåene dialog/drøftinger og medvirkning

2.4.1 Samarbeidskriterier og nivåer

Skole-hjem-samarbeid er et flerdimensjonalt område. Den amerikanske forskeren Joyce Epstein (2011, s.130) har på bakgrunn av en rekke studier beskrevet foreldresamarbeid i forhold til seks nivåer som alle virker inn på barnets læring:

- a. *Oppdragelse og omsorg.* Grunnleggende familieforpliktelser overfor barn, for eksempel: å gi trygge omgivelser for barn, fremme deres fysiske og psykososiale utvikling, etablere forhold som bidrar til utvikling i familiemiljøet, la barnet få utføre sin elevrolle. Hjelp familien med oppdragsferdigheter, gi kunnskap om barn og ungdommers utvikling og hvordan de kan støtte barna gjennom hele skolegangen. Hjelp skolene til å forstå familien. Eksempler på dette er temasamlinger for foreldre, brukerundersøkelser og norskkurs for mødre.
- b. *Kommunikasjon.* Læreren gir på ulike måter foreldrene informasjon om hva som skjer i skolen. Eksempler på dette er møter med foreldrene, bruk av tolk, månedsbrev og god informasjon om skolens opplegg.
- c. *Frivillighet.* Skolen legger til rette for foreldrenes frivillige engasjement i ulike aktiviteter og funksjoner på skolen. Tilpasse timeplaner slik at de involverer familier som frivillige og deltakere på skolen for å støtte både elevene og skolen. Eksempler på

dette er årlige undersøkelser om hva foreldre kan tilby, natteravnsvirksomhet og inspeksjon i storefri.

- d. *Læring hjemme.* Elevens arbeid på skolen og hjemme koordineres, blant annet ved at foreldrene følger opp lekser. Eksempler på dette er å gi foreldene informasjon om hva elevene skal kunne, vise dem hvordan de skal følge med på ukeplaner og hjelpe elevene med hjemmearbeid.
- e. *Medbestemmelse.* Det er viktig å finne strategier som sikrer at foreldrene får være med på å fatte beslutninger om skolens politikk og aktiviteter. Foreldre som opplever at de får være med på å fatte beslutninger i skolen, føler en større grad av eierskap til det som foregår der, og er mer dedikerte i sin støtte til skolens oppgav. Skoler og foreldre bestemmer sammen og deler sine roller om ulike spørsmål som f. eks. etablering av læreplanen ved skolens vedtak, utviklingsprogrammer, sosialpedagogiske programmer.
- f. *Samarbeid med nærmiljø.* Dette innebærer aktiviteter som bidrar til at andre samfunnsinstitusjoner støtter opp om skolen og barn og unges utdanning.

Epstein (2011, s.33) tar for gitt at hjem og skole i prinsippet har samme målsetting om at barnet skal klare seg best mulig på skolen og i livet. Hun mener at utfordringen for et nært samarbeid mellom skole og hjem ikke er avhengig av mål, men av roller.

Ifølge Bø (2011, s.111) bør samarbeid mellom hjem og skole gjøres på fire plan: det enkelte barn, gruppe, institusjonen som helhet og oppvekstmiljøet. Når det skal samarbeides om det enkelte barn, bør begge partnere (foreldre og lærere) involveres slik at det dannes et innholdsrikt bilde av situasjonen til barnet på skolen. Gruppen i denne sammenhengen er særlig klassen i skolen. Foreldrene har medansvar for miljøet i disse gruppene. Sammen med barna og lærere skal de bidra til et godt klassemiljø som et aktivt og trygt felleskap. Institusjonen som helhet handler om læringsmiljø der foreldre og lærere samarbeider på nært kontakt med hverandre om hva som skjer på skolen, og er med å tenke og handle for å utvikle miljøet. Skolen bør i sitt arbeid med oppvekstmiljøet generelt være åpen for foreldrenes synspunkter og spørsmål. Det handler om en toveis prosess der lokalsamfunnets ressurser kan styrke skolen, og skolen kan styrke lokalsamfunnet. I denne sammenhengen skal foreldrene bidra til at elevene får kunnskap om arbeidsliv og institusjoner i lokalsamfunnet.

For at skole-hjem-samarbeid skal ha et godt innhold, har Nordahl (2007, s.37) satt opp fire kriterier for samarbeid:

1. *Formaliseringsgrad.* Formalisering handler om i hvilken grad det er formelle regler for samarbeidet. Et kvalitativt godt samarbeid er avhengig av en viss grad av formalisering i form av klare regler møteinnkallelse, deltakelse i møter, hyppighet og gjennomføring av møter.
2. *Felles mål.* Foreldre og lærere vil gå entydige felles mål for opplæringen og barnas læring og utvikling, og de vil være enig om hva hver enkelt skal gjøre for å realisere disse målene.
3. *Forpliktelser.* Forpliktelser i samarbeidet handler om i hvilken grad enighet og avtaler mellom parer blir fulgt opp i det daglige.
4. *Felles beslutninger og autonomi.* Kvaliteten på samarbeid vil være avhengig av forholdet mellom beslutninger og autonomi. Dette innebærer at om du vil samarbeide med andre, så kan du ikke bestemme alt selv.

Et kvalitativt godt samarbeid krever at det eksisterer mål for samarbeidet, at det treffes felles beslutninger, at det gis avkall på autonomi og at det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre (Nordahl, 2007, s.37).

Det første nivået for samarbeid dreier seg om gjensidig informasjon mellom skole og hjem. Informasjon er viktig – en nødvendig betingelse for samarbeidet. Informasjonsdeling og samarbeid skal omhandle elevenes utvikling og trivsel. I forhold til dette beskriver Arnesen et. al. (2014, s. 166) noen ideer som kan bidra til å fremme samarbeidet: foreldrene kan være høringsinnsats før klassens årsplan vedtas, og da er det viktig at foreldrenes innspill blir hørt og tatt hensyn til; foreldrene kan inviteres til å være med i klassen en eller flere timer; foreldrene oppfordres til å arrangeresosiale tiltak for å styrke samholdet i klassen/på skolen; foreldrene inviteres til å bidra under spesielle temadager/uker; foreldrene oppfordres til å bli kjent med alle barn og foresatte i klassen; la alle foreldre få vite hva de kan gjøre hjemme for å støtte opp om skolens læringsmiljø; la også foreldrene få vite hva de kan forvente av skolen, og hva skolen kan forvente av dem.

Overland (2007, s.137) viser hvordan samarbeidet mellom hjem og skole går fra ensidig informasjonsutveksling, via konsultasjon, partnerskap, delegasjon til brukerstyring der

foreldrene bestemmer det meste. Ved kun å gi informasjon har foreldrene ingen innflytelse på skolen, men dess mer samarbeidet beveger seg mot brukerstyring, vil foreldrene få mer makt og innflytelse.

Neste nivå er dialog og drøftinger. En optimal og effektiv samtale mellom lærer og foreldre om elevens læring og trivsel kan føre til positiv atferd, positivt læringsmiljø og god utvikling hos eleven. Ofte er det vanskeligheter med å kommunisere og utvikle forholdet mellom skole og familie. Dette er grunnen til at faktorene som favoriserer, men også blokkerer effektiv kommunikasjon, må være kjent. Mangelen på kommunikasjon fra en av dem påvirker elevenes utvikling, skolerresultater og oppførsel. En god dialog mellom skole og hjem består av: overføring av informasjon fra læreren / læreren i en form som er tilgjengelig for foreldrene; unngå kritisk analyse eller skylden på foreldrene; diskusjonsmiljøet skal være hyggelig; lærerens evne til å mobilisere foreldre til å kommunisere og lytte til problemene deres; blir det holdt individuelle diskusjoner med dem; løse barns problemer, bli involvert i å finne løsninger; støtte, oppmuntre foreldre til å endre den negative holdningen til eleven.

Det siste nivå for samarbeid i skolen er medbestemmelse og medvirkning. Dette handler om at både skole og hjem skal ha innflytelse på avgjørelser og pedagogisk praksis som berører eleven. I slike tilfeller eksisterer det mål for samarbeidet, det treffes felles beslutninger, og det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre. På grunnlag av dette blir det klart at samarbeidet ikke kan være slik at skolen kun informerer foreldrene, men forutsetter et samarbeid der hjem og skole er likeverdige deltakere, forstått som at begge parter skal ha innflytelse på det som skjer i skolen, skriver Nordahl (2007, s. 29)

Mens Nordahl og Bø snakker generelt om kriterier og nivåer i samarbeid i skolen, beskriver Aamodt et al. (2013, s.63) noen områder innenfor de tre nivåene som bør sikres spesielt for at minoritetsspråklige foreldre skal kunne få og gi informasjon, delta i dialog og være aktive i medbestemmelse av sine barns skolegang.

Det første området er informasjon på mange språk og på mange måter. Informasjon er den enkleste formen for samarbeid mellom skole og hjem. Det kan dreie seg om generell informasjon fra skolen om rutiner, ulike fag, ferier, og denne gis ofte både skriftlig og muntlig. *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7, s.366) understreker at skolen har et ansvar for å gi hjemmene den informasjon som er nødvendig for at også minoritetsspråklige elever skal kunne delta faglig og sosialt på lik linje med andre elever. Skolen må også sørge for at

informasjonen gis på en måte som blir forstått. Det kan være at minoritetsspråklige foreldre forstår ikke informasjonsskriv fra deres barns skoler, og dette kan føre til frustrasjon hos foreldrene som mottakere. For å unngå slike utfordringer for minoritetsspråklige foreldre, bør skoler ha en felles refleksjon rundt hva de vil med ulik informasjon. Skolen bør derfor utvikle rutiner for andre måter å informere foreldre på. Det kan være nyttig å oversette skolens informasjonsskriv til ulike språk og legges ut på skolens hjemmeside. På denne måten kunne benyttes av flere. Muntlig informasjon kan ofte være den beste måten å gi informasjon på til minoritetsspråklige foreldre. Det må imidlertid selvfølgelig foregå på et språk foreldrene behersker. Hvordan informasjonen formidles til den enkelte bør være avhengig av lærerens kunnskap om hvilken bakgrunn foreldrene har, deres egen utdanning, historie, livssituasjon, minoritetssituasjon, status og språk (Brenna, 2004, s. 36-37).

Det andre området er dialog på mange språk. Aamodt (2013, s.64) viser at det er viktig at skolen avklarer om foreldre behersker norsk godt nok til å delta i en likeverdig samtale, før de inviterer til møte. Dersom skolen har tospråklige lærere som behersker foreldrenes språk, kan disse få ansvaret for samtalen. På samme måte kan tospråklige lærere bidra med informasjon fra foreldrene til skolen. Skolen sikrer på denne måten både å få og få gitt viktig informasjon. Ved å møte minoritetsspråklige foreldre på et språk foreldrene behersker, signaliserer også skolen interesse for og ønske om kontakt.

Det tredje området handler om medbestemmelse med utgangspunkt i forskjellige tradisjoner. Begrepene medvirkning og medbestemmelse innebærer et reelt samarbeid der alle er likeverdige deltakere. Overland (2007, s.137) viser at foreldreinnflytelse er inndelt i fem nivåer. På det laveste nivået får foreldrene informasjon fra skolen om rettigheter og beslutninger. På konsultasjonsnivå blir foreldrene bedt om å komme med sitt syn i enkeltsaker, men de har ingen reell innflytelse på beslutninger som fattes. I forhold til partnerskap som er det tredje nivået for innflytelse, har skole og foreldre like stor myndighet og makt over beslutninger. Delegasjon betyr at foreldrene får delegert myndighet til å fatte beslutninger, for eksempel i forhold til ulike arrangement på skolen. Det femte nivået er brukerstyring, og det innebærer at det meste av makten ligger hos foreldrene.

Selv om et godt samarbeid er et gjensidig ansvar mellom skole og hjem, er det skolen som tar initiativ til å bygge det opp og opprettholde det kontinuerlig. Skolens tidlige innsats for å etablere et godt samarbeid med alle elevers foreldre og foresatte er viktig for elevenes læring og utvikling (Arnesen et al., 2014, s. 163). Videre understreker Arnesen et al. (2014, s.166) at

skolen må legge til rette for at de foresattes faglige og sosiale ressurser blir tatt hensyn til i arbeidet med barna. De er viktige medspillere når skolen kartlegger, vurderer og iverksetter ulike former for tiltak. Foreldrenes engasjement overfor skolen og lærernes engasjement overfor foreldrene er begge viktige bidrag til å styrke samholdet mellom skole og hjem.

2.4.2 Foreldres forventninger

I vitenskapelig litteratur blir pedagogiske ambisjoner noen ganger referert til som pedagogiske forventninger. Jeynes (2011, s. 167) viser at den enkeltstående faktoren han finn som har mest å si for barn sine prestasjoner, ser ut til å være foreldrenes sine forventninger. Han skriv også at foreldre sin rolle i barn sitt liv, ikke kan bli erstattet med noen annen person i samfunnet. For å involvere seg må foreldrene først og fremst føle seg verdsette og ønskt som en samarbeidspartner i skolen, og då må de føle tillit til skolen og lærerne. Det er i utgangspunktet heller ikke noen som kjenner barna sine bedre enn foreldrene selv, men lærere vil som regel i de fleste saker vite mer om undervisning enn foreldrene (2011, s. 168).

Forventninger spiller en stor rolle i mellommenneskelig samvær, og egne og andres forventninger trekker ikke alltid i samme retning. Avklaring av gjensidige forventninger er derfor viktig, ikke minst for å få til et realistisk samarbeid og forhindre misforståelser. Det vil være viktig å avklare både hvilke forventninger skolen har til foreldrene, og hvilke forventninger foreldrene har til skolen. Dette kan være knyttet til graden av medvirkning foreldrene skal ha, og på hvilke områder, hvordan foreldrene bør følge opp barnas skolegang, hjelp til lekser og motsatt hvilke forventninger foreldrene har til vektlegging av skolefag, sosiale ferdigheter og hvilke regler som bør gjelde på skolen. Holthe (2000, s.47) peker på at lærere og foreldre vil møte forventninger til økt foreldreinnflytelse på skolens innhold og arbeidsmåter på forskjellige vis. Foreldrenes forventninger og ønsker om økt innflytelse på skolen vil variere, avhengig av kulturbakgrunn, utdanning, egen skoleerfaring og subjektiv oppfatning av skolen.

Et godt samarbeid mellom lærere og foreldre er avhengig av at de har tilnærmet samme forventninger til samarbeidet. Det blir derfor viktig at man før samarbeidet starter går igjennom disse forventningene og at man faktisk spør foreldrene hva de er interessert i å samarbeide om.

Foreldrenes forventninger kan påvirke både de unges skolemotivasjon og prestasjoner. At innvandrerforeldre har et særlig ønske om sosial mobilitet, som de overfører til sine barn, er et sentralt poeng i optimismeypotesen (Bakken, 2003, s.73).

Bø (2011, s. 123) formulerte fire hovedkategorier som argumenterer betydning av å avklare forventninger til samarbeidet. Den første kategorien er samarbeidet skal gi trygghet, stabilitet og sammenheng i barns liv. Når foreldre og lærere snakker sammen slik at de blir klar over hverandres syn på læring og oppdragelse, får de mulighet til å støtte hverandre og forebygge unødige konflikter mellom skolens og hjemmets påvirkning. Den andre kategorien handler om samarbeidet skal berike miljøet. Foreldrenes deltaking i skolens aktiviteter kan gi barna i klassen nye ressurser. Den tredje kategorien innebærer samarbeidet som skal fremme læring og utvikling for barnet. Læring og utvikling kommer dels av at barnet har trygghet og miljøet berikes. Utviklingen stimuleres når foreldre og lærere kjenner det andre miljøet og gjennom det får grunnlag for å forstå barnets reaksjoner, for å støtte barnets nylærte kunnskaper og for å fremheve overfor barnet verdien av det som skjer i det andre miljøet. Den siste kategorien viser at samarbeid skal styrke de voksne. For foreldre som ellers har lite kontakt med andre voksne, kan samarbeidet med skolen gi et viktig supplement av voksenkontakt – både med lærere og andre foreldre.

Ravn (2004, s.51) hevder at i samtale mellom lærere og foreldre forventer både lærere og foreldre som oftest at premissene ligger hos skolen og hos lærerne, fordi samtalen handler om det faglige stoffet barna skal lære på skolen. Videre understreker Ravn (ibid.) at de bestemte forventningene vi bygger opp fra vår sosiale erfaring, inngår i det vi oppfatter som det normale. Normer er innforståtte, uformulerte regler og verdier som svært ofte bremser kommunikasjon og felles utvikling fordi de ikke formuleres, men betraktes som selvfølgelig og naturlige av den ene parten, men kanskje ikke av den andre (Ravn, 2004, s.51).

På foreldremøter og i samtaler med foreldre skal skolene være tydelige på hva de forventer at foreldrene skal bidra med. Her må det gis rom for at foreldre kan diskutere og komme med innspill om hva de selv mener om ulike bidrag, og hva skolen kan gjøre. Lærerne kan ofte regne en del forventninger som så selvfølgelig at de unnlater å si noe om disse til foreldrene. Det kan dreie seg om hvilke klær barna skal ha med og på seg i ulike aktiviteter, hvilken mat de skal ha, hvilke blyanter de skal ha, at de skal komme før det ringer inn, at de skal få nok søvn (Hauge og Aamodt, 2013, s.67). Dette samarbeidet er viktig, men dette er også kulturelt betinget, og alle minoritetsspråklige foreldre har ikke nødvendigvis kjennskap til dette og at det er viktig.

Samtidig kan det diskuteres om forskjellige dilemmaer foreldrene og lærere kommer opp i, og komme fram til felles svar og løsninger. Dette kan forebygge misforståelser og misnøye. Å

snakke åpent sammen om dilemmaer kan være med å fremme samarbeidet mellom hjem og skole. Felles diskusjon av ulike problemstillinger kan gi positive ringvirkninger som • tydeligere kommunikasjon • færre misforståelser • økt innsikt og kjennskap til hverandres situasjon og vurderinger • forståelse for beslutninger som må tas • større vilje til å inngå kompromisser • økt innsats- og samarbeidsvilje og et tettere forhold mellom partene. Eksempler på dilemmaer kan være: elevenes språk kompetanse, elevenes sosiale ferdigheter, elevenes læring.

Mangfold og mestring (NOU 2010:7, s. 348) viser at i møte med foreldre som kommer fra land med andre skolesystemer, blir det spesielt viktig å avklare forventninger. Foreldrenes forventninger til skolen bygger ofte på egne erfaringer. Erfaringer med skolegang fra andre land kan skille seg radikalt fra norske forhold. Lærere og rektorer i den norske skolen kan for eksempel være mindre autoritære enn det foreldrene forventer. Mangel på kommunikasjon med hjemmet kan føre til at lærere feiltolker foreldrenes motiv for ikke å delta aktivt i skole-hjem-samarbeid. Foreldrene må blant annet få informasjon om hvordan skolen tilrettelegger for morsmålsundervisning, særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Ifølge Loona (1995, s.79) isolerer minoritetsspråklige foreldre både seg selv og barna fra kontakt med skolen og samfunnet. Innenfor svært begrensede valgmuligheter finnes selvfølgelig varierende grad av sosialt samkvem, tilknytning og identifisering med den norske samfunn. Videre understreker Loona (1995, s.80) at problemet som ofte gjør seg gjeldende, særlig blant minoritetsspråklige foreldre med lavt utdanningsnivå, er at de i mindre grad klarer å håndtere alle de problemer og utfordringer som vanligvis følger med migrasjon og oppdragelse av barn i et nytt samfunn. Fordi de selv ikke er orienterte, får de problemer med å lære barna å orientere seg i samfunnet. Deres reduserte evne til å mobilisere egne ressurser og til å mestre ulike sosiale situasjoner fører til tilbaketrekning og minimale engasjement med hensyn til barnas skolegang og fritid.

2.5 Partnerskap og myndiggjøring

Foreldresamarbeid er en form for partnerskap mellom selvstendige og likeverdige parter. For å kunne virkeliggjøre et demokratisk fungerende partnerskap vil det være viktig at foreldrene har kraft og mot – og selvfølgelig tid – til å ta på seg oppgaver. Shultz-Jørgensen (1996) påpeker at en ressursorientering og myndiggjøring av foreldre innebærer at foreldres oppfatninger må respekteres, deres forslag til løsninger må tas alvorlig og foreldrene må oppleve at de er verdifulle samarbeidspartnere for lærerne (Becher, 2009, s.78).

Med myndiggjøring eller empowerment menes at det enkelte individ skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse. Den enkelte skal settes i stand til å mestre og ta kontroll på ditt eget liv og få størst mulig herredømme over sin egen situasjon. Om du er forelder så skal du møtes med en grunnleggende respekt av den enkelte ansatte i det offentlige, og du skal gis mulighet til å ha innflytelse på din egen situasjon. Denne tilnærmingen innebærer et sterkere brukerperspektiv, der brukeren eller dens foresatte skal respekteres, verdsettes og settes i stand til å ta ansvar for sin tilværelse. (Nordahl 2007, s.87). Empowerment begrunnes i en grunnleggende tro på menneskets evner og ressurser, en tro på behovet for å ha kontroll og innflytelse over egen livssituasjon, og en tro på at alle har evne til og ønske om å påvirke og utvikle det samfunnet de lever i (Askheim, 2007, s.104). Utvikling av gode relasjoner mellom lærere og foreldre er et fundament for myndiggjøring. På den ene side må lærerne opptre og framstå på en måte som skaper tillit og tilpasning, og på den andre siden må foreldrene engasjerer seg i skolens regi.

