

# **Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn**

En kvalitativ studie knyttet til faktorer som påvirker  
samarbeidet mellom skole og foreldre med  
minoritetsbakgrunn

Anne Lise Synnevåg

Masteroppgave i Kulturmøte  
Historisk institutt og Institutt for religion og livssyn

2022



## Sammendrag

Temaet for denne mastergradsoppgaven er samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn. Forskning har vist at et godt samarbeid mellom hjem og skole vil være av stor betydning for elevers faglige og sosiale læring.

Oppgaven er en kvalitativ studie og problemstillingen lyder som følger: «*Hvordan er samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn. Hva slags kommunikasjon bærer dette samarbeidet preg av, og hvordan påvirkes dette av kulturell kapital.*»

Den metodiske tilnærmingen har vært å intervjuje både foreldre med minoritetsbakgrunn og norske lærere. Jeg har lagt vekt på begrepene erfaringer og forventninger, og analysen har blitt utført på grunnlag av et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Ut fra mine funn i undersøkelsen har jeg valgt følgende fokusområder: *Foreldreinvolvering og informasjonsflyt.*

Jeg har benyttet et teoretisk perspektiv som tar for seg ulike nivåer av samarbeid fra informasjon til medvirkning, ulike oppdragerverdier, teori som ser på ulike deler av kommunikasjonen mellom hjem og skole, og til slutt Bourdieus teori om makt og kapital. På bakgrunn av dette drøfter jeg både de minoritetsspråklige foreldrenes, og lærernes erfaringer og refleksjoner rundt det viktige samarbeidet mellom hjem og skole til det beste for eleven. Til sist ser jeg på hva som kan fremme et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Undersøkelsen viser at både minoritetsforeldrene og lærerne ønsker et tett og godt samarbeid med hverandre, men manglende språkferdigheter og kulturforskjeller kan være en hindring for samarbeidet. Lærerne etterlyser mer innspill og krav fra minoritetsforeldrene, og når det uteblir blir det tolket som at minoritetsforeldrene er lite engasjert i deres barns skolehverdag. Videre viser undersøkelsen at minoritetsforeldrenes manglende engasjement kan bunne i lite kjennskap til skolens forventninger, og kjennskap til egne rettigheter når det gjelder medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet med skolen. Foreldrene i undersøkelsen har behov for informasjon om ulike samarbeidsformer og ansvarsfordeling. Skolen og lærerne bør se på minoritetsforeldrene som en ressurs i samarbeidet, og legge til rette for at minoritetsforeldrene føler seg sett og ivaretatt.

Kontaktlærerne i undersøkelsen uttrykker at de ofte føler seg alene og overlatt til seg selv i samarbeidet med minoritetsfamilier, og de uttrykker et ønske om en tydelig ledelse og en skolekultur der en sammen har fokus på inkluderende og likeverdige samarbeid med minoritetsforeldre.

## **Abstract**

The theme for this master's thesis is the collaboration between the school and parents with a minority background. Research has shown that good collaboration between home and school will be of great importance for students' academic and social learning.

The thesis is a qualitative study and the thesis question is as follows: "How is the collaboration between the school and parents with a minority background. What kind of communication is this collaboration characterized by, and how is this affected by cultural capital".

The methodological approach has been to interview both parents with a minority background and Norwegian teachers. I have emphasized the concepts of experience and expectations, and the analysis has been performed on the basis of a phenomenological and hermeneutic perspective. Based on my findings in the survey, I have chosen the following focus areas: *Parental involvement and information flow.*

I have used a theoretical perspective that addresses different levels of collaboration from information to participation, different educator values, theories that look at different parts of the communication between home and school, and finally Bourdieus` theory of power and capital. Based on this, I discuss both the minority language parents` and teachers` experiences and reflections on the important collaboration between home and school for the benefit of the pupil. Finally, I look at what can contribute to a good collaboration between home and school.

The survey shows that both the minority parents and the teachers want a close and good collaboration with each other, but lack of language skills and cultural differences can be an obstacle to the collaboration. The teachers are calling for more input and demands from the minority parents, and when this is not the case, it is interpreted as meaning that the minority parents are not very involved in their children's everyday school life. Furthermore, the survey shows that the minority parents lack knowledge of the school's expectations and knowledge of their own rights regarding participation and co-determination in the collaboration with the school. The parents in the survey need information about different forms of cooperation and division of responsibilities.

The school and the teachers must look at the minority parents as a resource in the collaboration, and facilitate that the minority parents feel seen and taken care of.

The teachers who communicate with the minority parents in the survey express that they often feel alone and left to themselves in the collaboration with minority families, and they express a desire for clear leadership and a school culture where they together focus on inclusive and equal collaboration with minority parents.

## **Forord**

Da er tiden kommet for å sette sluttstrek etter tre års deltidsstudier ved siden av jobb. Det har vært travelt og altoppslukende til tider, men det har også vært spennende og lærerikt å jobbe med et tema som jeg kan relatere til min jobbsituasjon.

Jeg ønsker å takke mine informanter som har tatt seg tid til å dele av sine tanker og erfaringer rundt samarbeidet mellom hjem og skole med minoritetsspråklige foreldre.

Ikke minst vil jeg takke min veileder Hildegunn Valen Kleive for konstruktive tilbakemeldinger underveis. Jeg hadde ikke klart dette uten din hjelp.

Tilslutt vil jeg takke familien som tålmodig har latt meg jobbe i fred, og som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Florvågøen, mai 2022.