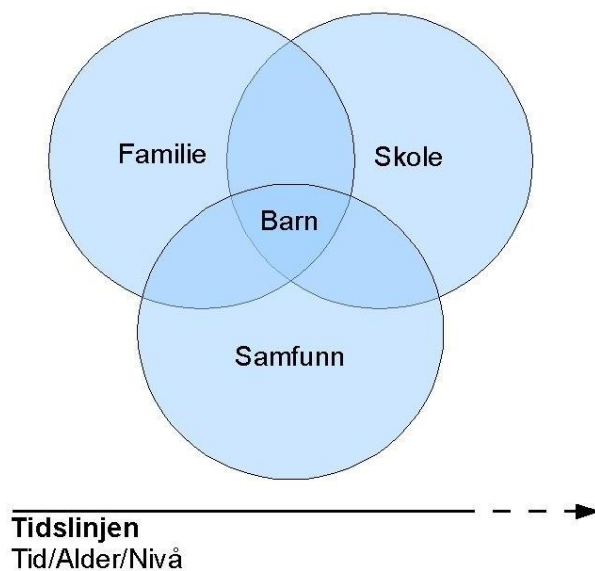
Et annet viktig trekk ved myndiggjøring er en grunnleggende tro på individets potensial for vekst og utvikling. Det må tas utgangspunkt i at foreldre har muligheter til å påvirke sitt eget liv og livssituasjon og skal hjelpes til både å utvikle og opprettholde kontroll over eget liv og egen rolle som foreldre (Nordahl, 2007, s.88).

Bronfenbrenner beskriver skole-hjem-samarbeid som et «mesosystem» som er bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer. Mesosystemet kan defineres som «a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes an active participant» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Han forklarer hvordan miljøfaktorene rundt barn, henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspill mellom barn og miljø. Miljøet som foreldrene lever i, kan påvirke enten positivt eller negativt barns utvikling, og det kan bestemme mange av verdiene deres. Foreldre kan også påvirke samfunnet og bidra til utvikling av samfunnsverdier. Bronfenbrenners (1979, s.22) utviklingsøkologiske modell beskriver barns utvikling som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og et miljø i forandring. Utviklingen påvirkes av sosiale relasjoner og transaksjoner i og mellom de ulike miljøene. Relasjoner oppstår mellom barn og foreldre, søsken, familie eller lærere, medelever og venner.

Den amerikanske læreren og forskeren Davis i artikkelen Looking ahead (1999, s.10) hevder derimot at partnerskap er den viktigste faktoren for å skape vellykket utvikling for eleven. For at partnerskapet og resultatet skal bli best mulig, bør ikke partnerskapet begrenses til bare

skolen og hjemmet. I dette tilfellet vil inngåelse av et reelt partnerskap mellom skole og minoritetsspråklige foreldre for eksempel kreve at skolen setter seg inn i og blir bedre kjent med foreldrenes kultur og hvilke tanker de har om skole, opplæringstilbudet, samt tydeliggjøre for foreldrene deres rettigheter til medvirkning og medbestemmelse og hvilken betydning et godt samarbeid kan ha for eleven.

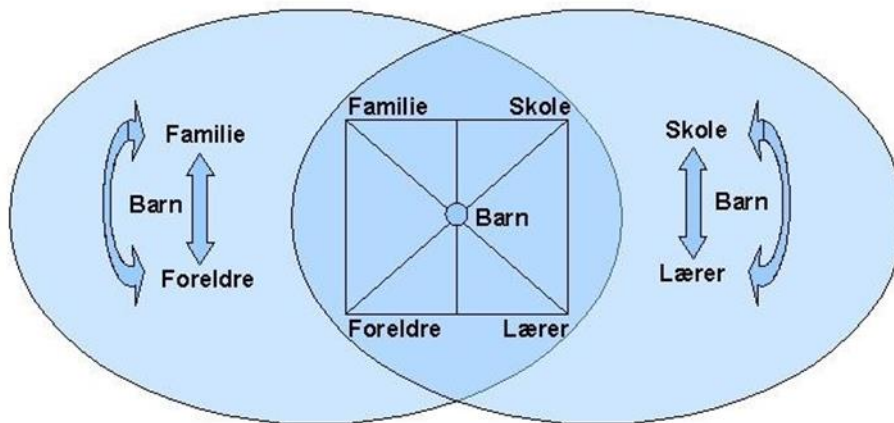
Epstein (2012, 32) har utviklet en modell om foreldresamarbeid, spesifikt tilpasset partnerskap som er basert på samarbeid mellom skole, hjem og samfunn. I hennes modell beskrives disse tre arenaene som selvstendige, men overlappende sirkler, bestående av aktørenes erfaringer, filosofi og praksis. Hvert system er påvirket av individene i systemene, og systemene påvirker hvordan individene fungerer. Epstein (2012, s.32) beskriver to strukturtyper innenfor samarbeid mellom skole og hjem.



Figur 2.1 Overlappende sfærer av innflytelse av familie, skole og samfunn på barns læring, ekstern struktur (Epstein, 2011, s.32).

Denne modellen for *ekstern struktur* av overlappende sfærer består av familie, skole og samfunn, og graden av overlapp er kontrollert av tid, erfaringer i familie og erfaringer i skolen. Tidslinjen i figuren 2.1. viser til at barn, familie og skole er i en kontinuerlig utvikling. Sfærene for familie og skole representerer erfaringer fra familie- og skoleorganisasjoner og deres medlemmer som må redegjøres for å studere, forstå eller endre skole-hjem-samarbeid. Disse sfærene dras sammen eller drives fra hverandre, for å produsere mer eller mindre overlapp av skolens handlinger, interaksjon og innflytelse. Når foreldre opprettholde eller øke

interesse og involvering i barnas skolelæring, skaper de større overlapping av familiens og skolens sfære enn forventet. Når lærere gjør foreldrene til en del av sin vanlige undervisningspraksis, skaper de større overlapp enn det som vanligvis forventes.



Figur 2.2 Epsteins overlappende sfærer av innflytelse, intern struktur (Epstein, 20011, s. 32)

Modellen for *intern struktur* viser til de interpersonale relasjonene og innflytelsesmønstrene som er av viktig betydning. Det vises to typer interaksjon og innflytelse: innenfor organisasjon og mellom organisasjoner. Disse interaksjonene kan skje på forskjellige nivå: standard, organisatorisk kommunikasjon mellom hjem og skole og spesifikt, individuell kommunikasjon mellom foreldre og lærer. Interaksjoner og innflytelse skjer både separat i de ulike sfærene, men også når hjem og skole møtes. Barnet har en sentral plass i alle mønstre av interaksjon og innflytelse. Grad av overlapping av erfaringer, verdier og holdninger mellom hjem og skole vil prege interaksjonen. Det er barnets velferd og interesser som er foreldrenes og lærerens grunn for å interagere. Med andre ord kan barnet interagere, influere, og bli influert av foreldre og lærere, og hjem og skole.

Epstein (2012, s.33) ser i likhet med Davies (1999) på partnerskap som den beste tilnærmingen for skole-hjem-samarbeidet. De to partene, skolen og hjemmet, er to sfærer eller arenaer som eleven/barnet lever i, og de to partene har forskjellige roller og ulik erfaring knyttet til disse arenaene. Arenaene foreldre og lærere tilhører, vil forme de rollene og det ansvaret de får for å løse barnas vekst og utvikling. Rollene er forskjellige i hjemmets private, helhetlige og langsiktige ramme og i skolens offentlige, utdanningsfokuserede og tidsbegrensede rammer. (Lassen & Breilid, 2012, s.33). Ifølge Christensen og Sheridan (2001)

har foreldre og lærer samme verdier relatert til samarbeidet, men de har også forskjellige utgangspunkt og perspektiver. De identifiserte fire aspekter som synes å underbygge positive forbindelser mellom familier og skoler. Disse aspektene er: 1) systemteoretiske analyser som fokuserer på partnerskap («Approach»), 2) holdninger familien og skolen har over hverandre («Attitudes»), 3) atmosfæren som preger samarbeidet («Atmosphere») og 4) Vygotskij strategier for å fremme bevegelse («Action»). Disse fire «A-ene» kan fremme et konstruktivt partnerskap mellom foreldre og skole (Lassen & Breilid, 2012, s.33).

Denne første aspekten «Approach» fokuserer på systemperspektiver. Det at to ulike systemer (skolen og foreldre) skal samarbeide om barn og unges oppvekst, innebærer at de ulike aktørene må ha kjennskap til hverandre og ha muligheten til å møtes. I møtene kan partene finne frem til egnede metoder for å samarbeide og bygge broer mellom systemene som gjør partnerskap mulig (Lassen & Breilid, 2012, s.54).

Den andre aspekten «Attitudes» handler om verdiene og oppfatningene familien og skolen har over hverandre. Å jobbe konstruktivt med foreldre er en holdning, og ikke bare en aktivitet som skal gjennomføres. Samtidig å jobbe som partnere er en måte å tenke på å danne gode forbindelser mellom familie og skole. Holdninger er blant de mest fremtredende og kraftigste forløpere til sunne partnerskap med foreldre. Konstruktive holdninger, som inntar et samarbeid og prioriterer forholdet, har innvirkning på barns læring og utvikling. Holdninger kan være positive og fremme effektive forhold, eller de kan være negative og utelukke konstruktive forhold.

Neste aspekt er «Atmosphere» som omhandler om et trygt møteklime som bygger på konstruktive holdninger. Dette innebærer at samarbeidspartene må høre og se på hverandres utsagn. De må forsøke å tone seg inn på hverandres livsverden gjennom å være til stede i dialogen, og de må forsøke å nå hverandre som likeverdige personer.

Den siste aspekten «Action» innebærer handlingsstrategier for å fremme et godt partnerskap. Christenson og Sheridan (2001) har i detalj beskrevet syv brede handlinger for å styrke forbindelser mellom familie og skole for barns læring: innhenting av administrativ støtte, fungere som et system talsmann, implementere familiens skoleteam, øke problemløsningen på tvers av hjem og skole, identifisere og administrere konflikt, støtte familier og hjelpe lærere med å forbedre kommunikasjonen og forholdet til familiene. Dermed er handlinger orientert mot å bygge delt ansvar for utdanningsresultater. For å lykkes med dette målet, må

skolepersonell ta forutsetninger om forutsetninger som gir en tone for partnerskap, nemlig tilnærmingen som brukes mot familiens rolle, i hvilken grad konstruktive holdninger mellom familier og lærere eksisterer, og atmosfæren eller klimaet for deltakelse og samhandling mellom familier og lærere i deres spesielle skolesammenheng. «*Approach*» - tilnærming, «*attitudes*» - holdninger og «*atmosphere*» - atmosfære er "bakteppet" for vellykket anvendelse av handlinger, «*action*».

I alle partnerskap vil det være behov for å finne frem til realistiske ansvarsfordelinger hvor barna er tatt med. Dette innebærer både å gi fra seg makt og kontroll og påta seg forpliktelser og ansvarsområder slik at alle opplever at de gjør sin del så godt de kan.

2.6 En ressursorientert tilnærming til mangfold

2.6.1 Minoritetsspråklige foreldresentrert tilnærming

I debatten om samarbeid mellom hjem og skole er det blitt hevdet at norske foreldre vet alt for lite om skolen før barnet begynner som elev. Når dette kan hevdes om norske foreldre, som tross alt har hatt direkte erfaringer med skolen ved at de selv har gått på den, kan man tenke seg hva slags vanskeligheter minoritetsspråklige foreldre, som enten har opplevd et helt annet skolesystem i sin unge alder, eller som ikke har gått på skole i det hele tatt, kan oppleve i forhold til å engasjere seg aktivt i forhold til skolen? (Loona, 1993, s.78).

Minoritetsspråklige foreldre med erfaringer fra andre skoletradisjoner kan ha behov for annen informasjon, og annen tilnærming for å få til et godt samarbeid, enn foreldre som er kjent med de norske skoletradisjoner. Foreldre uten erfaringer fra skole kan ha behov for å imøtekommes på en helt spesiell måte (Aamodt, 2013, s.145).

Mangfold blir en styrke ved at alle i fellesskapet får perspektivutvidelse gjennom å erfare og lære noe mer av hverandres ulike erfaringer og språk. Ingrid Bø (2011, s.112) hevder at foreldre trenger å oppleve mening, ha innflytelse og få støtte i kontakten med skolen. I tilknytning til betydningen av disse opplevelsene snakker Becher (2009, s.128) om «flerstemmighet» som en sameksistens av ulike stemmer og interaksjon mellom stemmene. Dette må være både utfordrende og krevende for lærere og foreldre.

Foreldre og skolen er sammen om å skape «gode og lykkelige barn». Alle foreldre har ressurser i forhold til egne barn og en omtale av foreldre som ressurssvake er nedverdiggende, og det vil ødelegge for mulighetene til å samarbeide nært med foreldrene (Nordahl, 2007, s.31). En forutsetning for å kunne ta i bruk de ressursene som ligger i variasjonen, er at vi

forstår noen betingelser for å kunne utløse dem. Å arbeide for å styrke foreldrenes opplevelse av mening, innflytelse og støtte kan bli et viktig ledd i en strategi for å utløse ressursene (Bø, 2011, s. 197). Målet for alt samarbeid mellom hjem og skole skal primært være barns og unges læring og utvikling. Dette gjelder både i forhold til den skolefaglige læringen og den sosiale og personlig utviklingen. Både foreldre og lærere er opptatt av «barnets beste», og dette er utgangspunkter for kommunikasjon og samarbeid. Hva som til enhver tid defineres som «barnets beste», vil for en stor del være nedfelt i læreplaner for skole. Innhold og premisser for samarbeidet mellom hjem og skole styres i stor grad av disse planene. Det dreier seg om faglige fokus, arbeidsmåter, prosjekter, organisering av barn i klasser eller grupper, vektlegging av morsmål eller tospråklig fagopplæring, grad av pedagogisk utviklingsarbeid (Becher, 2009, s. 60).

Det blir gjort et grovt skille mellom holdninger og forventninger på den ene siden og aktiviteter og handlinger på den andre. Gjennom holdninger og interesse for skolen kommuniserer foreldrene hvordan de verdsetter utdanning og akademisk virksomhet. Foreldre kan skille seg fra hverandre ved at de forventer ulike ting av barna. For noen inngår skole og utdanning som et vesentlig element i de ambisjoner foreldrene har på barnas vegne. I neste omgang vil dette kunne påvirke elevens egen interesse for skolen og hvor stor innsats den enkelte elev legger ned i skolearbeidet.

Foreldrenes handlings- og atferdsmønster vil også kunne spille en viktig rolle for barnets læringsforutsetninger. Gjennom å hjelpe til med skolearbeidet, gi råd ved viktige utdanningsvalg og deltagelse på foreldremøter fungerer foreldrene som en viktig ressurs i skolehverdagen. Slik atferd vil samtidig gi et signal til de unge om at foreldrene er opptatt av skolegangen deres (Bakken, 2003, s.70). Brenna (2004) sier blant annet at: «Det er først når en blir inkludert i et fellesskap, at man lærer å kjenne den usynlige kulturen, kodene som blir brukt, og som danner fellesskapet i majoritetssamfunnet» (Brenna, 2004, s. 49)

Om samarbeid med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn viser på den ene siden Aamodt (2015, s. 67) at minoritetsspråklige foreldre ikke tar så aktiv del i foreldremøter og at de er ofte underrepresentert i blant annet FAU. Mens på den annen side viser Hauge (2014) til en problemorientert tilnærming hos lærere når det kommer til minoritetsforeldre. Det vil si at lærere kan irritere seg over ting foreldrene ikke kan eller behersker, eller over tiltak og hensyn som må tas, som for læreren oppleves som unødvendig. Hauge viser til at mange skoleansatte er preget av et slikt mangelsyn på minoritetsforeldre, og at denne holdningen kan skape en

større avstand til foreldregruppen enn det som er reelt (Hauge, 2014, s. 214). For å motvirke en slik tendens peker Westergård et. al. (2011, s. 34) på at et viktig prinsipp er det å være på jakt etter de minoritetsspråklige foreldrenes ressurser. Ressursperspektivet er et eksempel på et prinsipp som gjelder enten man arbeider i forhold til minoritetsspråklig barn og ungdom eller deres foreldre. Det å fokusere på likheter fremfor ulikheter er i denne sammenheng også et sentralt prinsipp, det være seg samarbeid med barn eller foreldre. Dette prinsippet kan ivaretas gjennom å fokusere ulikhet på en positiv måte, for eksempel gjennom å formidle at ulikhet er normen. Det kan, når det gjelder for eksempel matlaging, gjøres et poeng utav at man innad i Norge også har ulike mattradisjoner. Videre kan det være hensiktsmessig å vise at forskjeller kan være et produkt av samfunnsutvikling mer enn av kulturforskjeller; geitosten laget på den tradisjonelle måten vil nok mange - i hvert fall tilhengere av den – påstå smaker helt annerledes enn den som er masseprodusert på fabrikk. Slik viser en til ulikhet også innad i Norge. Det er viktig at det kommuniseres at alle har ressurser som kan tilføre andre noe. Slik kombineres bekreftelse av noen med perspektivutvidelse for andre.

Ericsson og Larson (2000, s. 71) presenterer begrepene *hjemlandsvendt*, *norskvendt* og *tolandsvendt* når det gjelder minoritetsspråklig foreldres møte med den norske skolen.

Hjemlandsvendt viser til at noen foreldre prioriterer at barna skal lære seg deres morsmål og videreføre normer og tradisjoner fra familiens bakgrunn, å lære seg norsk og ta til seg den norske kulturen er mindre viktig. Dette kan blant annet være fordi de planlegger et kortere opphold i landet, eller det kan handle om manglende forståelse og mistillit, eller utfordrende personligheter.

Norskvendt er nært sagt motsatt, disse foreldrene vil gjerne at barna skal bli norskest mulig raskest mulig. De ønsker at barna skal kunne delta i samfunnet på linje med majoriteten, og legger vekk morsmålet og egen kultur.

Den tolandsvendte gruppen ønsker både at barna skal bruke og lære om morsmålet og hjemmekulturen, at de skal lære seg norsk, få norsktalende venner og ta til seg norsk kultur og tradisjoner.

Det å forholde seg til språklig, kulturelt og religiøst mangfold i skolen kan ses på som en ressurs og en positiv utfordring. At partenes kompetanser i stor grad er ulike, kan på den andre siden gi gode muligheter for synergieffekter (Aamodt og Hauge, 2013, s. 13). Dette

dreier seg blant annet om å anerkjenne og benytte foreldrenes språkkompetanse og transnasjonale erfaringer som en ressurs inn mot skolen. Deres kompetanser er av verdi både i et samfunnsperspektiv, for utvikling av fellesskap i skolen og for å tilrettelegge for gode læringssituasjoner ovenfor enkeltelever. For å nyttiggjøre seg av slike potensielle synergieffekter, må skolen aktivt etterspørre og synliggjøre foreldrenes perspektiv. En ressursorientert tilnærming til mangfold innebærer at:

- språklige, kulturelle og religiøse forskjeller ses på som en berikelse for fellesskapet
- ulike språk, kulturer og religioner anerkjennes og synliggjøres i planer og organisering
- alle barn, foreldre og skolens personale er inkludert i det flerkulturelle fellesskap.

Skolen må legge til rette for at de foresattes faglige og sosiale ressurser blir tatt hensyn til i arbeidet med barna. De er viktige medspillere. Samarbeidet blir mer symmetrisk om skolen inviterer foreldrene til å bidra med sine ressurser fordi de ser at elevene trenger foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse. «Det er viktig å oppfordre foreldrene til å bistå barnas begrepsutvikling og skolefaglige utvikling gjennom å samtale med barna på morsmålet om emner som behandles på skolen» (Hauge, 2004, s. 257). Ressursorientert fremfor problemorientert tilnærming til minoritetsspråklige foreldrene vil således myndiggjøre foreldre som oppdragere, og bidra til å skape likeverd i samarbeidsrelasjonen.

2.6.2 Multikulturell tilnærming

En multikulturell tilnærming til skole-hjem-samarbeid betyr at man inkluderer og respekterer begge foreldrenes kulturer og språk. Målet med en multikulturell tilnærming til skole-hjem-samarbeid skal være å gi foreldrene en trygg og positiv identitet, kunnskap om det norske utdanningssystemet, bevisste holdninger som gjør det mulig å ta aktivt del i endringer i samfunnet. Møtet med minoritetsspråklige foreldre kan bety møte med kulturelle forskjeller. Kulturelle forskjeller utgjør en styrke for alle i samfunnet. Kultur kan beskrives som en «pakke» med væremåter, verdier og holdninger som overføres fra generasjon til generasjon eller fra and til land. Det betyr ikke at det ikke skjer endringer i en kultur, eller at vi er evig bundet av vår kulturs normer. Kultur er ikke en fastlåst «skjebne». For å bli bevisst eget ståsted og andres ståsted trenger vi imidlertid å se mer på hvordan vår identitet, vårt handlingsmønster og våre holdninger er påvirket av vår egen kultur, eller, rettere sagt, de kulturene vi tilhører. Det er viktig å understreke at vi ikke bare snakker om en nasjonalkultur, men om en rekke andre kulturer som påvirker vår identitet. Vi har verdensdelskultur, regionkultur, samfunnslagskultur, generasjonskultur, kjønnkultur, etnisk kultur, bare for å nevne noen muligheter.

Ifølge Nordahl (2007, s. 163) finnes det ulike kulturers strategier i oppdragelse av barn. Denne type forskjeller i mål og verdier i oppdragelsen vil gjenspeiles i hvilke forventninger minoritetspråklige foreldre har til skolen. I samarbeid mellom hjem og skole opplever lærere det som lettere å samarbeide med foreldre med tilsvarende kulturell kapital, for eksempel i form av like verdier, fordi det gir en opplevelse av likhet (Nordahl, 2007, *ibid.*). Dersom partene i samarbeidet betrakter hverandre som like, vil det på sin side forsterke opplevelsen av likeverd. Minoritetsforeldre og skole behersker ikke nødvendigvis hverandres kulturer og deler ikke nødvendigvis de samme verdiene, og er derfor i mange sammenhenger ikke like hverandre. Ved at minoritetsforeldre besitter en annen kulturell kapital enn den skolen selv besitter og kjenner til, vil det kunne svekke opplevelsen av likeverd.

Det er viktig at i samarbeidet mellom hjem og skole der foreldrene har en minoritetspråklig bakgrunn bør det skapes mening og forståelse. Forskjelligheten som eksisterer mellom foreldre og lærere, må komme til uttrykk og slik danne muligheter for endring av oppfatninger og tilnærminger. Samtidig for å kunne ta i bruk de ressursene som ligger i variasjonen, bør noen betingelser utløses, ifølge Bø (2011, s.30). For det første er det opplevelse av å se mening. Dette handler om å oppleve tilstrekkelig orden og forutsigbarhet i hverdagen, tilstrekkelig innsikt i sammenhenger og utsikt tilmål og tilstrekkelig engasjement i forhold til de oppgavene livet byr på. For det andre er det opplevelse av å ha innflytelse. Dette innebærer opplevelse av å bli hørt og sett, å ha handlings- og påvirkningsmuligheter, å ha gode sjanser for å få noe til, at det nytter å gjøre noe og at en har kontroll over situasjonen. For det tredje er det opplevelse av å ha støtte. Dette handler om å oppleve at du verdsettes, å kunne få praktisk hjelp fra andre, å få kunnskap, innsikt og ferdighet gjennom andre, å få vurdering av egen atferd og hjelp til å vurdere og løse problemer.

Et av kjennetegnene ved et godt samarbeid er som sagt at skole og hjem etablerer et likeverdig partnerskap. Det forutsetter at man i større grad fokuserer på likhetene, og i mindre grad på forskjellene mellom kulturer. Samtidig er det et poeng å kjenne til forskjellene. Det betyr ikke at man skal vektlegge forskjellene, men bruke kunnskapene for bedre å kunne legge til rette for samarbeidet på likeverdig premisser. Dette krever en aktiv innsats fra skolens side for å sette seg inn i hjemmets kulturelle tradisjon og praksis.

I dette kapitlet har jeg trukket fram det jeg mener er hensiktsmessige teoretiske perspektiver for å kunne fortolke empirien. Skole-hjem-samarbeid er et gjennomgripende begrep i teoriframstillingen. Minoritetspråklige foreldres refleksjoner og erfaringer vil gjenspeile

holdninger og verdier over skole-hjem-samarbeid. Forskjellige forventninger til samarbeid med skolen som er beskrevet, gir derfor minoritetsspråklige foreldre et stort handlingsrom. Ulike utgangspunkter hos foreldre, ulike holdninger og ulik praksis fra skolens side gjør at et likeverdig samarbeidsforhold ikke nødvendigvis oppstår av seg selv.

I neste kapittel presenterer jeg forskningsmetoden som jeg har brukt i denne oppgaven.

3 METODE OG DATAGRUNNLAG

I dette kapittelet følger en presentasjon av de metodiske avgjørelsene som er tatt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avhandlingen har en kvalitativ, hermeneutisk tilnærming. Redegjørelser for valg som er foretatt og presentasjon av gangen i forskningsarbeidet utgjør et grunnlag for leseren til å vurdere arbeidets pålitelighet og troverdighet. Utvelgelsen av informanter og hvordan jeg gikk fram for å skaffe dem, valg av dokumenter, og prosedyrene som førte fram til analyse, redegjøres for i dette kapittelet.

3.1 Fortolkning og forståelse

Hermeneutikken bygges på teorien til Hans-Georg Gadamer om dokumentanalyse, der han beskriver innsiktsfremmende tolkning som en sirkulær eller interaktiv prosess med vekslinger mellom en forut-forståelse og innhenting av nye erfaringer. Fortolkningen er bare et utsnitt av en helhet, og den danner grunnlag for en ny helhet, hevder Gadamer (Befring, 2015, s. 21). Dette betyr ikke at man i alle situasjoner vil kunne bli enige, men ved å flytte blikket og reflektere rund hva den andre sier vil kunne danne en ny forståelse, nye helheter og nye muligheter til å trekke nye konklusjoner. Med en kvalitativ, hermeneutisk tekst og intervjuanalyse som utgangspunkt for refleksjoner og drøftinger, danner disse begrepene mening også i denne studien.

Hermeneutikk har en aktuell rolle i analyser av empiriske data som har en direkte formidlende funksjon, og som dermed har et budskap som kan tolkes. Dette vil gjelde kvalitativ forskning som søker etter meningsinnhold, formidlet ved språklige eller tilsvarende symboler (Befring, 2015, s. 111). Ifølge Kvale et. al. (2018, s. 74) kan hermeneutikken lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon. Virkelighet framstår alltid slik den blir fortolket av oss og uttrykt gjennom språket. Språket er essensen i hermeneutikken, ifølge Gadamer (2001, s. 115), og uten språk blir det ingen forståelse. Men språket er ikke bare opplysende, det tildekker også.

Min undersøkelse er utviklet på bakgrunn av en hermeneutisk tilnærming. Jeg har prøvd å forstå mine informanter uti fra deres ståsted, samtidig som jeg hadde med meg min forforståelse. Ved en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming er det et hovedpoeng at

forskeren stiller seg åpen, slik at vedkommende lar seg berøre av det informanten gir uttrykk for.

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 Kvalitativ metode

Å gjøre en vitenskapelig undersøkelse innebærer ofte å gå inn på et ukjent område og få svar på ubesvarte spørsmål. Disse kan formuleres som hypoteser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.26). Ved oppstart av studien måtte jeg ta flere avgjørelser i forhold til hva som skulle undersøkes og hvordan dette kunne gjøres på en god måte. Det handlet om å finne den riktige metoden eller «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 140). Ifølge Ringdal (2018, s. 20) spiller forskerens egen faglige interesser en viktig rolle i valg av tema og metode. Faglige interesser kan skapes av erfaring, samt teoretisk og metodisk innsikt. Forskningsspørsmålet til denne oppgaven kommer fra min egen erfaring og interesse på dette feltet. Mine erfaringer er at jeg som forsker måtte tilnærme meg problemstillingen ved å være åpen for de perspektivene som presenterer seg gjennom prosessen. Minoritetsspråklige foreldrenes erfaringer og forventninger til skole-hjem-samarbeid virker interessante for meg fordi deres visjon og handling om dette forholdet kan påvirke essensielt barnas skoleprestasjoner i den norske skolen.

I denne forskningen valgte jeg en induktiv tilnærming, fordi den handler om hvordan noe skjer eller oppleves, eller kanskje hva slags noe er. Den kvalitative metode vil være særlig formålstjenlige for å få innsikt i menneskers indre liv, med fremtids mål, drømmer og bekymringer. En slik metodisk innfallsvinkel er gjerne intuitiv, med muligheter for improvisasjon underveis i forskningsprosessen.

3.2.2 Utformingen av det kvalitative intervjuet

For å samle inn data om minoritetsspråklige foreldres opplevelser og oppfatninger valgte jeg forskningsintervju som metode. I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Samtidig søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden er et mål. Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 20).

Det finnes mange ulike intervjuformer og intervjupersoner, som hver krever ulike tilnæringsmåter. Siden det er dybdeinformasjon jeg er ute etter, synes et semistrukturert

intervju å være egnet. Hensikten med et slikt intervju er å formulere spørsmål som lar intervjupersoner beskrive sine erfaringer på en fri måte og med egne ord. Semistrukturert intervju kjennetegnes ved at forskeren på forhånd har satt opp hovedspørsmål og tema uten at det har blitt fastlagt detaljerte spørsmålsformuleringer og rekkefølgen på spørsmålene. Det er på en måte å kunne «bevege seg fram og tilbake» (Christoffersen g Johannessen, 2012, s. 79).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) når man utfører intervjuer med mennesker fra andre kulturer, er det vanskelig å få en fornemmelse av de mange kulturelle faktorer som påvirker relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson (vaner, praksiser, posisjoner, narrative ressurser etc.). Blant faktorer som kan spille en avgjørende rolle i samtale med mennesker fra andre kulturer, kan blant annet være å stille spørsmål for å få informasjon, svare direkte og ikke indirekte, henvise direkte til tabubelagte emner (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 173). Dessuten er de språklige og sosiale problemene i forbindelse med oversettelse viktige. Man skal være nøye med å velge en tolk som er både kulturelt akseptabel og språklig dyktig.

Å ha intervjuer med foreldre med minoritetsbakgrunn, og å få fram deres refleksjoner og erfaringer om skole-hjem-samarbeid var essensen til dette forskningsarbeidet. På bakgrunn av dette er det flere faktorer som var til hensyn i gjennomføring av intervju: morsmål, oversettelse av spørsmål, tolk under intervju, norskferdigheter, kommunikasjonsferdigheter.

For å utføre et forskningsintervju av høy kvalitet blir strukturering av intervju svært viktig i planleggingsfasen. Intervjuguiden består av hoved- og oppfølging- spørsmål. Hovedspørsmål er ment å få informanten på gli slik at informanten forteller sin historie med egne ord. Oppfølgingsspørsmål fyller en funksjon som handler om å gi informanten tilbakemelding om at intervjueren følger interessert med og at han har en god og nøytral måte å følge opp svar på. Som Ringdal (2018, s. 244) peker på er det interessant å registrere bakgrunnsinformasjon om informanten, slik som utdanning, alder og yrke. Intervjuguiden inneholdte åpne spørsmål som kunnet gi trygghet og tillit hos informanten. For å skape trygghet og tillit var bruk av tolk under intervju svært viktig. Kvale et.al. (2018, s. 173) understreker at tolkens rolle er å assistere og ikke å overta intervjuerens eller intervjupersonenes rolle. Dette kan spesielt være en risiko når man i stedet for en profesjonell oversetter benytter en slektning eller en venn som tolk. Tolken i min undersøkelse var en tospråklig lærer med god erfaring og kompetanse i intervjusituasjonen.

Med å være en aktiv lytter og prøve å forstå hva informantene formidler i et kvalitativt intervju, blir forskeren også et redskap for å samle inn data. Ifølge Kvale et. al. (2018, s. 156) er forskningsintervjuet en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Jeg valgte da en intervjuform som både var hensiktsmessig i forhold til bearbeiding og systematisering av informasjonen.

Jeg følte selv at jeg trengte et godt kunnskapsgrunnlag for å gjennomføre intervjuene. For å formulere formålet med undersøkelsen, og beskrive hvordan jeg oppfatter tema som skal undersøkes, har jeg gjennomgått forskningslitteraturen som finnes på området. Ifølge Kvale et.al. (2018, s. 143) påvirker det tematiske fokus i et prosjekt hvilke aspekter vet et emne spørsmålene retter seg mot, og hvilke aspekter som forblir i bakgrunnen. I min undersøkelse ble det fire områder som ville jeg rette fokus mot. Det første var om hvilke erfaringer minoritetsspråklige foreldre har fra samarbeid med skolen. Det andre var om hvordan minoritetsforeldre opplevde foreldremøtet og konferansetimen med vekt på foreldremedvirkning, informasjon og kommunikasjon. Den tredje var om hvordan minoritetsspråklige foreldre kunne bidra med sine ressurser til fellesskapet. Den fjerde område var om hvilke forventninger minoritetsspråklige foreldre har til skole-hjem-samarbeid.

3.3 Gjennomføring

3.3.1 Utvalg

Utvelgelse av undersøkelsesenheter er et avgjørende element i undersøkelsen. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 40) er det ingen øvre eller nedre grense for antall intervjupersoner i kvalitativ forskning. Det sentrale er her om man har nok intervjupersoner til å få svar på problemstillingen. Det er dette som Thagaard (2018, s. 60) kaller strategiske utvalg. Jeg har benyttet meg av den strategiske metoden og kriteriebasert utvalg, hvor mine informanter hadde erfaringer og kompetanser i det feltet jeg undersøker. I dette tilfellet var det tre kriterier som gjorde seg gjeldende. Det første kriteriet handlet om at utvalget skal bestå av minoritetsspråklige foreldre fra forskjellige land og kulturer som har barn i den norske skolen. Det andre kriteriet gjaldt avgrensning av minoritetsspråklige foreldre som har samarbeidet med ulike skoler/lærere, og har erfaring med skole-hjem-samarbeid. Det tredje kriteriet besto av informantenes tilgjengelighet. Videre var verken alder, kjønn, sosioøkonomisk eller utdanning status til informantene inkludert i utvalgskriteriene for denne forskningen. Her er

jeg interessert i synspunktet og foreldreopplevelsen om samarbeid mellom skole og hjem, uavhengig av profilen til minoritetsspråklige foreldre.

Jeg ønsket å intervju minoritetsspråklige foreldre som har samarbeidet med skolen. Jeg henvendte meg til koordinator til tospråklige lærere i en stor kommune for å forhøre meg om han kunne formidle informasjon om mitt forskningsprosjekt. Han svarte positiv, og videre ble jeg invitert på et møte med tospråklige lærere der fikk jeg mulighet til å presentere mitt forskningsprosjekt og mitt ønsket for å få tak i minoritetsspråklige foreldre. Jeg fikk støtte fra tospråklige lærerne som tok videre kontakt gjennom e-post eller telefon med sine elevers foreldre, og videreformidlet til dem min forespørsel om å delta i intervju. Samtidig ga tospråklige lærere samtykke til å være tolk under intervju med minoritetsspråklige foreldre om nødvendig. Seks foreldre svarte positivt på oppfordringen til intervjuet. Foreldrene ga deretter sitt samtykke slik at kontaktinformasjonen deres kunne deles med meg. Deretter etablerte jeg en første telefonkontakt. I denne anledningen ble formålet med forskningen og vilkårene for deltakelse forklart muntlig. For å gjøre det enklest mulig for informantene å få en god oversikt over forskningsprosjektets formål og hensikten med informasjonen som kommer fram, har jeg oversatt også informasjonsskrivet til engelsk. Ifølge Ringdal (2018, s. 244) er det viktig å forsikre informanten om at informasjonen som kommer fram, vil bli behandlet konfidensielt og presentert på en måte som gjør at de enklest svar ikke kan identifiseres. Informantene som meldte sin interesse i deltakelse på intervju kunne enten norsk eller engelsk. Det var kun én informant som ikke kunne norsk eller engelsk, og jeg har tatt med tolk under intervju. Foreldrene som er rekruttert er minoritetsspråklige foreldre med ulikeforutsetninger og posisjoner i det norske samfunnet. De kjennetegnes også av sin heterogenitet, særlig av deres alder, hjemlandet, med tanke på antall år med opphold i Norge, når det gjelder deres utdannings profil, deres yrke og kunnskap, og erfaringsmessig i forbindelse med samarbeid med skolen.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Det ble foretatt et pilotintervju for å teste egne ferdigheter som intervjuer og for å kontrollere at intervjuguiden fungerte i praksis. Det ble tatt lydopptak av intervjuet slik at jeg i etterkant kunne høre igjennom og vurdere hvilke spørsmål som fungerte og ikke fungerte og hvordan jeg og informanten opptrådte i intervjusituasjonen. Det var også en test i forhold til opptaksutstyret og hvor god kvalitet det ble på lyden.

Ved å gjennomføre et slikt pilotintervju fikk jeg vite hvordan det oppleves å være i en slik situasjon, hvilke spørsmål som var utfordrende å besvare og hva vedkommende kunne ønske var annerledes.

Alle intervjuene i denne studien ble gjennomført i februar 2020. Da tiden var inne, ønsket jeg hver deltaker velkommen og ga jeg en presentasjon av meg selv, fulgt av en kort beskrivelse av hensikten med studien. Jeg har sikret deres samtykke for andre gang. Jeg redegjorde også for etiske regler som konfidensialitet og frivillig deltakelse, samt andre relevant bakgrunnsopplysninger. Så svarte jeg på alle spørsmålene deres rundt samtykkeskjemaet, deretter signerte deltakerne samtykkeskjemaet. Spørsmålet om innspilling av intervjuet hadde blitt reist under den første telefonkontakten med dem. Intervjuene ble tatt opp på i-pad. Alle informantene ga samtykke til det, og mitt inntrykk var at i-paden ikke virket distraherende på informantene, mens de snakket. Intervjuet kunne deretter begynne. Innledningsvis spurte jeg deltakeren om deres utdannelse og hvor mange barn de har på skolen. Dette ble som en slags oppvarming og en fase der deltakeren kunne føle litt på situasjonen, og bli tryggere og mer komfortable i situasjonen. Når som helst kunne deltakerne avslutte deltakelsen hvis de ønsket uten å måtte begrunne og uten fordommer. Så delte alle informantene sjenerøst deres opplevelser. Intervjuet skjedde i form av en dialog der intervjuguiden ble brukt aktivt i alle intervjuene. Den fungerte som en sikkerhet for at alle temaene ble behandlet i alle intervjuer. Ved flere anledninger ble temaer på intervjuguiden naturlig tatt opp og det var også ting som dukket opp i samtalen som jeg ikke hadde tenkt på, men som viste seg å være interessante for studien. Om deltakerne slet med å besvare et spørsmål prøvde jeg å omformulere meg og prøvde å stille det samme spørsmålet, men med andre ord som kunne hjelpe til å forstå spørsmålet bedre. Noen ganger kom vi naturlig til flere av temaene i forkant av intervjuguiden eller gikk tilbake etter å ha kommet inn på tema igjen gjennom et annet spørsmål.

Intervjuene varte ca. 45 minutter, noen lengre og noen kortere, ettersom noen svarte svært utfyllende og andre mer kortfattet. Deltakerne var under hele samtalen ivrige til å eksemplifisere og komme med historier fra relevante opplevelser. Intervjuene foregikk på norsk, engelsk, og på ett annet språk der vi brukte tolk under samtale.

Første delen av intervjuet handlet om erfaringer og refleksjoner rundt samarbeid med skolen, og andre delen handlet mer spesifikt om forventninger. Denne variasjonen viste seg nyttig for å få et mest mulig helhetlig bilde av minoritetsspråklige foreldre ulike etiske overveielser, hva de reflekterte over og hvordan de beskrev sine handlinger. Min oppfatning er at de fleste

deltakerne var noe nervøse i oppstarten. Etter hvert virket deltakerne mer komfortable i situasjonen og samtalen gikk godt, de virket glade for å få dele sine opplevelser og erfaringer fra sitt samarbeid med skolen, og mest interessante forventninger de har til skole-hjem-samarbeid. De fleste viste stor grad av engasjement i samtale. Da intervjuet var over, ga flere uttrykk for at de syntes det var verdifullt å sette ord på sine refleksjoner rundt temaene. Som intervjuer ble også jeg mer fortrolig med situasjonen etter hvert. To av intervjuene ble foretatt på dagstid på kontoret til informantene, tre andre intervjuer ble gjennomført i et møterom på skolen der jeg jobber, og et ene intervju fant sted hjemme hos informanten.

3.4 Analyse av innsamlet materiale

Etter at intervjuene ble gjennomført, ble transkriberingen av lydopptakene gjort umiddelbart. Jeg benyttet meg av en lydopptaker med god lyd kvalitet, så det oppstod ingen problemer i forhold til å høre hva som ble sagt. Jeg har selv transkribert alle intervjuene og opplevde at dette ga meg sjansen til å bli enda bedre kjent med materialet jeg selv hadde samlet inn. Kvale et.al. (2018, s. 207) tilråder at forskeren selv utfører transkriberingen for å sikre de mange detaljene som er relevante for sin spesifikke analyse. I tillegg lærer forskeren som transkriberer sine egne intervjuer om sin egen intervjustil. Under transkripsjonen vil han til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt.

Jeg har ikke tatt den nonverbale kommunikasjonen som informantene viste, som nøling, latter, pauser eller liknende i transkribering. Jeg var opptatt av å få deres refleksjoner knyttet til skole-hjem-samarbeid. Sitatene er omsatt til normert bokmål.

For å komme frem til de sentrale temaene, brukte jeg fargekoder for å få en detaljert analyse. Fordelen med denne tilnærmingen består i å kunne sammenligne svarene og deretter å kunne legge merke til likhetene og forskjellene for hvert gitt svar. Analyse av data har likhetstrekk med den hermeneutiske prosess hvor formålet er å komme frem til gyldig og innsiktsfull forståelse av teksten. Datamaterialet ble analysert i tre fortolkningskontekster (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 243).

I første fortolkningskontekst leste jeg igjennom hele materiale og lettet etter interessante og sentrale temaer for å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Underveis ble notert tematiske ord og utsagn. Denne fortolkningen gjenspeiler respondentenes selvforståelse (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 243). Notatene fra den innledende gjennomlesningen av alle

intervjuene ga sammen med tema fra intervjuguiden grunnlag for formulering av noen tentative kategorier som ble gitt hver sin fargekode. Disse kategoriene som dukket umiddelbart opp var: opplevelse av samarbeid, deretter noen spenningsområder til samarbeidet med skolen, og forventninger til dette samarbeidet.

I andre fortolkningskontekst ble hvert intervju lest på en mer fokusert måte i lys av kategoriene, og jeg har identifisert tekstelementer som ga meg informasjon om de hovedtemaene. Slike tekstelementer og utsagn ble fargekodet i lys av de kodete kategoriene. I en gjentagende lesing av de sammenfattende intervjuene var forskningsspørsmålene i fokus. Det innebar en ytterligere kondensering av meningsinnhold, hvor kodeordene på tvers av de seks intervjuene ble strukturert via tre empirinære overskrifter, underbygd med sitat. Etter de gjennomlesningene av sammenfattende intervjuene ble noen av de følgende temaene tydeligere: språkbarrieren, verdi konflikter, kulturell avstand, foreldrenes kjedsomhet, uten innflytelse, anerkjennelse av forskjeller, ressurstilnærming. Fremstillingen av funn gjenspeiler hva Kvale og Brinkmann (2018, s. 241) karakteriserer som kritisk forståelse basert på sunn fornuft.

Den tredje fortolkningskonteksten innebærer en mer abstrahert og teoretisk forståelse (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 242), hvor funn diskuteres i lys av teori og tidligere forskning. Drøfting kan åpne opp empirien og gi mulighet til utprøving av de teoretiske perspektivene, og erkjennelse av behov for ny teori. Mine egne fortolkninger kommer tydeligst fram i den teoristyrte drøftingsdelen, men også analysen vil representere en form for fortolkning gjennom utvalg av temaer og sitater.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om forskningen sin gyldighet. Data er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Et sentralt spørsmål er da hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet. En valid slutning er basert på korrekte premisser. Pervin (1984, s. 48) hevder at validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96).