Anne Lise Synnevåg

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b>	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaringer	
1.3.1 Minoritetsspråklige foreldre	4
1.3.2 Hjem-skole samarbeid	6
1.3.3 Kulturforståelse	7
1.3.3.1 Beskrivende kulturforståelse	7
1.3.3.2 Dynamisk kulturforståelse	8
1.3.4 Kommunikasjon	9
1.3.5 Oppgavens videre oppbygging	10
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING</b>	11
2.1 Tidligere forskning om hjem-skole samarbeid med minoritetsforeldre	11
2.1.1 Samarbeid og innflytelse	11
2.1.2 Foreldreengasjement med utgangspunkt i sosiale grupper	12
2.1.3 Ulike grunner til samarbeidsproblemer	13
2.1.3.1 Språklige, kulturelle og religiøse forskjeller	13
2.1.3.2 Foreldrenes tidligere erfaring med skolen	13
2.1.3.3 Makt og avmakt i hjem-skole samarbeidet	14
2.1.4 Foreldreinvolvering	15
2.1.5 Hvorfor fokusere på hjem-skole samarbeid?	16
<b>3. TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	18
3.1 Hva sier lover og forskrifter om hjem-skole samarbeid	18
3.2 Forutsetninger for et godt hjem-skole samarbeid	19
3.2.1 Nivåer for samarbeid	19
3.2.2 Ulike oppdragerverdier	21
3.3 Kommunikasjonsteori	22
3.3.1 Jürgen Habermas sin teori om kommunikativ handling	23

3.3.2	Gregory Batesons kommunikasjons-og relasjonsperspektiv	24
3.4	Pierre Bourdieus teori om makt og kapital	27
3.4.1	Habitus	28
3.4.2	Kapital	29
3.4.3	Symbolsk makt	30
3.5	Oppsummering	31
<b>4.</b>	<b>METODE OG VITENSKAPSTEORI</b>	<b>33</b>
4.1	Samfunnsvitenskapelig metode: et kvalitativt forskningsopplegg	33
4.2	Intervju som metode	33
4.3	Utforming av intervjuguiden	34
4.4	Vitenskapsteoretisk forankring	35
4.4.1	Fenomenologi	35
4.4.2	Hermeneutikk: (for)forståelse og mening	36
4.4.3	Fenomenologi og hermeneutikk - to motstridende perspektiver?	37
4.5	Gjennomføring av undersøkelsen	38
4.5.1	Utvalg av foreldre- og lærerinformanter	38
4.5.2	Gjennomføring og transkribering av intervjuene	39
4.5.3	Analyseprosessen	41
4.6	Forskningsetikk	42
4.6.1	Validitet	43
4.6.1.1	Bekreftbarhet	43
4.6.1.2	Troverdighet	43
4.6.1.3	Overføringsverdi	43
4.6.2	Reliabilitet	44
4.6.3	Etiske refleksjoner og informantenes ivaretagelse	45
4.7	Sterke og svake sider ved undersøkelsen	46
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER</b>	<b>48</b>
5.1	Samarbeidet sett fra foreldrenes perspektiv	48
5.1.1	Minoritetsforeldrenes erfaringer, refleksjoner og forventninger	48

rundt samarbeidet mellom hjem og skole i Norge og hjemlandet	
5.1.2 Oppdragelse og disiplin	50
5.1.3 Opplevelsen og nytten av foreldremøter og utviklingssamtaler	52
5.1.4 Makt og avmakt i samarbeidet	53
5.1.5 Språk og kommunikasjon	54
5.2 Samarbeidet sett fra lærernes perspektiv	55
5.2.1 Lærernes erfaringer rundt samarbeidet med minoritesforeldre	55
5.2.2 Lærernes forventninger til samarbeidet med minoritetsforeldre	57
5.2.3 Lærernes oppfattelse av foreldrenes forventninger til samarbeidet	58
5.2.4 Oppdragelse og disiplin	59
5.2.5 Språklige og kulturelle utfordringer	61
5.2.6 Lærernes kjennskap til minoritetsforeldrenes bakgrunn og kultur	63
5.2.7 Makt og avmakt i samarbeidet	64
5.2.8 Lærernes oppfattelse av hva som kan hindre eller fremme et samarbeid i møte med minoritetsforeldre	65
5.2.9 Hvordan involveres minoritetsforeldrene i samarbeidet med skolen	66
5.2.10 Minoritetsforeldrenes kjennskap til det norske skolesystemet	67
5.2.11 Lærernes oppfattelse av et likeverdig samarbeid	68
5.2.12 Ønsker for videre samarbeid med minoritetsforeldre	69
<b>6. DRØFTING AV FUNN</b>	71
6.1 Foreldreinvolvering	71
6.1.1 Relasjonskompetanse	74
6.1.2 Flerkulturelle møter	76
6.1.3 Kulturforskjeller og oppdragelse	77
6.1.4 Kulturell kapital og foreldreinvolvering	79
6.2 Informasjonsflyt	81
6.2.1 Fra informasjon til medbestemmelse	81
6.2.1.1 Informasjon	81
6.2.1.2 Dialog og drøftinger	82
6.2.1.3 Medvirkning og medbestemmelse	83
6.2.2 Kommunikasjon i samarbeidet	84
6.2.2.1 Ulike kommunikasjonsformer	84



<b>6.2.2.2</b> Kroppsspråk	85
<b>6.2.2.3</b> Vilkår for kommunikatív samhandling	86
<b>6.3</b> Hva kan fremme et godt samarbeid mellom heim og skole	88
<b>6.3.1</b> Sosiale arrangementer	88
<b>6.3.2</b> Øke deltakelsen på foreldremøter	89
<b>7. AVSLUTNING OG OPPSUMMERING</b>	91
Litteraturliste	94
Vedlegg	103

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som lærer må du være i stand til å møte et mangfold av elever. Du skal engasjere, veilede og støtte elevene slik at de i framtiden kan bli selvstendige mennesker som kan møte en verden i stadig endring. De ulike elevene kommer inn i skolesystemet med forskjellig bagasje og med ulike ressurser på hjemmebane, og for lettere å kunne gjøre denne jobben er det viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene, som i utgangspunktet skal være barnas viktige støttespillere. Dette ser vi tydelig i Opplæringslovens formålsparagraf som lyder slik:

*«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringsloven § 1-1, 1.vers)*

Et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og skole, vil kunne bidra positivt i elevens lærings- og utviklingsprosess, og et slikt samarbeid bør ta utgangspunkt i et ønske om at eleven skal oppnå sitt potensiale ut fra den enkelte elevs forutsetninger.