I kvalitative forskningsintervjuer er forskerens kompetanse og egnethet avgjørende for de dataene som skapes. Forskerens kompetanse refererer til den håndverksmessige kvaliteten, det

vil si hvordan man har utført intervjuet, gjort nødvendige notater underveis, hvordan man har transkribert og dokumentert, begrunnet og redegjort for hva man har gjort. Uten dette er det ingen gyldighet i kvalitativ forskning. Som Maxwell (1992, s. 279) peker på, må validitetsvurderinger gjøres under hele forskningsprosessen. Validitet må vurderes i lys av formålet med undersøkelsen. Det gjelder også valg av tema, intervju, analyse og drøfting. I denne kvalitative tilnærmingen jeg har valgt, var det mål å finne et representativt utvalg som kunne gi meg svar på problemstillingen. Utvalget på seks minoritetsspråklige foreldre var strategisk, slik at jeg fikk mest mulig bredde. Informantene mine har forskjellige bakgrunn og både høy og lav utdanning. De har erfaring fra samarbeid både med barne- og ungdomsskolen, og de har bodd i Norge både kort og lang tid. I denne studien var jeg både datainnsamler og teksttolker. I møte med informantene, gjennom transkripsjonene og i analysene har det vært viktig å la informantene sine tanker og opplevelser å komme frem.

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. Ifølge Kvale og Brinkman (2018, s. 211) handler reliabilitet om forskningsresultatets konsistens og troverdighet.

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med ledende spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Minimumskravet for at reliabiliteten skal kunne måles, er to indikatorer for hver teoretisk variabel målt på ett tidspunkt, eller en indikator målt på to ulike tidspunkter (Ringdal, 2018, s. 365). Med bakgrunn i denne definisjonen av reliabilitet representerer foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn en variabel (bakgrunns variabel), mens den andre variabelen kan være foreldrenes erfaringer og forventninger til samarbeidet med skolen. I denne studien handler reliabiliteten om at jeg har forberedt meg på forhånd og oppdatert på feltet. Jeg har sørget for å ta med tolk under intervjuet for å sikre forståelsen av informasjonen som kommer frem. Jeg har etablert en god relasjon med informantene der dialogen var preget av åpenhet og følsomhet. Data materialet var grundig bearbeidd i flere omganger for å sikre kvaliteten på analysene. Å behandle datamaterialet med transparans har vært viktig for å styrke studien sin reliabilitet.

Analysemodellen gjennom fargekoder var med på å gjøre analyseprosessen transparent ved å spore temaene i analysen tilbake til kategorier, koder og det enkelte sitatet. Deretter har jeg sett den empirinære analysen i sammenheng med relevant teori. På denne måten håpet jeg å finne mer kunnskap om minoritetsspråklige foreldre sine forventninger til skole-hjem-samarbeid. Det er videre opp til leseren å avgjøre oppgavens reliabilitet på bakgrunn av mine redegjørelser.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s.57). All forskning har forskningsetiske normer og følger. Pedagogisk forskning handler om mennesker, og bruker mennesker som informanter. NESHS forskningsetiske retningslinjer innebærer at man skal respektere de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Forskeren er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer (NESH, 2016, Ringdal, 2018, s. 59). Dette innebærer blant annet å reflektere over og kunne redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger. Videre peker Ringdal (2018, ibid.) på at hovedregelen er at forskningsprosjekter som inkluderer personer, krever deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene i denne studien var på forhånd informert om prosjektets innhold og formål. Informantene har gitt sitt skriftlige samtykke på at om de ønsker å delta i undersøkelsen. I dette skrevet ble det opplyst om at informantene kan trekke seg når som helst i prosjektet, uten nærmere forklaring. I analysen av materialet ble informantene anonymisert slik at personenes integritet, identitet og medbestemmelse ikke ble skadet, og prosjektet har blitt meldt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD).

NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) er opprettet for forskning ved alle universitetene, de vitenskapelige, statlige og private høgskolene og andre forskningsinstitusjoner. Hovedregelen er at forskningsprosjekter som inkluderer personer, krever deltakernes informerte og frie samtykke. Fritt samtykke betyr at det ikke skal legges press på deltakerne, eller at nekting ikke skal medføre negative konsekvenser. Forskningsdeltakerne får tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål, hva slags informasjon som skal samles inn, hvem som får tilgang til informasjon, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet. Informasjonen gis på en nøytral måte, i en form som er forståelig for deltakerne, og det opplyses at det er frivillig å delta. Samtidig får informantene informasjon om at innsamlet data blir behandlet konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger blir avidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet blir anonymisert (Thagaard, 2018, s. 150).

4 ANALYSE OG FUNN

I dette kapittelet vil det bli gitt en presentasjon av funn fra intervjuene med seks minoritetsspråklige foreldre. Jeg har gjort rede for intervjuene og trukket ut sentrale sitat for å kunne belyse problemstillingen min. Disse sitatene er plukket ut enten fordi de er representative for tendensene i datamaterialet eller fordi de skiller seg ut og er interessante i seg selv. I presentasjon av funn tar jeg utgangspunkt i det som er presentert under punkt 3.4 Analyse av innsamlet materiale.

Analysen resulterte i følgende kategorier:

- 1.1 Et tilfredsstillende samarbeid
- 1.2 Sosial og faglig orientering
- 1.3 Foreldrenes kjedsomhet
- 1.4 Å bli oversett
- 1.5 Uten innflytelse
- 1.6 Når samarbeid blir særlig utfordret
- 1.7 Spenningsområder: språkbarriere, verdikonflikter, kulturell avstand og disiplin
- 1.8 Opplevelse av ressurstilnærming
- 1.9 Anerkjennelse av forskjeller
- 4.10 Oppsummering av funn

Innholdet i hver kategori blir beskrevet med mine egne ord som et sammendrag av det transkriberte materialet fra intervjuene. Før jeg nærmer meg analysen av intervjuene, vil jeg peke på at sitatene i kursiv er direkte sitat fra informantenes uttalelser. Samtidig vil jeg presisere at navnene på informantene er fiktive for å unngå at enkeltpersoner blir identifisert. Disse navnene er: **Andrea, Julia, Amina, Nadia, Daniel og Karine**. For å bli kjent med informantene spurte jeg om deres utdannings bakgrunn og hvor mange barn de har på skolen, eventuelt alder på barna. Fire av informantene mine har universitetsutdanning fra hjemlandet og to har grunnskoleutdanning. De har ett, to eller tre barn på barne- og ungdomsskole.

Navn	Utdannelse	Antall barn i barneskolen	Antall barn i ungdomsskolen
Andrea	Universitetsutdanning	1	1

Julia	Universitetsutdanning	2	
Amina	Universitetsutdanning	1	2
Nadia	Grunnskoleutdanning		1
Daniel	Grunnskoleutdanning	1	
Karine	Grunnskoleutdanning	2	1

4.1 Et tilfredsstillende samarbeid

Foreldrene som ble intervjuet gir uttrykk for ulike elementer knyttet til deres oppfatning av skolen. Denne oppfatningen av skolen er veldig splittet. Foreldrene snakker om et positivt forhold til skolen og refererer til styrken til den norske skolen, mens de gir negativ kritikk av visse elementer i det samme systemet. Foreldrene med universitetsutdanning er mer enige i lærernes innspill enn foreldre med grunnskoleutdanning. Samtidig opplever foreldrene med høy utdanning et mer tilfredsstillende samarbeid med skolen enn foreldrene med lav utdanning. Tre elementer er spesielt forbundet med den positive oppfatningen foreldrene har av skolen: gjensidighet i samarbeidet, tilgjengeligheten til læreren, og kompetansen til læreren.

Informantene har noe kunnskap om skole-hjem-samarbeid. Det vil si at de har kjennskap til en del rettigheter og plikter knyttet til skole-hjem-samarbeidet, og de trekker frem noen av dem: oppmøte på alle foreldremøter og konferansetimer, retten til å ha tolk under samtale med læreren, behovet for å etablere en dialog med læreren og plikten til å hjelpe elevene med lekser. De understreker også at skolen, for å få et gjensidig samarbeid bør informere konkret om slike rettigheter og plikter og spesielt å veilede minoritetsspråklige foreldre om dem. Én informant uttrykker essensen av skole-hjem samarbeid gjennom dette sitatet:

Alle må ha det trygt og godt, vi må møter opp på alle foreldremøter og konferansetimer, ha kontakt med kontaktlæreren, hjelpe barna med lekser, men samtidig har skolen plikt til å veilede minoritetsspråklige foreldre, og tilpasse undervisning for minoritetsspråklige elever. (Andrea)

Mine informanter har flere like og noen ulike opplevelser av samarbeidet med skolen.

Informantene synes å være tilfredse med at lærerne er tilgjengelige for dem og setter av tid til samtaler. Julia uttrykker seg slik:

Jeg synes at vi samarbeider veldig mye. De lytter godt til oss. De har god tid. (Julia)

Julia opplever altså at læreren bruker tid på samarbeidet og at hun blir lyttet til. En liknende form for tilfredshet finner jeg hos Daniel. Han synes å være fornøyd med skole-hjem-samarbeidet.

Jeg tror at det er greit. Alt fungerer bra. (Daniel)

Informantene peker på egenskaper ved lærerne som de verdsetter i samarbeidet. De bruker betegnelser som tilgjengelige, åpne og profesjonelle om dem. Karine er blant dem som trekker frem den gode kompetansen til noen lærere som jobber med minoritetsspråklige elever.

Jeg er så heldig at jeg har flinke lærere som jeg kan samarbeide godt med. Det er forskjellige elever i klassen til barnet mitt, fra forskjellige land, og læreren har god erfaring å jobbe med elever med ulik bakgrunn. (Karine)

At barna blir sett av læreren, er det Julia som erfarer. Dette er beskrevet i følgende utsagn.

Jeg synes at det er veldig kjekt at barna mine blir sett av kontaktlæreren. (Julia)

At skolen lytter til foreldrenes bekymringer og løser sakene raskt fremgår også av Nadias uttalelse. Hun fremhever den proaktive holdningen til skolen. Videre kommer det frem at hun engasjerer seg gjennom å ta kontakt med skolen hvis barna har hatt en dårlig opplevelse på skolen. Hun understreker at skolens raske respons og foreldrenes engasjement fører til den gode utviklingen til barnet.

Hvis barna kommer fra skolen og er lei seg, eller hvis det har vært noen misforståelser, tar jeg kontakt med skolen og de fikser det med en gang. Skoleledelsen og lærerne tar imot disse beskjedene og de gjør en positiv jobb. De gir positive kommentarer og tilbakemeldinger, så ser vi at barna mine blomstrer. (Nadia)

4.2 Sosial og faglig orientering

Informanten Andrea kommer litt inn på variasjon i samarbeidet når det gjelder barneskole og ungdomsskole. Hun forteller at hun opplever et bedre samarbeid med barneskolen enn med ungdomsskolen.

Samarbeidet med kontaktlæreren på barneskolen fungerer bra, men med kontaktlæreren på ungdomsskolen fungerer det ikke bra. (Andrea)

Det kommer også frem at samarbeidet er forskjellig avhengig av læreren, og ikke minst av lærerens kompetanse i å samarbeide. Foreldrene understreker også at de liker lærere som

lytter til minoritetsspråklige foreldre og deres bekymringer om barnas skolegang. At samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen kan være hyppigere enn de vanlige foreldremøtene, blir uttrykt slik:

Det var godt samarbeid, men forskjellig fra skole til skole, fra lærer til lærer. Noen lærere er veldig gode. De jobber bra med oss. Vi har ikke nær kontakt bare når det er foreldremøter to ganger i år, men hvis det skjer noe med barna, blir det mer samarbeid med læreren. Han tar vare på barna våre. (Nadia)

Én informant forteller om skolens og hjemmets ansvarsområder. Hun er opptatt av rollefordelingen mellom skolen og hjemmet som er spesielt viktig for barnas læring og trivsel. Ifølge Amina innebærer skolens ansvar å fremme integrering av minoritetsspråklige elever og deres følelse av tilhørighet. Hun peker på at læreren spiller en viktig rolle i barns integrering og utdanning, og at lærernes holdninger og handlinger overfor minoritetsspråklige elever har stor betydning for foreldrene. Videre presiserer hun at foreldrenes ansvar består av god oppdragelse, læringsstøtte og frihet. Samtidig mener hun at barns integrering også er avhengig av foreldrenes syn på skolen. Ifølge henne blir det grunnleggende gjort hjemme, mens skolen utfyller og utdyper verdiene og læringen som formidles hjemme. Hun gir til og med følgende eksempel:

Skolen har ansvar for de med minoritetsbakgrunn fordi de føler seg veldig forskjellige. Og hjemme, er det foreldre sitt ansvar å gjøre barna trygge, og de må jobbe med å integrere dem. Å prøve å finne løsninger, å bli positive, å ikke snakke negativt med barna. Å gi barna litt fred. Barna mine har forandret seg veldig mye her i Norge. Å passe på sin egen kultur. Barna må gå ut, og lære. Lærerne må passe godt på barna, og det er viktig for oss foreldre. Jeg føler mitt ansvar for hvordan barna oppfører seg. (Amina)

Samarbeidsinnholdet blir tatt opp av Amina som sier at det faglige veier tyngre enn det sosiale i samarbeidet mellom foreldre og ungdomsskole. Hun forklarer dette med den ansvarlige rollen som barna får når de går på ungdomsskolen.

Samarbeidet med ungdomsskolen handler mer om det faglige, ikke så mye om det sosiale. På ungdomsskolen går ansvaret mer på barnet selv (Amina)

Alle informantene mine er opptatt av både det sosiale og det faglige i samarbeidet med skolen. Informanten Nadia forteller om sammenhengen mellom trivsel på skolen og barnas læringsutbytte. Hun trekker i sterkere grad inn den betydningen av et godt samarbeid med

skolen har for barnets sosiale utvikling for hvis det sosiale er på plass, kommer det faglige naturlig etter.

Det sosiale er viktig for oss, tenkte jeg. Hvis barnet mitt trives i skolen, så kan han jobbe bedre. Hvis ikke, kan han få utfordringer når han ikke forstår beskjeder fra læreren eller fra andre barn. Det er viktig for oss at han må jobbe godt i skolen, og å jobbe hardt for å kunne fungere i framtiden. Hvis han ikke jobber hardt, blir han misfornøyd. (Nadia)

Informantene understreker at skolen kommuniserer med dem på forskjellige måter. Informantene forteller at det er mye uformell utveksling fra skolen sin side. Julia hevder at de ofte får e-post fra rektor og kontaktlærer, eller fra andre foreldre som er foreldrekontakt i klassen, og som har noe å si. Samtidig peker hun på at skolen tilrettelegger for et felles språk som kan lette forståelsen av informasjonen.

Vi får ofte mail fra både rektor, kontaktlærer og foreldrepresentant om viktige informasjon, de sender ukeplan på engelsk eller andre språk som du kan forstå bedre. (Julia)

Et annet syn på informasjonsformen kommer fra en annen informant som mener at direkte muntlig kommunikasjonen er tryggere, og fører til færre misforståelser. Andrea mener at skriftlig informasjon kan virke forvirrende, mens den muntlige gir henne muligheten til å utveksle informasjon på en enklere måte.

Vi har direkte kommunikasjon. Men jeg tror det kan være tryggere å si det ansikt til ansikt. Da kan vi også se om den andre forstår hva vi mente, og vi unngår for mange misforståelser. For skriftlig kan noen ganger være forvirrende. (Andrea).

Andrea peker på behovet for en god dialog med skolen selv om samarbeidet er varierende. Hun uttrykker at ansvaret for å knytte tettere bånd til hjemmet må også plasseres hos skoleledelsen, ikke bare kontaktlæreren.

Samarbeid er veldig avhengig av kontaktlærer. Det er viktig med en god dialog både med kontaktlærer og skoleledelse (Andrea)

I motsetning til dette sier informant Julia at hun opplever at det er rom for å komme med innspill og ta avgjørelser på foreldremøter. Hun peker på at minoritetsspråklige foreldre får mulighet til å bli hørt av læreren. På den måten viser læreren dem respekt ifølge henne.

Jeg ser at alle foreldrene har en viss grad av innflytelse på skolen. Også vi som er minoritetsspråklige foreldre, kan si vår mening, og vi blir hørt. Vi kan bestemme litt. Og

kontaktlæreren har respekt for minoritetsspråklige foreldre, og lar oss gjøre noen valg selv (Julia).

4.3 Foreldrenes kjedsomhet

Minoritetsspråklige foreldre gir uttrykk at samarbeidet med skolen er viktig, men kontakten mellom foreldre og lærer på foreldremøter er sjelden. I sitatet nedenfor illustrerer informanten Andrea at samarbeidet med skolen har en standardform og hvert år får de samme informasjon. Hun foreller også at det er rom for dialog på foreldremøtene, men den er overfladisk.

Vi har foreldremøte i begynnelsen av skoleåret, og det rektoren som står der fremme, og jeg har inntrykk av han forteller det samme hvert skoleår. Det blir som nyheter på TV, man kan stille spørsmål i viss grad, men de går ikke i dybden. (Andrea)

4.4 Å bli oversett

Den ensidige kommunikasjonen fra lærer til foreldre blir også nevnt av informanten Daniel, som synes at samarbeidet med skolene av og til er enveiskjøring. Han forteller også om sin oppfatning av møtet med læreren. Han sier at når de møter opp til konferansetimen, må de vente til den pågående foreldresamtalen er ferdig, selv om samtaletiden er over. Videre opplever Daniel at læreren avslutter samtalen med dem så raskt som mulig hvis de andre foreldrene banker på døra for å markere at tiden er ute. Han merker at læreren ikke ønsker å være tilgjengelig for dem på samme måte som for de andre foreldrene. Han forteller at han føler seg diskriminert på grunn av dette, og at læreren bruker mindre av de 20 minuttene på dem, men mer på de etniske norske foreldrene.

Jeg føler at samarbeidet med skolen er en monolog der jeg (minoritetsforelder) bare bekrefter at det stemmer hva kontaktlæreren forteller om barna. I tillegg opplever jeg veldig ofte at de andre bruker noen minutter av min samtaleid. Men med oss avslutter læreren samtalen når tiden er ute eller neste forelder banker på døra, selv om jeg ventet på min tur og ikke forstyrret forrige samtale. Jeg føler meg litt diskriminert. Vi bruker aldri alle de 20 minuttene på konferansetimen, men alltid litt mindre tid. (Daniel)

Tidsaspektet ved konferansetimen tar Karine opp gjennom sitt ønske om å få mer tid til å uttrykke seg i konferansetimen, mens informant Nadia vil at lærerne skal vise tålmodighet i samtaler med minoritetsspråklige foreldre.

Jeg synes at det ikke er satt opp nok tid til konferansetimen. Vi trenger mer tid til å få mulighet til å uttrykke oss, spesielt vi som ikke kan så godt norsk. (Karine)

De må vise tålmodighet med oss fordi vi strever med å utrykke oss. (Nadia)

4.5 Uten innflytelse

Nadia opplever at hun ikke har innflytelse på skolen og heller tar initiativ på foreldremøter.

Det ser ut at til hun er fornøyd med å møte opp på foreldremøtene.

Nei, jeg har ikke innflytelse verken på skolen eller i klassen, og tar ikke initiativ på foreldremøter. Det er bare å møte opp og være presis. (Nadia).

Mangel på informasjon og bekymringene dette medfører, blir fremhevet av én informant. Selv om det ser ut at Karine har en aktiv deltakelse på foreldremøter og konferansetimer, mener hun at informasjonen ikke er tilstrekkelig. Videre er hun opptatt av hvordan barna blir vurdert, men hun understreker at hun får veldig lite informasjon om dette.

Jeg var på alle foreldremøter og konferansetimer, men jeg synes at jeg får veldig lite informasjon. Jeg vet ikke hvordan barnet mitt er vurdert selv om jeg spurte læreren (Karine).

En tilsvarende holdning finner jeg hos Andrea som føler seg satt på sidelinjen når det gjelder informasjonsutveksling. Hun trekker frem følelsen av ensomhet som hun opplever når det gjelder mangel på informasjon. Hennes måte å få informasjon på er via internett.

Man føler seg litt alene og må leite på nett etter informasjon fordi vi får alt for lite informasjon konkret fra skolen (Andrea)

Foreldre opplever at det er viktig å få informasjon om det som skjer på skolen. Betydningen av å ta initiativ selv for å få informasjon når man har behov for eller er usikker på noe blir hevdet av Julia. Tendensen kan illustreres ved dette sitatet:

Jeg melder meg på for å få informasjon, for å spørre om det er riktige eller ikke. Jeg synes det er veldig viktig å ta initiativ, å gjøre flere ting på skolen og på fritiden. (Julia)

Det å skape et godt foreldrefellesskap er viktig for skole-hjem-samarbeid, sier informanten Andrea. Hun opplever foreldremøtene som en møteplass der alle foreldrene kan bli kjent med hverandre, men hun er klar over den begrensede muligheten for sosialisering blant foreldrene. Det å høre til og bety noe er avgjørende viktig for deltakelse og medvirkning i foreldresamarbeid, mener hun.

Jeg synes at det er bra med foreldremøter, vi blir kjent med hverandre, men det er lite kontakt. Kanskje skolen må legge til rette for samarbeid mellom foreldre også, og for et bedre fellesskap. (Andrea)

Etablering av kontakt med de andre foreldrene fører også til at barna blir integrert, mener Nadia. Hun er opptatt av barns opplevelse av å høre til, og en løsning kan være kontakt mellom foreldre. Hun uttrykker slik:

Jeg prøver å gjøre slik at barna mine føler seg integrert, og vi prøver å ha best mulig kontakt med de andre foreldrene. (Nadia)

Tilrettelegging av samarbeid blant alle foreldrene i klassen er et ønske hos flere informanter. Betydningen av foreldrekontakt blir fremhevet av informanten Karine. Hun synes videre at foreldre har større innflytelse på konferansetimer enn på foreldremøter.

(...) det er veldig vanskelig nå fordi vi foreldre ikke kjenner hverandre, vi har ikke foreldregruppe, og det er litt dårlig gjort. Men på kontaktmøte er det foreldre som styrer litt mer. Jeg synes det er veldig varierende og trenger samarbeid mellom alle foreldre. (Karine)

En annen informant har en litt annen visjon enn sitatet ovenfor. Faktisk tror han at barnet kan bli påvirket av hver voksen han møter i livet. Han sier at dette innebærer at de to miljøene utdanner barnet i et partnerskap, men det inkluderer også andre miljøer og andre mennesker.