Norge blir i dag omtalt som et flerkulturelt samfunn med mennesker fra ulike bakgrunner, og innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør en stor andel av befolkningen i Norge. Statistisk sentralbyrå viser til at barn og unge med innvandrerforeldre i aldersgruppen 0-18 år, utgjør en stadig større andel av den norske befolkningen, og ved inngangen til 2019 utgjorde denne gruppen 18,6% (2019). I 2009 var tilsvarende andel 11 prosent i aldersgruppen 0-24 år. Det er flest barn og unge innvandrere fra Polen og Somalia, mens de to største gruppene norskfødte med innvandrerforeldre har bakgrunn fra Pakistan og Polen (Rapport 2016/23 side 4). De ulike minoritetene møter ikke bare et nytt land, men også en ny kultur, et nytt språk og nye forventninger.

Skolen framstår som en viktig arena for integrering og inkludering, fordi mennesker med ulike kulturer møtes der, og i skolen varer denne relasjonen over tid. Fagfornyelsen og den nye overordnede delen som trådte i kraft til skolestart høsten 2020 (Læreplanverket for kunnskapsløftet, LK20), er den største endringen av læreplanene siden Kunnskapsløftet i 2006. I overordnet del blir det påpekt at Norge er et flerkulturelt land, og at språkkunnskaper og kulturforståelse er viktig:

«Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir **språkkunnskaper** og **kulturforståelse** stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (LK20, Overordnet del, 2020, side 7).<sup>1</sup>

I skolen møter vi et mangfold av elever og foreldre, og lærere må ofte forholde seg til elev- og foreldregrupper som kan representere en kultur og et språk som er ukjent og fremmed i forhold til det skolen kjenner til. Etter å ha jobbet i 26 år som lærer i grunnskolen, har jeg erfart at mange minoritetsspråklige kan oppleve samarbeidet med skolen som utfordrende, men også mange lærere har begrenset innsikt i hvordan minoritetsforeldre opplever samarbeidet med skolen, og hvordan minoritetsforeldre opplever barns skolegang. Språkproblemer kan være et hinder for god kommunikasjon, men også faktorer som at læreren er forutinntatt når det gjelder andre kulturer og kulturforskjeller generelt kan påvirke samarbeidet (NORUT 2005; Nordahl 2003). Det kan derfor være en fordel at lærere har gode kunnskaper om utfordringer knyttet til språk og kultur, som en kan møte i dette samarbeidet, slik at det kan lykkes. Dette er en del av inkluderingsarbeidet som skolen skal drive med, og i tråd med den nye overordnede delen (LK20). Den nye læreplanen sier videre at foreldre og foresatte skal få nødvendig informasjon, og de skal gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag, og det er skolen som profesjonell aktør som har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til å tilrettelegge for dette viktige samarbeidet (LK20). Et godt samarbeid mellom hjem og skole er en viktig investering i barnas skolegang og framtid.

Det kan være utfordrende for mange elever med innvandrerbakgrunn å oppnå gode resultater i skolen, og dette kan være forståelig med tanke på at mange av dem gjerne ikke behersker det norske språket like godt som de etnisk norske medelevene, og de kan komme fra en kultur som kan skille seg vesentlig fra den norske kulturen. Statistisk sentralbyrå (SSB) viser i sin rapport om *Barn og unge med innvandrerbakgrunn* (2016) at innvandrererelever i snitt oppnår svakere resultater på nasjonale prøver på femte og åttende trinn, enn elever uten innvandrerforeldre og norskfødte med innvandrerforeldre. Best gjorde elever uten innvandrerforeldre det. Det er imidlertid stor variasjon blant elever med ulik bakgrunn, og

---

<sup>1</sup> Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift.

elever som har innvandret i førskolealder oppnår bedre resultater i grunnskolen (SSB Rapport 2016/23 side 59).

Undersøkelser fra Udir framstilt i artikkelen «*Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge voksne med innvandringsbakgrunn*» (2016), peker på at karakternivået til minoritetsspråklige på ungdomstrinnet, ligger under gjennomsnittet. Det eksisterer ulike perspektiver på hvorfor vi ser dette prestasjonsgapet mellom barn og unge med og uten innvandringsbakgrunn, men i rapporten blir det pekt på at språk og kultur kan være viktige faktorer når barn har et annet morsmål og en annen kulturbakgrunn enn det som er vanlig i Norge. Skolen har et samfunnsoppdrag om å bidra til utjevning av sosiale forskjeller (jfr. Stortingsmelding nr.16 (2006-2007)), og et godt samarbeid mellom hjem og skole kan nettopp bidra til sosial utjevning i skolen (Udir 2016). Ifølge Hattie (2009) er det foreldrenes positive forventninger til barnas skoleprestasjoner som betyr mest for elevenes motivasjon og innsats på skolen. Barn og unge som opplever støtte fra foreldrene sine, trives og presterer bedre på skolen.

Hvis en har fokus på de faktorene som kan påvirke møte mellom skole og minoritetsspråklige foreldre, kan det være lettere å lykkes i samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn, til det beste for eleven.

## **1.2 Problemstilling**

Temaet for oppgaven er samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn. Jeg ønsker å belyse faktorer som kan påvirke hjem-skole samarbeidet mellom foreldre med minoritetsbakgrunn og norske lærere i ungdomsskolen. Noen minoritetsforeldre kan beherske det norske språket godt, men det kan likevel forekomme misforståelser på grunn av ulik kulturell bakgrunn. I andre tilfeller kan gjerne språk bidra til å overkomme kulturelle utfordringer. Skolen er en sentral arena for kulturelle møter, og det er i så måte hensiktsmessig å belyse de faktorer som kan fremme eller hindre samarbeidet mellom de involverte aktørene.

Som vi har sett over kan foreldreinvolvering bidra til sosial utjevning i skolen, og foreldres støtte i barnas skolearbeid kan kompensere for begrensede økonomiske og kulturelle ressurser (Bakken 2003: 75). Det er derfor viktig at skolen tar ansvar for å tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å formulere følgende problemstilling:

*Hvordan er samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn. Hva slags kommunikasjon bærer dette samarbeidet preg av, og hvordan påvirkes dette av kulturell kapital?*

For å presisere problemstillingen tar jeg utgangspunkt i noen hovedspørsmål:

- 1.Hvilke forventninger og erfaringer har minoritetsspråklige foreldre og lærere til hjem-skole samarbeidet?
- 2.Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige foreldre og lærere i forhold til kommunikasjon mellom hjem og skole?
- 3.Hva kan hindre eller fremme et godt samarbeid i møte mellom foreldre med minoritetsbakgrunn og lærere i norsk skole.

Disse spørsmålene ønsker jeg å belyse gjennom tidligere forskning i feltet, teori og gjennom en empirisk undersøkelse. Forskningsspørsmålene viser at jeg ønsker å undersøke tema både fra et lærerperspektiv og et minoritetsspråklig foreldreperspektiv. Det kan være relevant og interessant og se begge parters refleksjoner og opplevelser sett opp mot hverandre. Jeg ønsker å få fram de minoritetsspråklige foreldrene sine tanker og refleksjoner rundt eget samarbeid med skolen, og samtidig ønsker jeg å få fram lærernes opplevelser og erfaringer i forhold til samarbeid med minoritetsforeldre. Mange lærere kan oppleve samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre annerledes sett i lys av hva den norske skolen formidler av kultur og verdier, og disse ulikhetene gjøre at en bør ha ekstra fokus på et hjem-skole samarbeid, slik at et godt og vellykket samarbeid kan oppnås.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

I problemstillingen og i forskningsspørsmålene blir begrepene *minoritetsspråklige foreldre*, *hjem-skole samarbeid*, og *kultur* og *kommunikasjon* benyttet. For å få en helhetlig forståelse av oppgaven vil det være nødvendig å definere hva som ligger i disse begrepene.

#### **1.3.1 Minoritetsspråklige foreldre**

Jeg ønsker å gjøre rede for hva jeg legger i begrepet minoritetsspråklige foreldre siden det er et sentralt begrep både i oppgavens tittel og problemstilling. Kari Spernes forklarer i sin bok «*Den flerkulturelle skolen i bevegelse*» at begrepet *minoritetselever* blir benyttet i norsk skole og viser til elever med innvandrerbakgrunn. Spernes hevder videre at synonymt med begrepet *minoritetselev* bruker også skolen begrepet *minoritetsspråklig elev* (Spernes 2012:140f).

Videre blir minoritetsspråklige elever definert slik av utdanningsdirektoratet, basert på Meld.St.6 (2012-2013): «Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet 2016).

Dette er kjennetegn som også kan sies å gjelde for minoritetselevenenes foreldre. Begrepet *minoritetsspråklige foreldre*, også omtalt som *minoritetsforeldre*, forstås som foreldre som har innvandrerbakgrunn med et annet opprinnelsesland enn Norge, men som i den senere tid har flyttet og bosatt seg her.

En annen betegnelse på denne gruppen kan være *innvandrere* eller *fremmedspråklig*, som kan antyde at gruppen inneholder mennesker som er fremmede og annerledes enn «oss». Dette kan bidra til at det i mange sammenhenger skapes et unødvendig skille mellom «oss», de opprinnelige norske, og «dem, innvandrerne. Dette kan føre til at vi ikke ser enkeltindividet, men at vi forstår mennesker som representanter for en gruppe (Spernes 2012:15; Loona 1995:63). Jeg vil være oppmerksom på å ikke gå inn i slike stereotypiske framstillinger.

Foreldre med en annen språklig og/eller kulturell bakgrunn enn den norske, kan bli omtalt som minoritet. Foreldre fra minoriteter kan oppleve at det er majoriteten som legger betingelser og styrer drøftingene (Ericsson og Larsen 2000, sitert Nordahl, 2007:162). Det kan føre til at minoritetsspråklige foreldre har dårligere mulighet for å bli hørt, og deres perspektiver vil gjerne ikke kommer tydelig nok fram i kommunikasjonen. På bakgrunn av dette kan det se ut til at minoritetsspråklige foreldre har mindre innflytelse i skolen enn det majoritetsforeldrene har, og dette bør skolen og lærere ta hensyn til (Nordahl 2007:162). Med tanke på at minoritetsspråklige elever presterer under gjennomsnittet, og at forskning viser at et godt samarbeid med hjemmet kan bidra på positiv måte, bør skolen legge inn ekstra ressurser i et samarbeid mellom lærer og foreldre med minoritetsbakgrunn.

I denne oppgaven bruker jeg i hovedsak begrepene *minoritetsspråklige foreldre* og *minoritetsforeldre* om foreldre som har et annet morsmål enn norsk og samisk, og som har et annet opprinnelsesland enn Norge, og som i den senere tid har innvandret her. Siden de er en mangfoldig gruppe med tanke på ferdigheter i norsk, religiøs og kulturell bakgrunn, vil jeg se på dem som en sammensatt gruppe. Jeg ønsker å rette fokus mot denne foreldregruppen fordi en antar at et godt hjem-skole samarbeid vil kunne ha en positiv innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes skolehverdag og skoleprestasjoner.

### 1.3.2 Hjem-skole samarbeid

John Dewey skrev for over 100 år siden, at foreldrene er de som best kan danne premissene for hvordan en skole bør fungere (Dewey, sitert Drugli og Nordahl 2016):

*«What the best and wisest parent want for his own child, that the community must want for all his children. Any other ideal for our school is narrow and unlovely, acted upon, it destroys our democracy».*

Et godt hjem-skole samarbeid med fokus på barnas utdanning, har ingen lang tradisjon i Norge (Holthe 2000), men siden begynnelsen av 1970-tallet har foreldre blitt tildelt en mer sentral og tydelig rolle i norsk grunnskole (Loona 1995:64).

Begrepet *hjem-skole samarbeid* i dag, viser til «samarbeid mellom foreldre og lærere», og refererer til den kontakten det skal være mellom hjem og skole. Ifølge Udirs forskningsartikkel *Hva er et hjem- skole samarbeid?* er dette samarbeidet innarbeidet i faglitteraturen og i praksis, men det finnes imidlertid ingen entydig definisjon av hjem-skole samarbeid i lover og forskrifter, eller i forskningslitteraturen (Udir 2020).