Jeg tror at alle menneskene som et barn møter utdanner ham i livet; de har innflytelse på ham! Og det synes jeg er flott! (Daniel)

4.6 Når samarbeidet blir særlig utfordret

En nyanse når det gjelder utfordring i samarbeidet med skolen blir fremhevet av Karine. Det gjelder tvil, mistanke eller mistillit til lærere. Når en føler seg fremmed eller annerledes, kan en trekke seg unna. Hun beskriver det slik:

Dialogen fungerer, men jeg føler at jeg ikke er god nok. Jeg fikk beskjed fra en lærer om at jeg ikke oppdrar mine barn. Jeg følte at det var min feil for at mitt barn oppførte seg dårlig, men han slet veldig mye med skolearbeidet. Ingen hørte på meg om dette. Så jeg har valgt å trekke meg og ikke si min mening. (Karine)

Flere minoritetspråklige foreldre forteller at de opplevde at skole-hjem-samarbeidet var særlig utfordret når det gjaldt mobbing av deres barn. Kun én informant sa ikke noe om dette. Nadia forteller at hun viser tillit til skolen og tar opp viktige saker med skolen, men det virker som skolen ikke ser alvorlig på saker som foreldrene er bekymret for. Hun skiller også mellom lærere som involverer seg og løser alvorlige saker, og lærere som ikke gjør noe. Sitatet nedenfor illustrerer opplevelser rundt dette.

Vi var åpne med dem og vi sa alltid hva vi hadde på hjertet. De var også åpne og snakket om spesielle saker som mobbing, men de gjorde ikke noe. Noen tar det alvorlig, og vi fikk resultat fra dem. (Nadia)

En tilsvarende holdning finner jeg hos en annen informant som peker på at de selv oppdaget denne typen problemer som barna opplever, men informasjonen kom altfor sent eller aldri fra skolen sin side. Videre understreker hun at læreren har ansvar for å informere foreldrene om barns utfordringer på skolen.

Barnet mitt ble mobba, informasjon kom altfor sent eller aldri, vi måtte masse flere ganger. Og læreren har også plikt til å informere om ting som ikke fungerer. (Andrea)

Karine forteller at det å bli kjent med elevens hjemland, med språk og kultur bidrar til mindre mobbing av minoritetspråklige barn. Hun foreslår at et godt valg kan være en positiv presentasjon om landet eleven kommer fra.

En positiv presentasjon av landet der barnet kommer fra kan føre til mindre mobbing. (Karine)

Barn som sliter med å få venner er et stort problem ifølge en informant. For Amina er den sosiale delen en viktig faktor som kan fremme etablering av vennskap mellom barn. Hun presiserer at hvis barn har sosiale utfordringer, er det viktig å samarbeide om dette, særlig om disse barna har minoritetsbakgrunn.

Mitt barn hadde problemer med å få venner. Det er et stort problem for minoritetspråklige barn. Det er viktig å samarbeide, særlig om de sosiale. (Amina)

Til slutt var viktigheten av et nært samarbeid noe det var enighet om blant mine informanter. Det legger alle vekt på. Dette skjer gjennom forskjellige modaliteter som jeg viste ovenfor. For alle informantene bidrar, en god dialog med barnas lærere, til å fremme et godt forhold og foreldrenes medvirkning.

4.7 Spenningsområder

Intervjuene med minoritetspråklige foreldre fremhever også områder med spenning i samarbeidet med skolen. Disse områdene handler om språkbarrierer, verdikonflikter og kulturell avstand. En informant gir uttrykk for at samarbeidet med skolen er godt, men med noen utfordringer.

Samarbeidet med skolen er ikke perfekt eller 100% bra, og det er på grunn av språk og litt om kultur (av og til). (Amina)

Språkbarriere

Et første spenningsområde angår kommunikasjon mellom foreldre og skolen, og det dreier seg hovedsakelig om språk. Informantene Nadia tydeliggjør sammenhengen mellom språk og medvirkning hos minoritetsspråklige foreldre.

Språk er en hindring for meg og læreren. Læreren må snakke litt lettere for meg, og jeg klarer ikke å beskrive ting på grunn av språk. Vi mangler noen ting fordi vi ikke kan språk så godt. På fellesmøte får vi lite sjanse til å snakke eller stille spørsmål. Så det er bare å høre. (Nadia)

Språkproblem vanskeliggjør kommunikasjonen mellom foreldre og lærere selv om foreldre kan bidra med gode innspill.

(...) oftest skjer det at vi ikke kan uttrykke oss selv om vi har gode meninger og innspill. (Daniel)

Foreldre synes også at en tospråklig lærer kan være løsningen på forskjellige nivåer. For det første for barnet som begynner på skolen og ikke kan snakke et felles språk med lærerne. Og for det andre vil bruk av tospråklig lærer som tolk under samtale lette kommunikasjonen mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere.

Det er helt håpløst hvis det er barn som kommer på skolen og har foreldre som ikke kan norsk eller engelsk og kontaktlæreren ikke kan kommunisere med dem. Da er det veldig viktig at tospråklige lærere kommer og hjelper til, og kan jobbe tett med familien (Julia).

Språkinnlæring var viktig for minoritetsspråklige foreldre. Informanten Karine uttrykker at hun var opptatt å lære seg norsk for å hjelpe barna med lekser og å kunne kommunisere med de andre foreldrene. Å bli en ressurs for barnet var en prioritert for foreldrene.

Jeg måtte lære mye norsk for å hjelpe barna, men også for å kommunisere og bli kjent med de andre foreldrene i klassen til barna mine (Karine)

Språkbarrieren bekymrer også foreldre fordi de føler seg begrenset i evnen til å hjelpe barna sine med lekser. En informant forteller at selv om han lærte seg bokmål, møter han utfordringer med å hjelpe barna i nynorsk.

Jeg lærte og snakker bokmål, og mitt barn går på en nynorsk skole. Det er veldig utfordrende for meg å hjelpe ham med lekser, spesielt med å forklare ord. Det er slik at jeg ringer mine venner for å spørre om hjelp (Daniel)

Leksene er sett på som en god egentrening ifølge Amina. Hun hevder at læreren må gjøre barna ansvarlige, for det får ingen konsekvenser på skolen hvis barna ikke gjør leksene. Hun forstår at det er hennes ansvar for å gi barna leksestøtte og motivere dem til å gjøre leksene. Hun peker også på at lærerne er mindre opptatt av minoritetsspråklige elevers faglige fremgang, og hun synes videre at de har et stort ansvar for å motivere dem til å lære.

Barna jobber bra, men det er et problem å organisere dem, å få dem til å gjøre leksene, og å ta ansvar. Fordi her er det veldig rolig med hjemmeskole, og de tenker at hvis de ikke gjør lekser, får det ingen konsekvenser på skolen. Så det er litt problem for meg. Fordi det er mitt ansvar for å presse dem. Jeg synes skolen bør ta mer ansvar, og samle inn leksene, og å se på dem og gi tilbakemelding. (Amina)

At hjemmearbeid kan være krevende for noen minoritetsspråklige elever blir illustrert av Karine, som bruker mye energi for å følge opp barna med lekser.

Jeg hjelper barna mine mye med lekser, og i løpet av skoleåret føler jeg meg utbrent. (Karine)

Verdikonflikter

Foreldre frykter også for sin egen kommunikasjon og deres bånd med barna. I tillegg til vanskelighetene med å måtte tilpasse seg og oppdra sine barn i en annen kultur, noe som allerede innebærer et visst brudd med fortiden deres, kommer vanskeligheter med det faktum at barna lærer å snakke et andrespråk, og at de glemmer sitt morsmål. For foreldre er respekt for verdier og forskjeller viktig, med tanke på kontinuitet og overføring av egen kultur og identitet til barna

En ting til å nevne: Barna mine stoppet å bruke tradisjonelle klær fra vårt hjemland. Det er greit for meg, men de vil ikke bruke disse klærne, vår identitet og vårt morsmål. Jeg presser dem ikke, bare når vi har kulturelle arrangementer. (Amina)

Dette spenningsområdet knytter seg til dualiteten mellom behovet for å bekrefte identitetsforskjeller og behovet for å finne vanlige identitetsreferanser i det norske samfunnet. På den ene siden ønsker foreldre at forskjellen i verdier blir mer respektert. For eksempel nevner de behovet for ulike aktiviteter som kan synliggjøre kulturell bakgrunn.

Vi har minoritets bakgrunn. Kanskje en fest med egne tradisjoner fra forskjellige land, kan hjelpe oss til å bli bedre kjent og respektert. (Nadia)

På den andre siden krever tilpasning i det nye samfunnet bygging av broer mellom opprinnelseskulturen og kulturen i det nye landet. Selv om de ønsker å opprettholde sine verdier og sin identitet, leter foreldre også etter vanlige identitetsreferanser. De uttrykker at de prøver å gjøre som norske mennesker, og leter etter en følelse av tilhørighet.

Vi har kontakt med foreldrene til de andre barna. De er snille og gode. Men vi snakker om forskjellige aktiviteter. Vi kan arrangere noe for barna. Men jeg gjør ikke 100% som norske folk. (Amina)

Kulturell avstand

Et annen spenningsområde for minoritetsspråklige foreldre handler om annerledeshet som kan ses på som et problem og hinder når man har en annen hudfarge, selv om det tas hensyn til viktigheten av samarbeid. Hudfarge kan oppleves som belastende for en informant. Amina illustrer dette:

Det er veldig viktig å samarbeide. Jeg må passe på en ting: Vi har minoritetsbakgrunn, vi har brun farge. Det er ikke lette ting for oss. (Amina)

I tillegg forteller informanten Nadia om den kulturelle avstanden som hun og barna henne opplever.

En gang skjedde det at mannen min så en gutt som ikke har vært snill med vårt barn og prøvde å snakke med han og stoppet han. Så kom pappa til gutten og sa at du ikke har lov til å snakke med barnet mitt, og mannen min sa at han har lov til å snakke med barnet hans. Det var litt kulturelt kanskje. De aksepterer ikke at andre kunne snakke med barna deres. Men han gjorde jo feil, jo. Han hadde slått barnet mitt, og dette er lov? Derfor er det forskjeller på kulturer. (Nadia)

Disiplin

Et annet spenningsområde gjelder spørsmålet om disiplin. Generelt er foreldre misfornøyd med skoledisiplinen, som de oppfatter som for slapp. Ifølge en informant har ikke lærerne autoritet nok over barna, og de tar ikke uro i klassen tilstrekkelig på alvor.

Jeg mener at når barna lærer i klasserommet, skal de sitte rolig. De kaster vekk så mye ressurser. Lærerne er veldig dyktige og snille, men kanskje de må være strengere. Det er

noen lærere som tar disiplin veldig seriøst i klassen og barna jobber godt, mens andre ikke gjør det. (Karine)

Til tross for spenningsområdene som blir presentert ovenfor, har minoritetsspråklige foreldrene en relativt positiv visjon om skole-hjem-samarbeid.

Hvis jeg sammenligner med vårt land, passer de veldig godt på barna her i Norge, og de tar det veldig godt hand om barna. Men det er litt personlig også. Noen lærere tar noen saker veldig seriøst, og prøver å finne løsninger, andre tar det veldig lett. Jeg er fornøyd, må jeg si. (Amina)

4.8 Opplevelse av ressurstilnærming

Foreldre nevner forventninger knyttet til kommunikasjon med skolen og mer spesielt med lærerne. De ønsker faktisk at læreren har en god kommunikasjon med dem, og at han lytter til og tar hensyn til foreldrenes mening i større grad. Informantene forteller også om sin forventning om rask kommunikasjon fra læreren sin side hvis barna opplever sosiale eller faglige vanskeligheter.

Jeg forventer at skolen er i god kommunikasjon med meg. Ønsker å få tilbakemelding om det skjer noen negative når det gjelder banet mitt slik at jeg kan snakke hjemme og hjelpe med det han strever med eller har det vanskelig med. Så jeg synes at skolen, lærerne og foreldrene må samarbeide mye for barnets beste (Julia)

Disse resultatene avslører et ønske om å oppleve mer ressursbruk når det gjelder det faglige. Foreldre ønsker at lærere skal være mer involvert når det gjelder hjemmelekser. Å ha fokus på det faglige, på akademisk nivå er minoritetsspråklige foreldrenes ambisjon på vegne av barna. De er særlig opptatt av barnas fremtidige utdanning. En slik holdning kommer til uttrykk i følgende utsagn:

Hele norsk skolesystemet er bra. Faglig, tror jeg at de må gi mer lekser. Det er viktig å jobbe hjemme også, å være litt vekk fra datamaskinen, for å få en bedre framtid. (Nadia)

Her beskriver to informanter sine øvrige interesser og forventninger i forhold til den faglige læringsprosessen. Videre viser foreldrene en viktig side ved sitt engasjement i barns læring og fremtidig utdanning.

Jeg må nevne at vi med vår bakgrunn har mye fokus på det faglige, på akademisk nivå. Barna våre må ha veldig gode karakterer. De må ta gode fag på videregående skole etterpå. Jeg har lyst til at barnet mitt tar tekniske fag, det er min forventning. (Amina)

Vi bor i Norge og vi legger vekt på den sosiale utviklingen, men det faglige er også viktig fordi barna må klare seg. På ungdomsskolen er det ganske tøft, nå er det plutselig karakterer og færre plasser på videregående skole, så de som har gjennomsnitt fra ungdomsskolen får ikke studiet de ønsker seg. Og derfor er vi opptatt av både det faglige og det sosiale. (Andrea)

Samtidig antyder minoritetsspråklige foreldre at de forventer anbefalinger og tilbakemeldinger når det gjelder det faglige. Andrea synes at informasjonen om evalueringen av hennes barn er den samme på hvert møte med læreren. Hun poengterer også at hun satser på en ærlig evaluering, gjerne veiledning fra læreren sin side, hvis barn møter faglige vansker. Dette er dypt ønsket.

En stor utfordring for oss er karakterer. På utviklingssamtaler får vi bare sånn: Du er så flink, det går så bra, men med en elev som har utfordringer, særlig med språk, bør man være ærlig med foreldrene, og gjerne gi dem anbefalinger. For eksempel: Kan dere jobbe litt mer hjemme. Jeg savner dette. (Andrea)

Foreldre sier også at de setter pris på aktiviteter og arrangementer i skolens regi og ønsker at disse møtene skal holde regelmessig i løpet av skoleåret.

Disse aktivitetene er gode. Hvis det blir flere aktiviteter, blir de mer sosiale med hverandre. Det er viktig med flere aktiviteter på skolen. (Nadia)

Videre forteller alle informantene at barna deltar på forskjellige aktiviteter utenfor skolen. De bruker alle ressurser som gir barna tilhørighet og inkludering i samfunnet.

Jeg synes at det er viktig for minoritetsspråklige barn å delta på forskjellige aktiviteter. Mine barn går alltid på trening, dans, tur, overnatting hos venner. Det hjelper dem med å kommunisere og bli kjent med de andre. (Julia)

Ressursperspektivet kommer også frem av utsagnet til informant Amina. Hun setter stor pris på gratis utdanning i Norge og tilgang til ulike ressurser som barn har her sammenlignet med hennes hjemland.

Her i Norge bruker de så mye ressurser på barna. Hele undervisningen er gratis (alt mulig er gratis). Det er kjempebarna. Pensum de bruker er også viktig, å lage hjelpe hefte for barna. De prøver å få god forståelse av fag ... de bruker så mye penger på barn, og det er ikke så greit for barna fordi de må lære godt. Det beste er at lærer er tilgjengelig for hver enkelte. (Amina)

Det er også verdt å merke seg at minoritetsspråklige foreldre ønsker at barna får alle ressurser de trenger på skolen, spesielt støtteundervisning på morsmål. Bekymring for svak utvikling av morsmål preger minoritetsspråklige foreldre som ønsker en videreføring av sin identitet.

Alle har denne retten til morsmål, ikke sant. Barna kan få morsmållærere, og det er en rett for barn og de må få den. Det er bare hjelp med vanlig undervisning i skolen, det er ikke morsmållæring i skolen. Forklaring av ord, støtteundervisning. Hva skjer hvis barna mine klarer å snakke morsmålet sitt, men ikke klarer å skrive og lese? Etter skolen, har jeg ikke tid til å lære dem å skrive og lese. Jeg synes at det er greit for barna å ha en time i uka morsmål slik at de ikke glemmer sitt morsmål. Jeg synes at det er en kunnskap, en ferdighet. Det er en støtte for oss foreldre (Nadia)

Samtidig blir det hevdet at minoritetsspråklige foreldre ønsker viktig informasjon på morsmål i begynnelsen av skoleåret for å forstå innholdet bedre.

Det hadde vært fint med et møte for oss i begynnelsen av skole år med informasjon på morsmål. Man må sikre at man forstår (Andrea)

I tillegg mener informanten Karine at det er viktig for minoritetsspråklige foreldre og elever å få en ressursorientert tilnærming fra lærer sin side. Hun forteller at i utviklingssamtalen blir det sagt hvordan barna ligger an i dag, men ikke hva du som forelder kan gjøre. En del foreldre trenger hjelp for å være en ressurs. Samtidig hevder hun at skolen ikke er kjent med hennes ønsker.

Jeg vil ha flere forslag fra kontaktlæreren om hva jeg kan gjøre, skal gjøre, og hvilke ressurser jeg kan bruke for å hjelpe barna, men skolen kjenner ikke mine forventninger. (Karine)

4.9 Anerkjennelse av forskjeller

Det sterke menneskelige behovet for anerkjennelse blir uttrykt gjennom betegnelser som bekræftelse og verdsetting. Foreldre har visse forventninger til skolemiljøet, særlig at lærerne anerkjenner elevens utfordringer. Sitatet nedenfor viser at læreren kan gjøre en forskjell for minoritetsspråklige foreldre og elever som opplever mangel på forståelse og anerkjennelse av det mennesket de er, eller handlinger de utøver. Foreldrene ønsker også at lærere skal kunne hjelpe barna når de viser at de har vanskeligheter. En informant illustrerer dette på denne måten:

Jeg synes at det er viktig å inkludere barn i hele prosessen som er på skolen. Hvis du som lærer ser at du har veldig lite kontakt med forelderen som ikke kan språk, kan du prøve å inkludere barn på forskjellige aktiviteter. Det er mange familier som sparer penger og ikke kan invitere de andre barna hjem fordi de bor i en kjeller og har en følelse at de ikke er gode nok, eller fordi de ikke har penger til å gjøre forskjellige ting og til å invitere venner, men læreren kan gjøre forskjellige ting på skolen som ikke handler om penger eller status. (Julia)

I Karine sin uttalelse finner jeg et stort ønske om å bli sett og betraktet som et likeverdig medlem av samfunnet. Samtidig forteller hun at hun ønsker at barna skal være stolte av sin minoritetsbakgrunn.

Det høres at jeg ikke er norsk. Det viktigste er å se på oss som ressurs, ikke som en hindring. Jeg vil at barna mine skal være åpne, trygge på seg selv på skolen og stolte av sine røtter. (Karine)

I sitatet nedenfor gir en informant her også uttrykk for det hun og hennes barn opplever som religionstilhørighet. Forholdet mellom menneske og religion kan være problematisk for voksne også.

Det var ikke greit i begynnelsen da barna begynte på skolen. I begynnelsen fikk barna mine mange spørsmål om sin religion. Vi tenker ikke at vår religion er feil. Det er også vanskelig for meg fordi jeg må være positiv. I begynnelsen var det vanskelig å invitere barna hjem til oss. Barna er flaue, og vil ikke ha min hjelp. (Amina).

Å være integrert i samfunnet som enkeltmenneske i betydningen «å være norsk», handler på den ene siden om sosiale aspekter som vennskap, og på den andre siden om å snakke norsk, og forstå sosiale koder og kulturelle referanser blant majoriteten.

Barna mine har lyst til å bli som sine norske venner. (Daniel)

Mange av informantene ønsker at barna skal ha tilknytning både til minoritetsgruppa og majoritetsgruppa fordi de mener at det har en verdi i seg selv, og på grunn av bekymring for at barnet ikke skal bli fullt ut anerkjent som norsk på grunn av hudfargen.

Elever kalte henne brunost på grunn av hudfarge. Det er ikke lett å håndtere det, å lære barna om at alt går fint, du skal få venner her. Så jeg måtte samarbeide litt med lærerne om dette. (Amina)

Denne informanten tar ikke bare hensyn til barns atferd i samfunnet og miljøet vi befinner oss i, men også språket og det aktuelle språknivået.

I hvert fall lærer jeg alltid barnet mitt å snakke fint på skolen, å være høflig, å snakke godt norsk og ta vare på det. I vår kultur er det viktig å være høflig. Og i vår kultur, hvis du ser at noen bruke uhøflige ord, kan venninnene mine si at mitt barn er uhøflig, og de ser ikke på barna, men på oss som voksne (Nadia)

En informant poengterer hva som er viktig for ham i et konstruktivt perspektiv på skole-hjem-samarbeid. Det kommer frem noen forslag i dette perspektivet som har stor betydning for Andrea. Hun peker på at å skape tillit til skolen, å ha en god kommunikasjon og å skape trygghet og tilhørighet for barna på skolen er det viktigste for henne i dette forholdet. Samtidig satser hun tidlig på å formidle sine forventninger til skolen.

Jeg kommer tidlig frem med mine forventninger til skolen. Informasjon og kommunikasjon er viktige, og en dialog er viktig. Hvis man er minoritetsspråklig og ikke flink i det norskespråket, har man likevel mulighet til å si eller komme frem med ting som man har på hjerte. Det er også viktig at barna føler seg trygge på skolen og har venner, så det er veldig viktig å samarbeide. (Andrea)

4.10 Oppsummering av funn

Funnene viser at informantene har noe ulik innfallsvinkel til skole-hjem samarbeid. Informantene er ambivalente i sine uttalelser. Det kommer frem at informantene opplever skole-hjem-samarbeidet som tilfredsstillende, men de referer også til flere faktorer som skaper utfordringer for et velfungerende samarbeid. Informasjon og kommunikasjon blir nevnt blant de faktorene som har størst betydning for et kvalitativt godt samarbeid. Det kommer frem at idealet på samarbeidsområdet mellom minoritetsspråklige foreldre og skole, er å ha fokus på felles språk, å sikre medvirkning og gjensidig mening, å anerkjenne kulturelle forskjeller og å formidle gjensidige forventninger. Funnene viser at minoritetsspråklige foreldre ønsker å knytte tettere bånd med skolen, men de er klar over at deres ulik kulturelle bakgrunn veier tungt, og at lærernes og foreldrenes holdninger kan påvirke samarbeidet.

5 DRØFTING

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om hvordan minoritetsspråklige foreldre opplever samarbeidet med skolen, og hva de legger vekt på i dette samarbeidet.

I dette kapittelet vil jeg diskutere hovedfunnene fra forrige kapittel opp mot det teoretiske rammeverk, så vel som med mine spesifikke forskningsmål, med hensyn til problematikken. Dette kapittelet er delt inn i tre ulike overskrifter utfra hvilke funn som er de mest sentrale. Under den første overskriften drøftes funnene som gjelder minoritetsspråklige foreldres refleksjoner om skole-hjem-samarbeid, og det diskuteres særlig oppfatningene og holdningene deres om samarbeid generelt, informasjon, kommunikasjon, og medvirkning og medbestemmelse. Under den andre overskriften drøfter jeg funnene som dreier seg om spenningsområdene innen spesifikke områder som språk og dialog, verdikonflikter og kulturelle verdier. Under den siste overskriften av kapittelet blir forventninger analysert i forhold til den konkrete virkeligheten minoritetsspråklige foreldre opplever i samarbeid med skolen.

5.1 Det nyttige samarbeidet

Funnene mine i denne undersøkelsen viser at samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen er veldig splittet. Skillet går mellom noen foreldre som gir uttrykk for opplevelsen av et tilfredsstillende samarbeid på den ene siden, mens på den annen siden rapporterer andre foreldre om flere negative elementer til dette forholdet. De positive elementene handler om åpenhet, kompetanse, kommunikasjon og tilgjengelighet, mens mangel på informasjon, innflytelse og medvirkning blir fremhevet som negative elementer. Mine informanter gir inntrykk av at skole-hjem-samarbeidet i praksis, ikke samsvarer helt med foreldrenes forventninger. Selv om de ønsker at det skal tas hensyn til deres verdier, verdsetter de også viktigheten av å utvikle nye identitetsreferanser, så vel som en følelse av tilhørighet overfor samfunnet de bor i. Når det opprettes et bånd med skolen, er foreldrene enda mer mottakelige for gjensidig kontakt. Det kan jeg hevde at samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen utformes i spenningene mellom virkeligheter og forventninger på forskjellige nivå.

Funnene i studien samsvarer nært med Bakken (2003), Whyn Lam (2005) og Bæck (2007) som peker på at utdanningsforskjeller og klasseaspektet kan være hovedårsaken til at foreldre har et problem med skolen, ikke spesielt språket. Undersøkelsen min viser gjennomgående forskjeller mellom foreldre med høy og lav utdanning i forhold til oppmøte på foreldremøtene og konferansetimene, og utbytte av å samarbeide med skolen. Foreldre med høyere utdanning

kan bedre norsk og deltar på alle møtene enn de med mindre utdanning. Samtidig erfarer foreldrene med høy utdanning en god dialog med skolen, mens de med lavere utdanning opplever dialogen som en enveiskommunikasjon. Videre viser mine funn at foreldre med lavere utdanning gir negativ kritikk av visse aspekter i dette samarbeidet, mens foreldrene med høyere utdanning er mer tilfredsstillende med skole-hjem-samarbeidet. Videre viser analysen min at minoritetsspråklige foreldre føler seg velkommen på skolen, og at de blir møtt med en vennlig holdning. Denne aspekten er viktig og preger samarbeidet gjennom å nå hverandre som likeverdige personer (Christensen og Sheridan, 2001). Det vil si at minoritetsspråklige foreldre opplever et trygt og positivt møteklime. De knytter denne positive formen til lærerens åpenhet, tilgjengelighet, og kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige elever. Dette kan være en god faktor for å oppleve skole-hjem-samarbeid som et nyttig forhold.

Informantene mine viser at barnets skolegang står sentralt i deres forhold med skolen, og de er klar over skolens og hjemmets ansvarsområder. For at skole-hjem-samarbeidet skal ha et godt innhold, vil det være viktig å ha et felles mål på den ene siden, og klare roller på den andre siden. Mens Nordahl (2007) viser at et kvalitativt godt samarbeid krever at det eksisterer mål for samarbeidet, understreker Epstein (2011) som ser i likhet med Davies (1999) at samarbeidet mellom skole og hjem ikke er kun avhengig av mål, men først og fremst av roller. De forklarer at de rollene og det ansvaret de får er med på å løse barnas læring og utvikling. Derfor er det viktig at skolen og hjem avklarer både sine ansvarsområder og forventninger til hverandre. Hvis rollene er klart definert, vil det være lettere å realisere målene (Drugli og Nordahl, 2016).

Informantene mine viser en sosial og faglig orientering i forhold til samarbeidsinnholdet. De har fokus både på det faglige og sosiale ved barnets liv på skolen. Minoritetsspråklige foreldre med høy utdanning ytrer seg mer om den akademiske utviklingen av barna, og så det sosiale, mens de som har lavere utdanning peker først på det sosiale, og deretter på det faglige. Dette er i samsvar med Ravn (1995) som understreker at samarbeidsinnholdet ikke bør bare dreie seg om fag, men også om personlige og sosiale aspekter ved barnets liv på skolen og hjemme. Dette kan også sees i sammenheng med Fan og Chen (2011) som viser at det er en sammenheng mellom foreldrenes forventninger til at barnet skal gjøre det bra på skolen, og at eleven faktisk gjør det bra.

I intervjuene kommer det frem flere eksempler som viser at foreldrene ønsker å knytte tettere bånd til skolen, og de ønsker å engasjere seg i samarbeidet med skolen. På den måten er foreldrene med på å etablere en nær kontakt, og å gjøre samarbeidsrelasjonen på sitt høyeste nivå. Dette stemmer med forskning til Whyn Lam (2005) som viser at de minoritetsspråklige foreldrene vanligvis ønsker mer og tettere samarbeid med skolen (FUG, 2005). I tillegg viser informantene mine gjennom deres engasjement i skolen at de er støttende foreldre i dette forholdet, og at de forstår behov for et godt samarbeid.

Med deltakernes ord oppdager jeg at samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skole er mest i form av det kontaktløse samarbeid som foregår ved at foreldrene støtter opp, legge til rette for og hjelper til i barnas skolegang (Nordahl, 2003). De er støttende foreldre (Holthe, 2000) på vegne av barnas læring og utvikling. Dette er et av de resultatene som virker viktig å fremheve i denne forskningen. Foreldrene investerer, enda mer i utdanning av barna sine, og at faglig og sosial utvikling til barna er en prioritering. Det er viktig å understreke at minoritetsspråklige foreldrene er til stede i dette forholdet på sin egen måte, i løpet av deres barns skolegang. Dette innebærer at foreldre ikke er fraværende og enda mindre oppsagt i samarbeid med skolen. Men det er nødvendig å sikre noen aspekter for å synliggjøre foreldrenes tilstedeværelse i skoleprosessen til barna sine, samt i samarbeidet med skolen. Disse aspektene som mine informanter peker på, handler om å sikre informasjon, dialog og innflytelse.

5.1.1 Å sikre informasjonsutvekslingen

Foreldrene peker på mangel på informasjon i denne undersøkelsen. At elevenes opplæring skal skje i samarbeid med hjemmet, legges det vekt på i opplæringsloven. Videre står det i forskrift til Opplæringsloven (2010) § 20-3 at foreldrene skal få informasjon om: «eleven og foreldra sine rettar og pliktar etter opplæringsloven og forskrifta». Foreldrenes kjennskap til sine retter og plikter er viktig i etablering av et godt skole-hjem-samarbeid. Dersom foreldrene skal kunne bidra og være gode samarbeidspartnere, kreves det at foreldre har noe kunnskap om retter og plikter. Mine resultater om minoritetsspråklige foreldres kjennskap til sine retter og plikter i forhold til skole-hjem-samarbeid viser at det er lite samsvar mellom det at foreldrene føler seg godt informert om, og det å ha kjennskap til retter og plikter. Det er alle deltakerne som ikke kjenner konkret til slike retter og plikter fra opplæringsloven, men de antyder noen plikter i forhold til skolen. De trekker frem oppmøte på alle foreldremøtene og konferansetimene, behovet for å etablere en god dialog med læreren og plikten til å hjelpe barna med hjemmelekser. Foreldrene burde ha bedre kjennskap til deres ansvar og rettigheter

i skolen. På den måten sikres aktørenes kjennskap til hverandre, det som stemmer med aspekten «*approch*» som underbygger positiv forbindelse mellom skole og hjem, ifølge Christensen og Sheridan (2001). Videre i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre har skolen informasjonsplikt, og er forpliktet til å gi informasjon som brukerne forstår (NOU 2010:7, s.366). Hvis foreldrene føler seg godt informert, kan dette bidra til deres aktive deltakelse på foreldremøtene. Derfor kan informasjon være som et middel til deltakelse for minoritetsspråklige foreldre på foreldremøtene, konferansetimene og skolens arrangementer. Undersøkelsen min viser at det er noen foreldre som ikke er fornøyde med informasjonen fra skolen, mens de andre er ganske fornøyde. Skillet går mellom minoritetsspråklige foreldre med høy utdanning og de med lav utdanning. Minoritetsspråklige foreldre som har lav utdanning er mer kritiske på informasjonsnivå fra skolen, mens de som har høy utdanning er rimelig fornøyde. I forhold til dette dukket det opp to ulike posisjoner som foreldrene står i: foreldre som føler seg informert og foreldre som er bekymret for det lave informasjonsnivået fra skolen. Disse posisjonene kan være knyttet til både språkkunnskaper, informasjonsformer, og informasjonsinnhold. Foreldrenes språkkunnskaper kan påvirke forståelsen av informasjonsinnholdet. Videre peker deltakerne på et større informasjonsbehov fra skolen. Det kan sees med det som Aamodt (2013) kaller informasjon på mange språk og på mange måter. Men det er stor skilnad i hva det som vektlegges når det er snakk om informasjon på mange språk og mange måter. De har alle ei forholdsvis vid, men litt ulik oppfatning av informasjonsutveksling. Informasjonsmåten som mine informanter synes at det er best å gi informasjon på er den muntlige formen. Dette stemmer med Aamodt (2013) som hevder at muntlig informasjon kan ofte være den beste måten å gi informasjon på til minoritetsspråklige foreldre. Det legges videre merke til at mine informanter bruker både direkte og indirekte kontakt med skolen. Den indirekte kontakten mellom minoritetsspråklige foreldre og barna sin lærer, vil ifølge Bronfenbrenner (1979) være noe som foregår i mesosystemet, og dette påvirker barnet indirekte. Transaksjonen mellom skole og hjem påvirker enten positivt eller negativt barns utvikling, og kan bestemme mange av verdiene til disse miljøene. Det er som regel foreldrene som kjenner barna best, og de kan gi informasjon om hvordan de mener eleven lærer best. På denne måten kan de indirekte støtte opp om elevenes læring. Dersom ikke informasjonen fører til dialog mellom partene, er det grunn til å stille spørsmål ved informasjonsrutinene og innholdet i informasjonen. Det mine deltakere hevder, understreker faktisk viktigheten av informasjonsutvekslingen som kan påvirke foreldrenes ønske og engasjement i skole-hjem-samarbeid.

Informantene mine uttrykker at det er mye uformell utveksling fra skolen sin side, og tilretteleggingen av et felles språk bør prioriteres. For minoritetsspråklige foreldre som ikke behersker norsk så godt, kan informasjonen på morsmålet være et første steg. På den måten kan sikres forståelse av viktig informasjon fra skolen. Hvis dette er for ressurskrevende, bør man være bevisst på å ikke bruke for komplisert språk, ifølge Westergård (2011). Ut ifra Bronfenbrenner (1979) sin modell kan vi se at man kan oppleve ulike forventninger med informasjonsutveksling. Det kan for eksempel være ulike forventninger hjemme og på skolen.

Minoritetsspråklige foreldrene oppgir at det gis informasjon om den sosiale og skolefaglige utviklingen til eleven på konferansetimene, men ikke tilstrekkelig. Dette kan tolkes at foreldre bare er informerte (Overland, 2007) og ikke inkluderte (Overland, 2007) i samarbeidet. I prinsippet kan slik informasjon føre til konstruktive dialoger mellom partene på en slik måte at foreldre og elever får nytte av samtalene. Slike prosesser kan gi læring til både foreldre, lærere og elever. Samtalene kan for eksempel bidra til en bedre tilpasset opplæring for enkeltelever.

For å få de neste nivåene som er dialog, drøfting og medvirkning til å fungere, er det nødvendig at alle foreldrene opplever et godt informasjonsnivå. Informasjon bygger opp som et tidligere trinn til deltakelse.

5.1.2 Å sikre handlingsrommet

Det kommer frem i funnene mine at kommunikasjonen med skolen, er ikke alltid en lett oppgave for minoritetsspråklige foreldre. Når ulike kulturer møter er dialogen viktig. Dialog og drøfting er et høyere nivå for samarbeid enn det informasjon er. Når minoritetsspråklige foreldre blir brukt som diskusjonspartnere slik det er beskrevet i teorikapittelet, ligger samarbeidet på det som Nordahl (2007) og Aamodt (2013) beskriver som nivå 2 *dialog og drøftinger* og *dialog på mange språk*.

I intervjuene kommer det frem at kommunikasjonen er hyppig mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen, men kommunikasjonsformen er ofte enveiskjøring, og derfor ikke veldig gunstig for å bygge en allianse mellom skolen og foreldre som vil hjelpe barnet. Dette kan oppfattes som et asymmetrisk forhold (Ericsson og Larsen, 2000) som påvirker elevenes utvikling, skolerresultater og oppførsel (Nordahl, 2007). En reell dialog, er basert på et likeverdig og gjensidig forhold mellom foreldre og skole, og for at det skal være effektivt, må dialogen være positiv og toveis (Bø, 2011). Det vil si at de to samarbeidspartnere må legge sine fordommer til side og godta at det den andre har å si, er også viktig. Når det gjelder

dialogen med minoritetsspråklige foreldre, er det viktig at skolen avklarer om minoritetsspråklige foreldre behersker godt norsk til å delta i møte. Ellers snakker vi om usikkerheten om å delta på et møte når man ikke behersker språk. Dette kan sees i sammenheng med Nordahl (2007) som understreker at faktorene som blokkerer effektiv kommunikasjonen, må være kjent. Et virkemiddel som alle informantene peker på, er bruken av en tospråklig lærer som kan støtte samarbeidet med skolen, men dette kan være avhengig av skolens ressurser og kompetanse til å tilrettelegge et godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Dette kan også sees i sammenheng med Aamodt (2013) som understreker viktigheten å sikre minoritetsspråklige foreldre en likeverdig samtale. På den måten kan skolen vise sin interesse for og ønske om kontakt med disse foreldrene.

Med utgangspunkt i minoritetsspråklige foreldrenes engasjement i å lære norsk kan det oppfattes at minoritetsspråklige foreldre som har lært seg norsk, lykkes bedre med kommunikasjonen med skolen, mens de som har lite eller ingen norskferdigheter kan ha en lavere terskel for å kommunisere generelt sine tanker til skolen, og videre kan oppleve seg undervurdert på grunn av språk (Samnøy, 2015). I denne retningen kan det si at foreldres engasjement i kommunikasjonen med skolen er desto tydeligere når det er foreldrene selv som ber om utveksling på grunn av språktrygghet. Dette produserer større overlapp av skole og hjem (Epstein, 2011) enn det som vanligvis forventes. Ut fra Bourdieu (1979) teori kan det hevdes at minoritetsspråklige foreldrenes kulturelle kapital spiller en viktig rolle, og kan bli oppfattet ulikt av lærere.

Deltakernes kommentarer som fremhever et tilfredsstillende samarbeid reflekterer et forhold i form av det kontaktløse samarbeid, men noen elementer viser også at samarbeidet kan være i form av det direkte samarbeid. Under presentasjonen av resultatene så jeg at minoritetsspråklige foreldre oppfatter gunstig visse kommunikasjonsholdninger med skolen. Særlig understreker deltakernes kommentarer at det tas hensyn til deres synspunkt og henvendelser, men de får ikke alltid resultater. Å jobbe konstruktivt med foreldrene er en holdning for at den er blant de mest fremtredende forløpere til sunt partnerskap (Christensen og Sheridan, 2001). Lærerens holdninger på foreldrenes henvendelser har innvirkning på barns læring og utvikling. Når informantene uttrykker at de ikke får resultater på deres henvendelser blir det et utelukke konstruktive forhold. Få å kunne virkeliggjøre et fungerende partnerskap vil det være viktig at foreldres oppfatninger og forslag må tas på alvor. Derfor er det nødvendig med å knyte en tettere bånd og sikre en gjensidig samtale mellom skole og

hjem. Men for å skape forståelse og mening i samarbeidet mellom skolen og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn, mener Becher (2009) at det må skapes en flerstemmighet i dialogen. Dermed kan forskjelligheten som eksisterer mellom foreldre og skolen komme til uttrykk, og slik danne muligheter for endring av oppfatninger og tilnærminger. Lar man, ifølge Becher (2009), ulike stemmer og interaksjon mellom stemmene komme til uttrykk i en dialog mellom foreldre og lærere, er det gode muligheter for å kunne bidra til skolemestring hos minoritetsspråklige elever. Begge parter vil være opptatt av barnas beste, og dette vil danne et godt utgangspunkt for en god dialog.

Kommentarene samlet fra minoritetsspråklige foreldre med høy utdanning viser at det er rom for dialog mellom minoritetsspråklige foreldre og skole. Informantene rapporterer åpenhet, involvering og nær dialog med skolen. Dette bekrefter bidragene fra Christensen og Sheridan (2001) om holdning og handling som fremmer en god dialog. Forfatterne understreker spesielt viktigheten av å demonstrere handling som letter kommunikasjonen. Motsatt blir det også trukket frem noen ugunstige holdninger i kommunikasjonen med skolen som kommer fra minoritetsspråklige foreldre med lav utdanning. De nevner spesielt utelukkende dialog som resulterer i manglende tid, lytting og forståelse. Disse negative aspektene kan hemme samarbeidet mellom skole og hjem. I slike tilfeller er det to perspektiver som kan løftes frem. Det første er tid som en ressurs for foreldre for å knytte bånd til barnas lærer og drøfte barnas skolegang. Det andre perspektivet er lærerens oppfatning av foreldre som sentrale aktør. Usikkerhet og utelukkende dialog som informantene mine opplever i skole-hjem-samarbeidet kan omgjøres til åpenhet og trygghet hvis de opplever mening, ha innflytelse og få støtte fra skolen sin side. Dette kan sees i sammenheng med Nordahl (2003) sin teori om makt og avmakt. Foreldrene som opplever samarbeid som en utelukkende dialog kan være i en avmakt situasjon. Samtidig stemmer dette med Westergård (2010) sin forskning som viser at en av funksjonene som kan beskrive samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen generelt er usikkerheten og desillusjonen som minoritetsspråklige foreldre, spesielt de med lavere kulturelt nivå, har en tendens til å føle i møte med skolen. For minoritetsspråklige foreldre ser det ut til at denne usikkerheten og desillusjonen vokser enda mer, da den også er assosiert med uvitenhet om den pedagogiske og deltakende kulturen til skole, problemer med å uttrykke seg på et annet språk enn sitt eget og i mange tilfeller lave nivåer av selvtillit.

Deltakerne gir uttrykk for positive og negative art, og med dette kan det menes at holdninger som er gunstige eller ugunstige for god dialog, gjør det mulig å forstå bedre den

følelsesmessige opplevelsen av minoritetsspråklige foreldre, og derfor bedre forståelse av deres reaksjoner i samarbeid med skolen. Resultatene mine sett i lys av Epsteins (2011) foreldresamarbeids modell, indikerer at holdninger som åpenhet, tilgjengelighet, involvering som noen foreldre opplever skaper en stor overlapp av skolens og hjemmets sfærer på barns læring, mens holdninger tvert imot, lukket eller mistenksomhet som andre foreldre opplever gjør at overlappen av disse sfærene drives fra hverandre. Disse resultatene minner oss om teorien til Ravn (2004) som understreker viktigheten av å plassere verdi, partnersnes ord og oppfatninger og positive holdninger som bestemmende variabler i samarbeid eller i partnerskap. Det ser ut til at en kobling kan være etablert mellom tilliten foreldrene opplever eller føler og partnerskapet. Samtidig er tillitsforholdet med på å sikre minoritetsspråklig forelderens deltakelse og å etablere et godt partnerskap. Dette kan sees i sammenheng med forskning om vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger der skole-hjem-samarbeid, ifølge Drugli og Onsøyen (2009), er definert av aspektene forståelse, gjensidighet, likhet, deling og sambygging. Tillitsforholdet vil bekrefte disse forskjellige aspektene for å ha en god utvikling av partnerskap.