Foreldresamarbeid er et komplekst begrep (Drugli og Nordahl 2016), og overført til et hjem-skole samarbeid viser det både til den støtten foreldrene gir sine barn med tanke på deres læring og skolegang, samt den direkte kontakten mellom lærer og foreldre (ibid). De fleste foreldre ønsker at deres barn skal lære seg de grunnleggende ferdighetene og kunnskapene i de ulike skolefagene, samt at de vil stille krav til sosiale ferdigheter, som at barna deres samarbeider og tar hensyn til andre (ibid).

Nordahl påpeker at de grunnleggende prinsippene for hjem-skole samarbeidet i den norske skolen, er gyldig både for de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige foreldrene (Nordahl 2015:140). Likevel viser han til at lærere og skolen bør ta hensyn til at minoritetsforeldre lett kan komme i skyggen av de norske majoritetsforeldre. Minoritetsspråklige foreldre har ofte en annen kulturell kapital enn de norske foreldrene, og for dem kan det være vanskelig å bli en aktiv deltaker i samarbeidet med skolen. Siden foreldrene synes å ha en så stor betydning for elevenes læring, bør det være i skolens interesse å tilrettelegge for et samarbeid med hjemmet som preges av likeverd og gjensidighet (NAFO 2020).

I møte mellom lærer og de minoritetsspråklige foreldrene ønsker jeg å legge til grunn pedagogikkforsker Thomas Nordahl og kultursosiologen Birte Ravns uttalelser, som sier at samarbeid mellom hjem og skole bør vektlegge gjensidig *medvirkning* og *forpliktelse*

(Nordahl 2007). Nordahl og Ravn refererer også til prinsippene om *likeverdighet* og *gjensidighet* mellom lærer og minoritetsspråklige foreldre i samarbeidet, som innebærer at begge parter skal ha innflytelse. Om lærere og foreldre er opptatt av barnets beste, vil det være lettere å danne dialog, og de kan på den måten bidra til en positiv utvikling hos de minoritetsspråklige elevene (Nordahl 2007:224f; Spernes 2012:231). Når jeg videre refererer til hjem-skole samarbeid, tenker jeg på all formell kontakt i form av foreldremøter og utviklingssamtaler, samt all uformell kontakt som foregår via brev/mail og telefonsamtaler.

En videre beskrivelse av hjem-skole samarbeidets juridiske forankring gis i kapittel 3.1, og ulike former for samarbeid blir beskrevet i kapittel 3.2.1.

### **1.3.3 Kulturforståelse**

Norge er i dag et flerkulturelt samfunn, og vi har mange mennesker med ulik bakgrunn, kultur og språk, innenfor grensene våre. Kultur vil variere fra samfunn til samfunn, og innad i samfunn, og det finnes mange måter å forstå kultur på. I en stadig mer dynamisk verden, ønsker jeg å se nærmere på to ulike begreper av kultur, siden kulturforståelse er en viktig del av oppgaven. Den første er den *beskrivende* kulturforståelse, også kalt essensialistisk kulturforståelse, den andre er den *dynamiske* kulturforståelse.

#### **1.3.3.1 Beskrivende kulturforståelse**

Øyvind Dahl definerer det slik: «*Med essensialistisk kultur antas det at det er en essens, en kjerne, som uttrykker en homogenitet og en særegenhet i en bestemt kultur. Det kan være ferdigheter, væremåter og oppfatninger som anses som karakteristiske for akkurat denne kulturen*» (Dahl 2013:38). Denne måten å forstå kultur på, beskriver kultur som noe vi er født med, eller har nedarvet gjennom generasjoner, og noe som kan tilskrives en hel folkegruppe innenfor et geografisk område. En beskrivende kulturforståelse viser til at en ikke skal felle noen dom over kulturelle aktiviteter, men heller prøve å beskrive kultur objektivt.

Den norske antropologen Arne Martin Klausen blir ofte sitert der han definerer det *beskrivende kulturbegrepet* slik (Klausen 1992:27): "[...] *ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre – oftest noe forandret – til den neste generasjon*».

En slik beskrivende kulturforståelse viser igjen til at kultur er historisk forankret og tradisjoner er en vesentlig del av kulturen. Alt vi har lært blir til kulturelle koder – fortolkningsrammer- som bidrar til at vi handler som vi gjør (Dahl 2013). Imidlertid viser



uttrykket – *oftest noe forandret*- i Klausens definisjon til at det beskrivende kulturbegrepet ikke er så essensialistisk, og uttrykket kan tolkes som at kultur kan være i endring, og at verdier, normer og regler ikke nødvendigvis er statiske størrelser. Dette fører oss over til det neste begrepet om dynamisk kulturforståelse.

### **1.3.3.2 Dynamiske kulturforståelse**

I dag kan det være vanskelig å avgrense kulturen geografisk og tematisk, og kulturen må ofte forstås som mer dynamisk. Den *dynamiske* kulturforståelse handler om at kultur ikke er noe mennesker har, men noe mennesker skaper i møte med hverandre. Hylland Eriksen beskriver det slik:

*«Kultur er det omskiftelige meningsfellesskapet som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen»* (Eriksen 1998:25).

Denne uttalelsen innebærer ikke at vi forandrer væremåter og oppfatninger når mennesker gjør noe sammen, men en flytter fokus fra kultur som noe objektivt eksisterende, til det subjektivt og sosialt konstruerte i møte mellom mennesker (Dahl 2013:41). Kultur er ikke noe statisk, men er stadig i forandring i møter mellom mennesker som kommuniserer med hverandre. Nye erfaringer og ny kunnskap vil kunne forandre måten vi ser og opplever verden på, og over tid vil ny kultur oppstå og dannes (Dahl 2013, Spernes 2012:89).