Resultatene mine avslører imidlertid relevansen av å skille mellom kommunikasjon initiert av skolen og de som er initiert av foreldrene. Når kommunikasjonen blir lansert av foreldrene selv, ser det ut til at sistnevnte er mer involvert i utvekslingsprosessen med skolen, og at de er i nærvær av strategier snarere aktive enn reaktive. Det er mange måter å oppføre seg mot skolen, som også er knyttet til de forskjellige måtene skolene ser foreldre på. Det ser ut til at hver gang et minoritetsspråklig barn opplever vanskeligheter i skolemiljøet, spesielt mobbing, blir det et mer intensivt samarbeid mellom forelder og lærer for å forbedre situasjonen. Informantene uttrykker også sine negative erfaringer med problemløsning og manglende støtte fra skolen sin side angående barnets sosiale utfordringer. I disse tilfellene er det snakk om makt posisjon og foreldre som ikke blir tatt på alvor. Det vil kunne bety det at prinsippet om partnerskap og empowerment er lagt noe til side når man opplever samarbeidet som utfordrende og foreldre krev makt på område som skolen tradisjonelt sett har rådd over. Bourdieu (1979) viser også at foreldre til barn med problemer i skolen, kan komme i en vanskelig situasjon i samarbeid med skolen, og videre med de andre foreldrene. Det er derfor nødvendig å ha på den ene siden en lærer som er oppmerksom på hva som skjer i klassen til eleven, og som er klar til å legge energi til å endre en farefull situasjon, og på den andre siden foreldre som kjenner vanskene barnet møter og som samtykker til å samarbeide tett med

læreren. Foreldrene er sterk avhengig av et nært samarbeidet med skolen i disse utfordrende situasjonene slik at problemløsningen øker på tvers av hjem og skole.

Det er også tydelig at et samarbeid er dårlig fungerende dersom foreldrene ikke opplever støtte og hjelp fra skole. Dette funnet i datamaterialet kan tolkes som en manglende forståelse hos samarbeidspartnere om at samarbeidet består av flere nivåer, og at alle bør være tilfredsstillt før det kan kalles et vellykket samarbeid. Én informant har etter hvert funnet ut at det er å være stille, å trekke seg unna fra samarbeidet er det som hjelper ham. Noe som er svært alvorlig, men et funn som kan knyttes til deres posisjon i dette partnerskapet. Det kan nesten se ut som at man over tid opplever et så dårlig samarbeid, og at man ser at det ikke hjelper å stå på lenger. Man resignerer og reagerer med avmakt. Dette stemmer overens med Loona (1995) som hevder at minoritetsspråklige foreldre velger å isolere seg fra kontakt med skolen. I slike tilfeller er det viktig at læreren viser en positiv holdning til foreldrene, og ser ikke på elevens vansker som noe foreldrene har skylden for. Det som kan være som utgangspunkt i en positiv samarbeidsrelasjon er at foreldre vil det beste for sine barn (Bø, 2011), og at foreldre er forskjellige.

Disse resultatene er ikke overraskende. Foreldrene er bekymret for sitt barns fremtid, og uttrykker også en følelse av hjelpeløshet og tvil om deres evne til å støtte barnets læring og tilpasning i samfunnet. Denne funksjonsevnen kan gjenspeile vanskeligheter med å finne eller skaffe et passende sted for dem på barnets utdanningsvei. Som antydnet av Epstein (2011) krever skole-hjem-samarbeid en prosess der samarbeid er basert på relasjonene mellom spillerne, mens involvering utgjør handlingene de tar for å fremme barns faglige og sosiale læring.

5.1.3 Å sikre medvirkning og medbestemmelse

Medvirkning benyttes som et sentralt begrep i opplæringsloven §1-1, kapittel 11, relatert til foreldres deltakelse i foreldreråd, samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg. Medvirkning innebærer at foreldre får innflytelse, og at de medvirker i skolens vanlige pedagogiske praksis. Dette er basert på ideen om likeverdighet og gjensidighet i samarbeidsforholdet. Dette perspektivet er viktig for minoritetsspråklige foreldrene i møte med skolen. Deltakerne delte med meg at deres mulighet for medbestemmelse i samarbeid med skolen er begrenset på foreldremøtet, mens på konferansetimen er det litt større. Dette kan tolkes enten at de samarbeidspartnere ikke har et felles språk som kan sette i gang kommunikasjonen og medbestemmelsen, eller at minoritetsspråklige foreldre som aktører ikke får mulighet til å

uttrykke seg, og deres meninger blir ikke sett som verdifulle. Dette kan plasseres på det som Overland (2007) kalles det konsultasjons nivå i foreldreinnflytelse der foreldrene kan komme med sitt syn i enkeltsaker, men de har ingen reell innflytelse på beslutninger som fattes. En annen måte å forstå dette på er at noen foreldre er fornøyde med å overlate avgjørelser til skolen. I denne kategorien kan være minoritetsspråklige foreldre med lav kulturell kapital. Det kan være at de kjenner på å ikke ha kompetanse på det skolen styrer med, og synes det er ei trygg og arbeidslettende løsning å overlate ansvaret til skolen. Det er mulig at det å styrke minoritetsspråklige foreldre sin kunnskap om dette, kan være en måte å aktivere også foreldre i større grad, noe Bæck (2007) også har pekt på. Dette ville også være i tråd med empowerment-tankens. Det at minoritetsspråklige foreldrene er i en avmakt situasjon, kan selvsagt skyldes at skolen stiller store krav til dem, og også at skolen og lærere gir fra seg makt (Samnøy, 2015). Det kan også tenkes at minoritetsspråklige foreldrene gjennom deres posisjon som minoritet (Smette og Rosten, 2019) stiller svakere enn lærere på de fleste områdene når det gjelder norsk skolesystem. Det kommer frem at noen foreldre ikke henger med gjennom fagspråket og møter utfordring i støtte av hjemmearbeidet, mens andre ikke forstår på grunn av manglende norskerferdigheter. Det er dette Ravn (2004) kaller for symbolsk makt eller symbolske avtegninger. Den symbolske makten viser at makt er basert i språk og kommunikasjon. Den symbolske makten utøves gjennom språket som brukes for å beskrive barnet og barnets situasjon.

Minoritetsspråklige foreldres behov for medvirkning i foreldrefellesskapet kommer sterk frem som en av resultatene. Kontakten mellom majoritetsforeldre og minoritetsforeldre er veldig lite. Dette kan tolkes på to måter. Enten læreren er ikke opptatt av å tilrettelegge for foreldrefellesskap eller minoritetsspråklige foreldres kapital er ikke akseptert av majoriteten, noe som kan stemme med forskningen til Blackledge (2001) som viser at minoritetsspråklige foreldre er maktløse foran majoriteten. Skolen møter jevnt over ikke foreldrene så ofte, to-tre foreldremøter i året for alle foreldrene i klassen og to konferansetimer om det enkelte barn. Foreldremøtet blir derfor en viktig arena for skolen til å bli kjent med minoritetsspråklige foreldrene som gruppe og for alle foreldrene til å bli kjent med hverandre. Som Brenna (2004) har vist til er det først når en blir inkludert i fellesskap, at man lærer å kjenne den usynlige kulturen, og som danner fellesskapet i majoritetssamfunnet. Dette kan sees i sammenheng med Davis (1999) som peker på at det bør etableres ulike muligheter og former for skole-hjem-samarbeid. Bare på denne måten kan ulike grupper av foreldres behov og interesse imøtekommes I dette perspektivet krever minoritetsspråklige foreldre gjerne en felles

holdning fra skole sin side i dette samarbeidet. Denne holdningen innebærer å sikre tilgang til fellesskap der foreldrene blir kjent med hverandre og hverandres barn. Foreldrefellesskapet har en viktig rolle i denne sammenhengen. Dette er nødvendig for at minoritetsspråklige foreldre blir verdifulle samarbeidspartnere for lærere (Becher, 2009, s. 78), og på den måten kan foreldregruppen utvikle felles normer for hvordan de vil støtte barn og unges læring og utvikling både på skolen og hjemme (Kunnskapsløftet 2006). Foreldreperspektivet er nødvendig for å få til et partnerskap mellom skole og hjem. Noen av det viktigste i skole-hjem-samarbeidet er å invitere foreldre til samspill, og å ta det foreldrene kommer med eller gjør, på alvor.

Informantene er så godt som entydige i sin mening om at foreldremøtene er et viktig møte å delta i. Likevel ønsker informantene mer medvirkning i disse møtene. Dette samsvarer med Holthe (2000) som peker på at foreldre og lærere vil møte forventninger til økt foreldreinnflytelse i skolen. Informantene er delt i forhold til i hvor stor grad de opplever at de har mulighet til å medvirke i foreldremøtene. Dette skillet ser ut til å være mellom de som har barn på barneskolen versus de som har barn på ungdomsskolen. Foreldrene som har barn på barneskolen, opplever en større medvirkning sammenlignet med foreldrene som har barn på ungdomsskolen. Dette kan sees i sammenhengen med Epsteins (2001) foreldresamarbeid modell som viser at familien, skolen og barn er i en kontinuerlig utvikling, og at skole-hjem-samarbeidet kan endres gjennom tiden. Opplevelse av større medvirkning på barneskolen betyr at overlappen av skolens og hjemmets sfære er større, sammenlignet med ungdomsskolen der denne overlappen er mindre. Graden av overlappen av skole og hjem underbygger enten god eller dårlig skole-hjem-samarbeid.

Ifølge Overland (2007) hvis skolen legger til rette for brukerstyring, vil foreldrene få mer makt og innflytelse. Det viktigste mandatet for samarbeid mellom skole og hjem handler om barnets sosiale og skolefaglige utvikling. Alle deltakerne med høy utdanning ønsker å få en ærlig og detaljert vurdering av barnets læring. De kommer dessuten til enighet med lærer om hva de selv eller lærer skal følge opp i forhold til elevens læring og utvikling, men det er noen foreldre som ikke er fornøyde med resultatene. Hva dette kan bero på, er vanskelig å si. Det kan hende at foreldrene mener de ikke får den informasjon som de er blitt enige om, at de skulle få informasjon om elevens atferd på skolen, lekser eller elevens arbeidsinnsats på skolen. En mulig fortolkning kan være at lærerne diskuterer kun positive sider av barnets læring og utvikling med foreldrene, det som kan være i strid med minoritetsspråklige

foreldrenes skolekultur. Dersom foreldrene skal møte på foreldremøtene er det viktig at de opplever møtene som nyttige, og ikke som standardmøter. Når foreldrene føler at det som skjer i foreldremøtene angår dem, øker sjansen for at de møter opp på neste møte, og muligheten for at de i større grad engasjerer seg enda mer. Dette kan også være knyttet til foreldres ulike skolekulturer.

Funnene mine viser at minoritetsspråklige foreldre oppfatter medvirkningsbegrepet som en forståelse av både det faglige og sosiale, og denne forståelsen som er i betydningen av å kunne påvirke, bli involvert og få avklart forventninger, sammenfallende med opplæringslovs forskrifter når det gjelder skole-hjem-samarbeid. Det er i hovedsak to betydninger de legger i begrepet, men som kan oppfattes som utfordringer for minoritetsspråklige foreldre i samarbeid med skolen. For det første mener de å forstå medvirkning til at de som foreldre på ulike måter kan være med å komme med sitt syn i enkelte saker og ha reell innflytelse på beslutninger som fattes. Denne meningen er idealet for minoritetsspråklige foreldre, mens i virkeligheten har de veldig lite eller ingen innflytelse i skolen. Den andre forståelsen handler om at skolen involverer minoritetsspråklige foreldrene gjennom at de får mulighet og oppfordres til å være delaktige, at de blir hørt, at de blir tatt som ressurser. Dette er oppfylt bare i noen grad av skolen. Minoritetsspråklige foreldre kan bli betraktet som partnere i skolen, men samtidig er det ikke sikkert at de foreldrene virkelig kan dra nytte av dette partnerskapet.

Ut ifra mine resultater kan det hevdes at deltakelsen av minoritetsspråklige foreldre er bra både på foreldremøtene og konferansetimene, og i alle arrangementer i skolens regi. På den ene siden har det blitt bekreftet av Jeynes metaanalyse (2011) at det høye forholdet som familieinvolvering i skolen er sterkt knyttet til elevenes faglige prestasjoner, med hensyn til variabler som faglig fremgang, forventninger til foreldre, tilgjengeligheten og graden av kommunikasjon mellom foreldre og skole. Og på den annen side, forskjellene i foreldrenes deltakelse i skolen er avhengig av kulturelle aspekter.

5.2 Å overvinne utfordringene

Funnene i studien samsværer nært med Becher (2009) som viser at forholdet mellom minoritetsspråklige foreldre og skole i betydelig grad er preget av språkbarrierer og kulturforskjeller.

I denne sammenhengen av et eksplisitt ønske om åpenhet og av gjensidig samarbeid, kan områder med spenning være fruktbare i den grad de blir anerkjent og antatt. Disse områdene

med spenning gir faktisk opphav til spørsmål og refleksjoner som lar seg omdefinere selv, definere retningslinjer og reforhandle makt, forutsatt at samarbeidspartnere kan trekke ut stive posisjoner som omslutter den andre i stereotype fremstillinger. Derav viktigheten av å opprettholde rom for refleksjon og diskusjon, er avgjørende for å håndtere spenninger.

5.2.1 Å overvinne språkbarrieren

En viktig observasjon som kommer fram fra analysen, er at hindringen for minoritetsspråklige foreldre i samarbeid med skolen er språkbarriere. Språk er en barriere som kan ha innvirkning på kommunikasjonen mellom skole og hjem, læring hjemme, aktiv deltakelse i skole og på samarbeid med nærmiljø. For minoritetsspråklige foreldre kan språk være en faktor som påvirker dynamikken av foreldresamarbeid, og en forklaring av foreldrenes oppførsel mot skolen. Samtidig kan språkbarrieren begrense foreldrenes evne til å hjelpe barna med lekser. Det er rimelig å tenke seg at språkbarriere kan også påvirke kontakten med de andre foreldrene i deres barns klasse. I analysen min fremkommet også den lave muligheten av sosialiseringen blant foreldrene, spesielt for minoritetsspråklige foreldre som har lave norskferdigheter. Derfor spiller den sosiale kapitalen til foreldrene en avgjørende rolle i foreldresamarbeid. Den kan fungere som et løfte for å la minoritetsspråklige foreldre å få tilgang til informasjon for å gjøre dette mulig for å fremme barnets suksess. Faktisk, jo mer en familie har sosial kapital, jo mer er den i stand til å kjenne til forventningene til skolen og samkjøre dem med sin egen for å forbedre samarbeidet. Å overvinne språkbarrieren er grunnleggende for en god samtale mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere.

5.2.2 Grenseovergang

Mine informanter viser at deres posisjon som foreldre med minoritetsbakgrunn kan være en utfordring for deres integrering i skolemiljøet, samt i samarbeidet med skolen. Dette kan tolkes at denne minoritetsposisjonen gir dem en oppfatning av lavere sosial stilling og en avmakt posisjon. Dette stemmer med Thomas-Gitz-Johansen (2006) som hevder at betegnelsen minoritet henviser til et maktforhold. Derfor blir deltakelsen til disse minoritetsspråklige foreldrene i skolen enda mer essensiell hvis mulig, siden barna blir en del av skolen. Av alle disse grunnene er virkeligheten til en dialog mellom minoritetsspråklige foreldre og skole på å oppfylle de viktige kriteriene slik at interkulturell sameksistens er berikende og positiv. I tillegg kan også disse dialogrommene bidra til å redusere risikoen for at minoritetsspråklige elever blir revet mellom verdssystemer som ikke sameksisterer, og noe som kan representere et hinder for integrert utvikling av identitet.

Å møte foreldre med annen kulturell bakgrunn er ikke nok for å sikre et ekte partnerskap. Likevel bør lærere og foreldre kunne dele sine verdener, noe som innebærer en viss grad av selvtillit og en tilnærming til desentralisering. Informantene mine ønsker at lærere skal ta hensyn til realitetene deres, spesielt til barnets kultur. Dualiteten mellom behovet for å bekrefte identitetsforskjeller og behovet for å finne vanlige identitetsreferanser med det norske samfunnet er med på å synliggjøre en verdikonflikt. Her finner jeg ideen om en grenseovergang: å komme inn i den andres verden for å kunne komme tilbake bedre rustet til å utføre oppgaven din. På samme måte insisterer Aamodt (2013) på behovet for en annen tilnærming for å få et godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Det er kanskje nødvendig med å imøtekomme minoritetsspråklige foreldre på en helt spesiell måte.

Foreldrenes kulturelle fremstillinger viser i min studie at de befinner seg i vanskeligheter der de må passe på sin minoritetsbakgrunn på en ene side, og på den andre siden å tilpasse seg i forhold til barna og samfunnet. De viser på den måte en problemorientert tilnærming. Foreldrenes syn på og forventninger til skolen, samt deres tradisjoner og kultur, er faktorer som påvirker samarbeidet. Skole-hjem-samarbeidet generelt kan være problematisk som Tveit (2009) har vist til. Når det er snakk om samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og den norske skolen, kan utfordringene bli ekstra store. Forholdet mellom hjemlandets verdier og verdiene i vertslandet tas opp i *Mangfold og mestring* (NOU 2010:7) der det heter at videreføring av hjemlandets verdier kan få store konsekvenser for barneoppdragelsen. Dette kan føre til både økt toleranse og berikelse, men også vanskeligheter for barn som dras mellom ulike kulturverdier. Informantene mine viser et tolandsvendt syn (Ericsson og Larson, 2000) når det gjelder deres møte med den norske skolen. Med denne orienteringen kan det hevdes at de ønsker både at barna skal bruke og lære om morsmål og hjemkulturen, at de skal lære seg norsk, få norskevenner og ta til seg norsk norsk kultur og tradisjoner. Samtidig bidrar dette synet til et generelt inntrykk om minoritetsspråklige foreldres samarbeid med den norske skolen. Dette generelle inntrykket i intervjuene er at foreldrene er positive til foreldremøte og enda mer til konferansetimer som er de viktigste elementene i det formelle samarbeidet ifølge Nordahl (2007). Begge deler er lovpålagt, og er forta med stor symbolsk tyding for samarbeidet mellom hjem og skole. I tillegg blir minoritetsspråklige foreldre sjelden tatt med i samspill i uformelle samarbeid, som er like viktig som i det formelle samarbeidet. De ønsker at lærerne er tolerante overfor foreldrenes verdier og holdninger. Men de har også meninger om hva som ikke blir verdsatt når det gjelder skole-hjem-samarbeid. Det handler om handlingsstrategier som er på å fremme et godt partnerskap (Christenson og Sheridon 2001).

5.3 Idealet på samarbeidsområdet

I mitt datamateriale fremkommet at minoritetsspråklige foreldre har store forventninger til dette samarbeidet. Disse kan knyttes til informasjonsutveksling, foreldres medvirkning, sosial mobilitet og anerkjennelse av forskjeller. Videre kan minoritetsspråklige foreldres forventninger til skole-hjem-samarbeid betraktes som selvfølgelige og naturlige av dem selv, men kanskje ikke av skolen. For å kunne ha et realistisk samarbeid og en reell medbestemmelse i skolen, bør skolen og foreldre avklare først forventninger for at foreldrenes forventninger kan påvirke både de unges skolemotivasjon og prestasjoner, ifølge Bakken (2003). Foreldrenes tro og forventninger til den norske skolen kan oppfattes som feilaktige og ugunstige for samarbeidet med skolen. Dette kan sees i sammenheng med Ravn (2004) som viser at vi bygger opp forventninger fra vår egne sosiale erfaring, uformulerte regler og verdier som kan bremse kommunikasjonen og felles utvikling. Hauge (2004) peker på i sin studie i hvilken grad disse troene og forventningene representerer en utfordring for skole i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. I dette perspektivet ser det ut til at en «god» forelder er en som verdsetter funksjonen til skolen, som den er, uten å prøve å stille spørsmål ved den. Denne oppfatningen kan bidra til å forklare hvorfor modellen for tildelt engasjement til foreldrene i denne studien representerer den hyppigste samarbeidsformen mellom skole og minoritetsspråklige foreldre (Holthe, 2000). Dette kan ses i sammenheng med Loona (1995) som skiller mellom hjemmesentrerte og skolesentrerte modeller, og at de modellene som fokuserer på å støtte foreldrene og gir foreldrene opplæring i hvordan de best kan hjelpe barna, viser de beste resultatene.

Foreldrene i denne studien har store forventninger til kommunikasjon mellom skole og hjem. Jeg merker umiddelbart at dette er en av forventningene som ble mest nevnt under intervjuene med foreldrene. Det er også åpenbart at skole-hjem-samarbeid er en viktig del av kommunikasjonen i dette forholdet, og dette ble effektivt fremhevet under intervjuene mine. Kommunikasjonen sikrer både informasjonen og innflytelse til foreldrene i skole-hjem-samarbeid. Alle foreldre peker på viktigheten av en utveksling toveiskjøring som er i deres oppfatninger mer effektiv enn en monolog produsert av læreren. Dette stemmer overens med det Holthe (2000) forteller oss, som indikerer at effektiv kommunikasjon må være positiv og effektivt toveis.

Hadde kommunikasjonen mellom foreldre og lærere vært god, ville alle minoritetsspråklige foreldrene ha svart positivt på spørsmål om hvordan kommunikasjonen med skolen foregår. I tillegg er det noen foreldre som ikke tør si fra hva de mener om skole-hjem-samarbeid.

Dersom foreldre ikke våger å si sin mening, er de gode sirklene for dialog borte, og redselen vanskeliggjør samarbeidet. Skolen har derfor mye å ta fatt i.

Resultatene bekrefter et generelt inntrykk om at minoritetsspråklige foreldre har stor tro på skolens arbeid og ønsker spesielt at læreren skal sette pris på barnet og ha et godt forhold til barnet. Hvis dette forholdet ikke er bra, forårsaker det blokkeringer for skole-hjem-samarbeids fungering. Informantene mener at det å bygge gode relasjoner med lærerne handler om klare forventninger mellom partene. Tatt i betraktning at det kun var en av informantene som poengterte at sine forventninger var kjent av skolen, kan det se ut som om skolen ikke setter dette i system. Flere forskere fremhever betydningen av gode systemer i bunn for å møte alle foreldre (Davis, 1999).

I tillegg skiller minoritetsspråklige foreldre også mellom faglige og sosiale forventninger som er den viktigste delen av skole-hjem-samarbeidet. De har gjennomgående store forventninger til at barna deres skal tilpasse seg sosialt i skolemiljøet og kvaliteten på sosiale forhold mellom lærer og barn, lærer- foreldre. Dette jobber de for. De er mer tydelige når det gjelder faglige forventninger. Minorittsspråklige foreldrene forventer at barna deres tar utdanning etter videregående skole og de setter klare prestasjons- og mobilitetsforventninger hjemmefra. Dette stemmer med Bakken (2003) sin optimismehypotese om at foreldrenes forventninger kan påvirke både unges skolemotivasjon og prestasjoner og at de har et særlig ønske om sosial mobilitet.