I en fenomenologisk tilnærming blir kultur en fortolkningsramme knyttet til det enkelte individ, som så danner sine forskjellige fortolknninger ut fra dette. Hvis flere individer deler denne fortolkningsrammen, ved at det oppstår intersubjektiv enighet, vil det lette kommunikasjonen mellom dem (Dahl 2013:41). Dahl viser til den danske kommunikasjonsforskeren Marita Svanes arbeid som bygger på *fenomenologien*, der oppmerksomheten er rettet mot verden slik den oppleves og erfares fra observatørens eget perspektiv. Svane støtter opp om et mer dynamisk syn på kultur som flytter fokus på kultur fra det objektive til det subjektive (Svane 2004, sitert Dahl 2013). Svane setter fokus på enkeltmennesket og hvordan den enkelte opplever kulturforskjeller, og det interessante er hva den sosiale konteksten gjør med mennesker, og hvordan vår erfaringer påvirker hvordan vi reagerer (ibid). Det dynamiske kulturbegrepet legger altså vekt på hvordan vi til enhver tid fortolker de situasjoner vi kommer opp i (Svane 2004; Dahl 2013:43).

Øyvind Dahl peker imidlertid på at vi trenger både det *beskrivende kulturbegrepet*, og det *dynamiske kulturbegrepet*, da de kan utfylle hverandre i møte med praktisk virkelighet (ibid:35).

Det at Norge blir referert til som et flerkulturelt samfunn, viser til at Norge har blitt mer sammensatt ved at vi har fått nye minoriteter med ulik kulturbakgrunn. Dahl mener at ordet «flerkulturell» kan være et uheldig uttrykk som kan referere til en beskrivende kulturforståelse, og som kan være upresis fordi det kan gi en forestilling om at det finnes et monokulturelt samfunn, noe som ikke finnes. I tillegg kan ordet *flerkulturelt* gi inntrykk av at det er mulig å trekke skarpe skillelinjer mellom nordmenn og minoriteter. Forskjellene mellom etniske nordmenn kan være vel så mangfoldig som mellom minoritet og majoritet. Med en dynamisk kulturforståelse er det viktigere å undersøke de kulturelle trekkene individene gjør i et kulturmøte, heller enn å putte folk i kulturelle båser (ibid:221-222). Jeg kommer imidlertid til å bruke uttrykket «flerkulturell» når jeg viser til det norske samfunnet som sammensatt av ulike kulturelle minoriteter. Da blir en beskrivende betegnelse nyttig å bruke.

Med utgangspunkt i disse forståelsene av kulturbegrepet, ønsker jeg å forstå kulturbegrepet bredt, og både ha en dynamisk, fortolkende tilnærming, og en beskrivende tilnærming til forståelse av kultur og kommunikasjon. Kultur forstås som det en har med seg av kunnskap, erfaringer og verdier fra tidligere generasjoner, og at dette formes og endres i møte med andre i takt med det en erfarer, lærer og opplever (Dahl 2013; Spernes 2012). Kultur er noe som skapes mellom menneskene når de kommuniserer med hverandre, og gjennom kommunikasjon blir det skapt en forståelse av verden, samt fellesskap og avstand mellom mennesker (Spernes 2012:89).

Jeg vil komme nærmere inn på begrepene fenomenologi og hermeneutikk og fortolkning i kapittel 4.

#### **1.3.4 Kommunikasjon**

For å oppnå et godt og vellykket hjem-skole samarbeid, er det viktig at lærer og de minoritetsspråklige foreldrene kommuniserer godt. Det å inneha en allmenn kommunikasjonskompetanse er den viktigste ressursen en har når en skal samhandle med andre mennesker (Røkenes & Hanssen 2013:9). Begrepet kommunikasjon stammer fra det latinske verbet *communicare*, som betyr «å gjøre felles». I kommunikasjonen bringer deltakerne inn noe av sin egenverden inn i et intersubjektivt fellesskap slik at det blir tilgjengelig for andre (Dahl 2013). Gjennom dialog kan et intersubjektivt fellesskap oppstå,

og begge parter er tilstede i hverandres psykologiske tilstand. Dette betyr imidlertid ikke at opplevelsene blir identiske. Personene deler hverandres opplevelser fra hver sin separate posisjon (ibid:49).

For å oppnå god kommunikasjon, bør en vektlegge å utvikle en god relasjon til den vi samhandler med. Å skape en god relasjon er ingen instrumentell prosess som kan tvinges fram, men overført til et møte mellom lærer og minoritetsspråklige foreldre, er det viktig at lærer legger til rette for en kommunikasjonsprosess som kan gi rom for å utvikle en relasjon. Læreren må være i stand til å skape god kontakt; altså å etablere en relasjon til de minoritetsspråklige foreldrene. Hvis relasjonen er stabil og trygg, er det lettere å forstå hverandre, og en kan være mer direkte og konfronterende i samtalen hvis en må ta opp saker som kan være ømtålige (ibid:19f).

Jeg ønsker å ha som bakgrunn at et møte mellom foreldre og lærere skal være et møte mellom likeverdige mennesker. En lærer bør møte hele mennesket, og minoritetsforeldrene bør føle at de blir lyttet til og trukket med i samtalen som en aktiv og ansvarlig part.

Jeg kommer nærmere inn på begrepene kommunikasjon og relasjon i teoridelen kapittel 3.3.

### **1.3.5 Oppgavens videre oppbygging**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for bakgrunnen til valgte tema, presentert problemstilling og forskningsspørsmål, og begrepsavklaringer. I kapittel 2 viser jeg til tidligere forskning som er gjort på hjem-skole samarbeid, for å vise hvordan jeg vil posisjonere meg i feltet. I kapittel 3 finner vi oppgavens teoretiske fundament. Jeg ser først på hvordan hjem-skole samarbeidet er forankret i det offentlige lovverket. Deretter presenterer jeg ulike forutsetninger for et godt hjem-skole samarbeid. Jeg starter med å redegjøre for ulike nivåer for samarbeid og likeverdige samarbeidsrelasjoner. Så tar jeg for meg ulike oppdragerverdier, fordi mål og verdier som er gjeldende i oppdragelsen av barn, vil ofte gjenspeile hvilke forventninger minoritetsforeldre har til foreldresamarbeidet og den norske skolen. Så retter jeg fokus mot kommunikasjon, og Gregory Bateson og Jürgen Habermas sine kommunikasjonsteorier. Jeg avslutter teorikapittelet med Pierre Bourdieus teorier om makt og kapital. Kapittel 4 viser hvilke metoder som er benyttet i undersøkelsen, og gjør rede for hvilke vitenskapsteoretisk kunnskapssyn oppgaven bygger på. I kapittel 5 presenterer jeg funnene fra undersøkelsen, som videre blir tolket og diskutert i oppgave 6. Oppgaven avsluttes med en oppsummering i kapittel 7.

## 2.TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet vil jeg vise til tidligere forskning når det gjelder hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Jeg vil ha fokus på nasjonal forskning gjort i Norge, men jeg vil også vise til noe internasjonal forskning for å få et helhetlig bilde. Begge deler kan være nyttig med tanke på å vise hvordan jeg vil posisjonere meg i feltet.

### 2.1. Tidligere forskning om hjem-skole samarbeid med minoritetsforeldre

#### 2.1.1 Samarbeid og innflytelse

Thomas Nordahl viser i sin rapport, *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse* (NOVA Rapport 8/2000), at samarbeidet mellom hjem og skole er preget av at foreldrene opplever at de får god informasjon om barnas faglige og sosiale utvikling, men foreldrene føler at de har liten eller ingen innflytelse på virksomheten i skolen. Dette er i tråd med Birkemo (2003) som påpeker at foreldrene opplever at deres innflytelse i skolen avgrenses til praktiske forhold som ikke berører selve den faglige opplæringen. Foreldrene blir ikke betraktet som ressurser som kan bidra inn i det faglige arbeidet (Nordahl 2000). Tilsvarende resultater finner en i Unn-Doris Karlsen Bæck sitt bidrag til prosjektet «*Cultural Encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school* (2007). Her har de intervjuet lærere og foreldre ved syv ungdomsskoler i Norge. De fleste lærerne i undersøkelsen mente at foreldrene ikke var en faglig ressurs som kunne bidra til det faglige pedagogiske arbeidet. Her snakker vi ikke om gjensidighet og likeverd i samarbeidet, men om asymmetriske samarbeidsforhold der foreldrene opplever liten medbestemmelse (Birkemo 2003).

Stortingsmelding nr.31- Kvalitet i skolen, punkt 3.1.6, viser at i en undersøkelse av hjem-skole samarbeid ved ulike ungdomsskoler, er både foreldre og lærere usikre på hva et hjem-skole samarbeid innebærer. Undersøkelsen viser at lærere mangler kunnskaper om hva samarbeidet handler om, og foreldre er usikre på hvor mye de bør involvere seg (Kunnskapsdepartementet 2008).

## 2.1.2 Foreldreengasjement med utgangspunkt i sosiale grupper

Forskning viser at det er tendenser til at lærere har lavere forventninger til elever og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn, noe som gjør at det kan være utfordrende for minoritetsspråklige foreldre å involvere seg i skolen (Nordahl 2003). Bæck (2007) har i sin delrapport fra forskningsprosjektet: *Learning environment and cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school*, undersøkt hvordan foreldre involverer seg i skolens arbeid, ut fra ulike sosiale grupper. Hovedfunnene er at lærere opplever foreldreengasjement når det gjelder skolen og barnas faglige utvikling på skoler med middelklasseforeldre. Samtidig etterlyser lærere mer foreldreengasjement på skoler med mange arbeiderklasseforeldre, og spesielt skoler med mange minoritetsspråklige foreldre (Jakobsen 2007). Dette understøttes av Anna Cecilie Rapp i sin doktorgradsavhandling (2018) der hun påpeker at det kan være flere faktorer som spiller inn. Mange elever har foreldre som selv ikke har gått i norsk skole og de kjenner ikke den norske skolekulturen (Rapp 2018; Spernes 2012:147). En del foreldre i arbeiderklassen kan ofte se på læreren som ansvarlig for sine barns utdanning, og de har en oppfatning om at en ikke skal involvere seg (Rapp 2018; Utdaningsforskning.no 2019). I motsetning til dette kan foreldre i middelklassen se på utdanning som et ansvar mellom hjem og skole, og de involverer seg dermed mer i skolens aktiviteter (ibid). Rapp hevder videre at norske skoler har en tendens til å organisere sitt samarbeid med foreldrene ulikt, avhengig av sistnevntes sosioøkonomiske status, og hun argumenterer for at skolen som kultur passer bedre til middelklassens barn enn arbeiderklassens barn (ibid). Lærere og foreldre med høy utdanning, og som kjenner den norske kulturen og skolekoden, vil ofte forstå hverandre svært lett, og foreldrene vil ha lettere for å tilpasse seg den faglige opplæringen som foregår i skolen, enn barn av foreldre med lavt utdanningsnivå og liten skolebakgrunn (Nordahl 2007:43). Særlig endringer i arbeidsmåter i skolen de siste to tiårene med vekt på elevstyrte aktiviteter og prosjektarbeid, har fungert best for elever med høyt utdannede foreldre som har disse oppdragelsesverdiene (ibid:45).

Til tross for dette hevder Hattie at et godt hjem-skole samarbeid er viktigere for elevens læringsutbytte enn sosioøkonomisk status. Hattie påpeker, i strid med eldre forskning, at det ikke er nødvendigvis barn som har foreldre med høyt utdanningsnivå som presterer best på skolen, men det avgjørende er at foreldrene viser interesse for sine barns skolearbeid, og har forventninger til sine barns skoleprestasjoner (Hattie 2009).