For sosiale forventninger legges det merke til at minoritetsspråklige foreldre fremfor alt forventer at barnet deres er godt integrert i klassen og at han lærer å leve felles med de andre elevene. Dette virker ganske logisk at familielivet innebærer færre konfrontasjoner med jevnaldrende enn livet på skolen.

Med utgangspunkt i deltakernes kommentarer kan det legges merke til at foreldrene verdsetter utdanning, har respekt for lærere og skole og har høye forventninger til barnet sitt, noe som påvirker positivt båndene mellom dem, i den forstand at alle jobber for et felles mål (Drugli og Nordahl, 2016). For den andre, mine informanter ser ut til å sette pris på norske skolen, spesielt for kvaliteten på utdanningsressursene og hjelpetiltakene som er tilgjengelige for barnet deres og miljøets åpenhet for deres deltakelse sammenlignet med deres hjemland. Kulturell kapital påvirker hvilke strategier som oppfattes som ønskelige og tilgjengelige. Minoritetsspråklige foreldre vil ha mulighet til å gjøre og å involvere seg på lik linje med

majoritetsforeldre. Men foreldre og barns sosiale kapital kan skapes og utvikles gjennom interaksjon mellom skole og hjem. Sosial kapital kan gi et positivt bidrag i seg selv, uavhengig av den kulturelle kapitalen. Dette betyr at minoritetsspråklig foreldrenes sosiale kapital er mest sentrale faktoren når det gjelder samarbeid med skolen.

Et funn som gjør seg viktig å trekke frem gjelder læring hjemme. Den viser i lys av funnene mine at informantene mine ikke bare overvåker barnets lekser, men også tar initiativ til å få dem til å studere eller gjøre øvelser for å øke læringen. Minoritetsspråklige foreldre som ble intervjuet forstår at de må utøve kontroll og støttestarbeid med sine skolerte barn. Bourdieu (1979) hevder at mennesker har ulik habitus og kulturell kapital. Kulturen i hjemmemiljø er viktig for barna sitt utgangspunkt og utbytte av skoledagen. I mitt uvalgt involverer minoritetsspråklige foreldre seg i barns opplæring hjemmet og videre støtter de barns læring på skolen gjennom gjennomføring av hjemmelekser. Dette stemmer med Bakken (2003) som hevder at gjennom å hjelpe til med skolearbeidet fungerer foreldrene som en viktig ressurs i skolehverdagen. Videre er minoritetsspråklige foreldre opptatt av å formidle en positiv oppfatning av skolen til barna. Dette kan være med på å stadfeste Bourdieu (1979) sine tanker om habitus og kulturell kapital. Her i hjemmets sfære viser minoritetsspråklige foreldre stor interesse i barns faglige og sosiale utvikling, og etablering av et godt samarbeid med skolen.

I denne undersøkelsen kommer frem at minoritetsspråklige foreldre ønsker å bli sett og betraktet som et likeverdig medlem av samarbeidet, samt at barna skal være stolt av sine røtter. Foreldre er viktige samarbeidspartnere i elevens læring og utvikling. I teorikapitlet poengteres viktigheten av at skolen, i en ressursorientert tilnærming, også bør være oppmerksom på hva foreldre bringer med seg til skolen og behandle dem med respekt. Westergård et. al. (2011) sier at det ville være et viktig prinsipp det å være på jakt etter de minoritetsspråklige foreldrenes ressurser som kan tilføre andre noe. Foreldrenes ressurser er avgjørende for deres muligheter for, og ønske om, et godt samarbeid med skolen og høyt involveringsnivå på det barns faglige og sosiale område. I møter mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre skal det belyse noen som kan være til hinder for godt skole-hjem-samarbeid. Derfor er det viktig at minoritetsspråklige foreldre får en likeverdig plass i dette samarbeidet, der inkludering, tilgang til fellesskap, språklig, kulturelle og religiøse forskjeller sees som en berikelse, mens ulike språk, kulturer og religioner bør anerkjennes og synliggjøres i innhold, planer og organisering. Til sist er det fornuftig å tenke at hver elev har noe å bidra med uansett kulturbakgrunn. Anerkjennelse vil utgjøre en forskjell i skole-hjem-

samarbeid. Dersom skolen i større grad inviterer foreldrene til å bidra med sine ressurser og ser nytten av deres språklige og kulturelle kompetanse, vil dette kunne gjøre samarbeidet mer symmetrisk (Hauge, 2014). På den måten viser skolen en åpen kultur der både minoritetsspråklige foreldre og elever er velkommen.

I det første er det ofte den språklige, sosiale og kulturelle kapitalen til minoritetsspråklige foreldre og deres kapasitet til å oppdatere disse verdiene i foreldrepraksis eller i forhold til skole. I det andre er det ofte foreldre med forskjellig utdanning som er en del av dynamikken av skole-hjem-samarbeidet.

5.4 Oppsummerende drøfting

Funnene i denne studien kaster lys over hva som er disse minoritetsspråklige foreldrenes erfaringer med skole-hjem-samarbeid. Det pekes på et tilfredsstillende samarbeid, men samtidig utfordrende på ulike dimensjoner. Funnene gir også innsikt i hva som er disse foreldrenes forventninger til skole-hjem-samarbeid. Om vi ser til det sistnevnte først, så jeg at forventningene til mine informanter er knyttet til informasjonsutveksling, kommunikasjon, innflytelse, og ikke minst barnets faglige og sosiale utvikling. Minoritetsspråklige foreldre forventer at skolen legger til rette for toveis kommunikasjon, gjensidig informasjonsutveksling og reell medvirkning på viktige områder i skolen.

6 OPPSUMMERING

Formålet med dette forskningsprosjektet var å finne ut hvordan minoritetsspråklige foreldre opplever samarbeidet med skolen, og hvilke forventninger de har til dette samarbeidet.

Problemstillingen jeg har søkt å besvare er utformet slik: *Hvilke erfaringer og forventninger har minoritetsspråklige foreldre til skole-hjem-samarbeid?* I denne undersøkelsen kommer det fram at samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skole utformes mellom tilfredshet og spenninger, og at det ikke kan reduseres til en enkelt faktor og en enkelt aktør. Derfor er skole-hjem-samarbeidet fra minoritetsspråklige foreldres perspektiv veldig splittet. Foreldrene i utvalget gir uttrykk for at de opplever et tilfredsstillende samarbeid med skolen, og refererer til styrken til den norske skolen, mens de peker på noen spenningsområder i samme systemet. Denne tilfredsstillende opplevelsen er knyttet til lærerens tilgjengelighet, åpenhet og kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige elever. Områdene med spenning er knyttet til språkbarrieren, verdikonflikter og kulturell avstand.

For det første er det en rekke dimensjoner til skole-hjem-samarbeid som bør tas hensyn til når det gjelder samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Det gjelder skolens og hjemmets rettigheter og plikter, informasjonsutveksling, handlingsrommet og medvirkning. Funn i datamaterialet viser at minoritetsspråklige foreldrene ikke får tilstrekkelig informasjon, og de ikke har reell innflytelse og medvirkning i skolen. Alle disse dimensjonene bør sikres for å snakke om et vellykkesamarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen. Flere av disse dimensjoner forblir usynlige eller ukjente for en av de involverte partene (foreldre, lærere). Arbeidet mitt gjorde det mulig å beskrive dem og på en måte ga dem legitimitet ved å vise deres effektivitet og relevans. Minoritetsforeldre i dette prosjektet fokuserer deres deltakelse i samarbeidet med skolen på den faglige og sosiale suksessen til barna, og i mindre grad på beslutningsprosessen. Imidlertid finnes det ikke sted for en lavere deltakelse av minoritetsspråklige foreldre på foreldremøtene og konferansetimene.

For det andre utover de spesifikke dimensjonene som samarbeidet fremmes, lar studien å gjøre det mulig å skissere noen av forventninger som minoritetsspråklige foreldre generelt har til sitt forhold med skolen. I denne forskningen på forholdet til minoritetsspråklige foreldre med skole, fremheves det primære behovet for gjensidig samarbeid. Dette innebærer en kompleks prosess. Selv om minoritetsspråklige foreldre føler seg forskjellige, kan de gjøre det mulig å sette i gang samarbeid med skolen, men sannsynligvis vil det være effektivt hvis

deretter visse prinsipper blir respektert, spesielt opplevelse av gjensidige mening, bedre informasjonsutveksling, foreldremedvirkning, anerkjennelse og bruk av ressurser.

Ved å samarbeide med skolen, og ikke minst ved at skolen og lærerne legger til rette for gjensidig dialog med foreldrene, vil alle foreldre bedre kunne forstå skolen og det språk eller den kultur som er der. Slik vil de også i større grad kunne hjelpe og støtte egne barn med de oppgaver det forventes at de skal gjøre. Om foreldre med lavt utdanningsnivå, og dermed med litt mindre kjennskap til skolen enn andre foreldre, skal kunne forstå skolens språk, må derfor skolen bidra aktivt i samarbeidet. Behovet for å være spesielt oppmerksom på behovene og forventninger til minoritetsspråklige foreldre i dette forholdet er til barns beste. Dette er et viktig resultat av denne studien når det gjelder potensielle konsekvenser, ikke bare i skole-hjem-samarbeid, men også for minoritetsspråklige foreldres og elevers orienteringer i skolemiljøet og samfunnet.

Fokus på samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skole handler om samvær på en måte som er relatert til mennesker med ulik bakgrunn, språk, kultur og ulike verdier. Denne gruppen er samfunnet en del av. Det innebærer en ressursorientert tilnærming og verdsetting av foreldrenes ulike erfaringer, habitus og kapital, og at foreldrene får en høy språklig og kulturell kapital med mulighet for deltakelse i et verdifull skole-hjem-samarbeid. Samarbeidet skal ikke bare sette minoritetsforeldre i stand til å delta, men også gi minoritetsforeldre mulighet til å fungere i et pluralistisk samfunn, der respekt og toleranse er grunnleggende verdier. Et godt skole-hjem-samarbeid vil kunne bidra til et mindre delt samfunn, og redusere hindringer for dialog, deltakelse, medbestemmelse og medvirkning på skolens område. Derfor er det nødvendig med et likeverdig samarbeid med minoritetsspråklige foreldre som tar utgangspunkt i deres behov, interesser eller krav.

Litteraturliste

1. Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M.A (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo Universitetsforlaget.
2. Askheim, O.P. (2007). Empowerment- ulike tilnæringer. I: Askheim, O. P. og Starrin B. (2007). *Empowerment. I teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
3. Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen, Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet, Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 15/2003.
4. Becher, A. (2009). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*, Bergen, Fagbokforlaget.
5. Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo Cappelen Damm Akademisk.
6. Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
7. Blackledge, A. (2001). The wrong sort of capital? Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, U.K. (3. Utg.) (s.345-369). Birmingham.
8. Bouakaz, L. (2007). Parental involvement in school. What hinders and what promotes involvement in an urban school. Malmö högskola, lärarutbildningen. Holmbergs. Malmö.
9. Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codifications. *Sciences sociales*, 64.
10. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
11. Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1989). Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7, s. 26-63.
12. Bourdieu, P., Chaboredon, J.C., & Passeron, J.C. (2007). The art of the sociologist. Athens: Metaxmio.
13. Brenna, L. R. (2004). *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen Fagbokforlaget
14. Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design. Harvard University Press.
15. Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo, Universitetsforlaget.

16. Bæck, U.D.K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen*. Delrapport fra forskningsprosjektet: Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school, Tromsø NorutAS.
17. Bæck, U-D.K. (2005). School as an arena for activating cultural capital. Understanding differences in parental involvement in school, *Nordisk Pedagogik*, 25 (s. 217-228).
18. Bæck, U.-D. K. (2008). Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen. Rapport til Forskningsrådet.
19. Bæck, U.-D. K. og Kileng, I. M. (2005). Evaluering av prosjektet Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen. Norut Samfunn Rapport 09/ 2005.
20. Christenson, S. & Sheridan, M. (2001). *School and Families. Creating Essentials Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.
21. Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo Abstrakt forlag.
22. Callewaert, S. (1996). *Kultur, pædagogik og videnskap: habitus-begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*, Denmark Akademisk forlag.
23. Danbolt, Anne Marit Vesteraas, Thor Ola Engen, Anette Hagen, Lars Andreas Kulbrandstad, Sigrun Sand, Heike Speitz, Ingerid Straume og Åse Streitlien (2010). Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring. Rapport 01/2010. TelemarkforskningNotodden.
24. Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I Smit, F. (Red.), Moerel, H. (Red.), van der Wolf, K. (Red.), Slegers, P. (red.). *Building bridges between home and school*. (1. utg., s. 5-12). University Nijmegen. Institute for applied social sciences.
25. Desforges, C. & A. Abouchar (2003) The development of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A Literature Review. Nottingham: DFES Publications, RR433.
26. Drugli, May-Britt. Onsøyen, Ragnhild (2010). Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger. Cappelen Akademiske forlag.
27. Drugli, M.B., Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel. Samarbeid mellom hjem og skole. Hentet den 22 mai fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

28. Ericsson, K. & Larson (2000). *Skolebarn og skole foreldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag A/S.
29. Epstein, L. J. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*, USA Westview Press.
30. Fylling, I. og Sandvin, J. (1996). Spesialpedagogikk i nordlys. En studie av tre FoU-prosjekter under programmet for Nord-Norge. Nordlandsforskning nr.8
31. Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
32. Gjervan, Marit (2004). Pedagogisk kompetanse og kompetansebehov i flerkulturelle grunnskoler. Oslo: Høyskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
33. Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug *Spesialundervisning*, Oslo: Det Norske Samlaget.
34. An-Magritt Hauge (2004). *Den felleskulturelle skolen* Universitetsforlaget.
35. Fan, X.T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
36. Foreldreutvalget for grunnskolen. Slutt rapport utviklingsprosjekt 2002-2004, Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen. Hentet den 12 april fra <https://www.fug.no/broer-mellom-hjem-og-skole.470680.se.html>
37. Jeynes, W.H. (2011). Parental involvement and academic success. New York: Routledge.
38. Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, Oslo Fabokforlaget.
39. Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet den 15 februar fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
40. Kunnskapsdepartementet (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. (Norges offentlige utredninger (NOU) 2010:7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
41. Kvale, S. & Brinkmann (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo Gyldendal Akademisk.
42. Loona, Sunil (1995). Den norske skolen og innvanderforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig? I: Arneberg, Per. og Ravn, Birte. (red.): Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit. Unge Pædagoger och Liber Utbildning AB. København.

43. Nordahl, T. (2000). Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
44. Nordahl, T. (2004). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. I Imsen, G. *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, Oslo Universitetsforlaget.
45. Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen. I Østerud, P. & Johnson, J. (red.): *Leve skolen! Enhets skolen i et kulturkritiskperspektiv*, Vallset Oplandske Bokforlag.
46. Nordahl, T. (2007). Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid? Oslo, Universitetsforlaget.
47. Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrene elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
48. Ringdal, K. (2018). *Enheter og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Oslo Fagbokforlaget.
49. Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*, Oslo Universitetsforlaget.
50. Seeberg Marie L. (2003). *Dealing with difference: two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. NOVA-rapport 18/03.
51. Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
52. Smette, I. og Rosten, M. G. (2019). Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport nr.3/19, OsloMet.
53. St.meld. - Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Hentet 15.februar fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
54. Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen, Fagbokforlaget.
55. Tveit, A.D. (2009). *Challenging and dilemmatic dialogues. A study of conversation between teacher(s) and parents*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitet I Oslo.
56. Westergård, E (2010). *Prevalence, correlates, development and prevention* PhD thesis, Faculty of Arts and Education, University of Stavanger

57. Aamodt, S. (2013). Likeverdige dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid i Aamodt, S. & Hauge, A.M. (red.) *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*, Oslo, Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

- 1 Vedlegg – Intervjuguide
- 2 Vedlegg – Informasjonsskrivet
- 3 Vedlegg – Godkjenning NSD

Vedlegg 1 - INTERVJUGUIDE

MINORITETSSPRÅKLIGE FORELDRES ERFARINGER FRA OG FORVENTNINGER TIL SKOLE-HJEM-SAMARBEID

Informasjon: Presentere temaet for samtalen.

Forklare hva intervjuet skal brukes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet.

Informere om opptak og signere samtykkeskjema.

Innledende spørsmål: *Hva er din utdanningsbakgrunn? Hvor mange barn har du på skolen? Alder på barn(a)?*

TEMA MED HOVEDSPØRSMÅL

OPPFØLGINGSSPØRSMÅL

1. Samarbeid: Jeg er interessert i dine erfaringer fra samarbeid med skolen. Kan du fortelle litt om samarbeidet du har hatt med lærerne?	<i>1. Hvordan fungerer samarbeidet mellom skolen/lærerne til barnet ditt på skolen og du som forelder?</i>
	<i>2. Hvilket kjennskap har du om dine rettigheter og plikter i henhold til skole-hjem-samarbeid?</i>
	<i>3. Hva synes du er viktig å samarbeide om og hvorfor?</i>
	<i>4. Når synes du at samarbeidet fungerte godt og ikke?</i>
2. Deltakelse og medvirkning: Når det gjelder samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen, kan vi snakke om oppmøte, involvering og medvirkning. Kan du fortelle om hvordan opplever du foreldremøtene når det gjelder foreldremedvirkning, informasjon og kommunikasjon?	<i>1. Hvordan opplever du kontakten med foreldrene til de andre elevene i deres barns klasse?</i>
	<i>2. Hvilken side av barns utvikling er du opptatt av og hvorfor?</i>
	<i>3. Hvordan ble du møtt når du har tatt initiativ til å ta opp noe med skolen/læreren?</i>
	<i>4. Hvordan synes du at dialogen/kommunikasjonen med skolen fungerer?</i> <i>5. Hvilke opplevelser har at du blir hørt og forstått av lærere?</i>
3. Kulturell bakgrunn:	<i>1. Hvilke opplevelser har du at du og barna dine blir hørt og forstått av lærere? Kan du</i>

<p>Det er ulike måter å se på foreldrene som ressurser. Kan du fortelle om hvordan kan du bidra med dine ressurser til fellesskapet?</p>	<p><i>konkretisere?</i></p>
	<p><i>2. Hvordan får barnet ditt utbytte av fellesskapet i klassen/på skolen med tanke på aktiviteter på og utenfor skolen?</i></p>
	<p><i>3. Har du forslag til aktiviteter som bidrar til at ulik kulturbakgrunn kan synliggjøres?</i></p>
<p>4. Forventninger</p> <p>Mitt prosjekts formål er å belyse minoritetsspråklige foreldre sine forventninger til skole-hjem-samarbeid. Kan du fortelle litt om dine forventninger og ønsker for samarbeidet med skolen?</p>	<p><i>1. I hvilke situasjoner snakker dere om forventninger dere har til hverandre?</i></p>
	<p><i>2. Hva slags støtte og hjelp ønsker du for foreldre med annet morsmål og bakgrunn fra andre land?</i></p>
	<p><i>3. Kan du nevne noe som du gjerne skulle ønsket annerledes for barnet ditt på skolen?</i></p>
	<p><i>4. Hvordan oppfatter du at skolen tar hensyn til ditt barns behov?</i></p>
	<p><i>5. Hvordan føler du at du har innflytelse og medvirkning på skolen?</i></p>

Avsluttende spørsmål: **Hvilke råd ville du gi meg som lærer i samarbeide med minoritetsspråklige foreldre?**

Vedlegg 2 - INFORMASJONSSKRIVET

Vil du delta i forskningsprosjektet

«MINORITETSSPRÅKLIGE FORELDRES ERFARINGER FRA OG FORVENTNINGER TIL SKOLE – HJEMSAMARBEID»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse minoritetsspråklige foreldrenes ulike forventninger til skole-hjem-samarbeid og deres opplevelser og erfaringer fra dette samarbeidet. Problemstillingen min er: Hvilke erfaringer og forventninger har minoritetsspråklige foreldre til skole-hjem-samarbeid? og inneholder følgende forskningsspørsmål: Hvilke konkrete erfaringer har minoritetsspråklige foreldre til samspillet med skolen? og Hva legger minoritetsspråklige foreldre vekt på i samarbeid med skolen? Dette prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk som skal gjennomføres under veiledning av Randi Myklebust, førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda.

I den forbindelse kommer herved en forespørsel om du vil delta i intervju. Hvert intervju vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg vil benytte lydbåndopptak under intervjuene og ta notater mens vi snakker sammen. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og anonymt i masteroppgaven som er planlagt ferdigstilt i juni 2020, og hele materialet blir makulert.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og

kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020, og etter denne datoen skal hele materialet blir makulert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg;
- Å få rettet personopplysninger om deg;
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda ved Randi Myklebust, på telefon, 70075378
- Vårt personvernombud:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personvertjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17
- 47245116 eller på e-post: alinadarie11@gmail.com.

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig

Masterstudent

Randi Myklebust

Daniela Alina Darie

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om «*Minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole – hjem samarbeid*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet innen juni 2020.

Signatur

Samtykke sendes så snart som mulig til:

Daniela Alina Darie, Fløvegen 281, Ulsteinvik 6065 eller alinadarie11@gmail.com

Tlf. 47245116

Vedlegg 3 - GODKJENNING NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole-hjem-samarbeid

Referansenummer

832428

Registrert

10.12.2019 av Alina Darie - alinadarie11@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Myklebust, Randi.Myklebust@hivolda.no, tlf: 70075378

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daniela Alina Darie, alinadarie11@gmail.com, tlf: 47245116

Prosjektperiode

16.10.2019 - 02.06.2020

Status

20.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

20.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Nb. Vår vurdering forutsetter at rekrutteringen skjer uten at prosjektet blir gitt tiltgang til taushetsbelagte opplysninger. Om prosjektet skal bli gitt kontaktopplysninger til minoritetsforeldre fra deres barns lærere må minoritetsforeldrene i forkant bli spurt av læreren og si at det er greit.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5def704b-e90e-4590-a96f-c8f6a424d5f8>