### **2.1.3 Ulike grunner til samarbeidsproblemer**

#### **2.1.3.1 Språklige, kulturelle og religiøse forskjeller**

Laid Bouakaz er universitetslektor og forsker i interkulturell pedagogikk ved universitetet i Malmø. Han har i sin bok *Foreldresamverkan i mångkulturella skolor (2009)*, forsket på hvordan minoritetsforeldre opplever møte med skolen, og hvilke synspunkter lærere har knyttet til samarbeidet med minoritetsforeldre. Han argumenterer for at lærere og foreldre oppgir ulike grunner til at det er vanskelig med et godt samarbeid (Boukaz 2009:34-37). Han finner at lærere oppgir minoritetsforeldres manglende språkferdigheter som et hinder for et godt samarbeid. Dette kan bety at foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn som behersker majoritetens språk dårlig, og som har ulike skoleerfaringer og livserfaringer, kan oppleve samarbeidet som med skolen som utfordrende. En annen som har sett på lærernes holdninger til foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn, er Sigrun Sand (2009). Hun finner også at lærerne oppgir at det er kommunikasjonsproblemer i hjem-skole samarbeidet, og manglende norskferdigheter og liten erfaring med norsk skole nevnes som mulige hindre.

Språkproblemer kan hindre kommunikasjon, men i tillegg oppfatter mange lærere kulturelle og religiøse forskjeller som et hinder for godt samarbeid (Aamodt og Hauge 2013). Den kulturelle ballasten som mange minoritetsforeldre har med seg, kan virke fremmed og unyttig, og blir dermed ikke ivaretatt i den norske skolen (Spernes 2012:165; Sand 2009). På den måten kan det se ut som om lærerne med sin mangel på kunnskap om språk, religion og kultur, faktisk kan være til hinder for et godt samarbeid (ibid).

Bouakaz peker videre på i sin forskning at en bør se på minoritetsforeldrene som en ressurs i samarbeidet, heller enn at de blir tillagt de fleste utfordringene og hindringene selv (Boukaz 2009:172). Dette er i tråd med den islandsk-danske forskeren Bergthora S. Kristjansdottir, som mener at skolen har et problem når de i møte med foreldre fra et kulturelt og språklig mindretall fokuserer på om «de» kan gi «oss» problemer. Det kan da være lett å se vekk fra den styrken som ligger i å ha en mangfoldig kulturell og språklig erfaring (Kristjansdottir 1995, sitert Becher 2006: 19).

#### **2.1.3.2 Foreldrenes tidligere erfaring med skole**

Boukaz (2009) finner i sin forskning at minoritetsforeldrene ønsker å involvere seg og bidra i sine barns opplæring, men de visste ikke på hvilken måte de kunne bidra. Undersøkelsen viste

at de manglet kunnskaper om skolesystemet, og uvitenhet kan være en faktor som gjør at foreldrene ikke deltar aktivt i samarbeidet.

Noen av minoritetsforeldrene kan ha bakgrunn fra samfunn som er vesentlig forskjellig fra det norske samfunnet, og skolestrukturen i Norge kan være vesentlig forskjellig fra skolestrukturen i land hvor mange av minoritetsforeldrene har bakgrunn fra. Lærerne bør være fleksible og ta utgangspunkt i foreldrenes bakgrunn, og sørge for at foreldrene får nødvendig informasjon om norsk skole (Spernes, 2013:231). I mange land utenom Norge, er det ikke vanlig med foreldremøter, og det er heller ikke forventet at foreldrene skal involvere seg i skolens arbeid. Skolen blir betraktet som en autoritet som vet best, og for foreldre med bakgrunn i en slik forståelse av skolen, vil det oppleves vanskelig å delta aktivt i ens barns skolegang (Nordahl 2007:163; Boukaz 2009:37; Haaland 2019).

Følelsesmessige årsaker til manglende engasjement kan også henge sammen med at foreldrene selv har dårlige erfaringer knyttet til sin egen skolegang, andre grunner kan være at de er redd for å ikke mestre språket godt nok, og enkelte igjen kan føle seg underlegne eller maktesløse fordi de selv har liten eller mangelfull utdanning (Loona 1995). Særlig hos minoritetsspråklige foreldre, som kan ha et lavt utdanningsnivå, kan deres reduserte evne til å mestre ulike sosiale situasjoner føre til tilbaketrekning og minimal engasjement når det gjelder deres barns skolegang (Loona 1995:79-80).

Forskning viser at både lærere og minoritetsforeldre kan ha ulik kulturell bagasje, noe som kan få betydning i hjem-skole samarbeidet. Det kan være en fordel at lærerne har kunnskap om dette, og at de tar utgangspunkt i foreldrenes bakgrunn (Spernes 2012:231).

### **2.1.3.3 Makt og avmakt i hjem-skole samarbeidet**

Thomas Nordahl har i sin kartleggingsundersøkelse *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse* (2000), påpekt at skolen som institusjon har makt, og foreldrene kan føle avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. Ifølge Dahl (2013) er det læreren som er på hjemmebane, og læreren og andre representanter fra skole kan ofte stå i en posisjon som representanter for majoriteten, som innehar makt. Det er de etnisk norske, som tilhører den tradisjonelle norske kulturen, som vanligvis får definere virkeligheten og dermed innehar modellmakt, og de som behersker majoritetens språk, har større makt enn de som ikke har tilstrekkelig språkkunnskap til å kunne debattere på majoritetens premisser (Dahl 2013:126-127). De som kjenner skolekodene, besitter makt overfor dem som ikke kjenner kodene (Spernes 2012:165). Denne maktforskjellen gjør at skolen kan ha den pedagogiske og sosiale

autoritet når det gjelder skolerelaterte saker. Det blir en tydelig asymmetri i forholdet mellom skole og foreldre (Ericsson og Larsen 2000).

I skolen må en søke å unngå at kommunikasjonen mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere, blir et møte mellom profesjonelle og amatører, noe som lett kan føre til ensidig maktutfoldelse, der den ene gruppen lett vil bli preget av mistillit og avmakt. Et hjem-skole samarbeid bør være basert på dialog som metode (Arneberg 1995).

#### **2.1.4 Foreldreinvolvering**

Både nasjonal og internasjonal forskning mener å kunne vise at foreldres involvering kan ha en positiv effekt på sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner skolen (Cummins 2000). I en metaanalyse fant Fan og Chen (2001) en sterk sammenheng mellom foreldrenes forventninger til at barnet skal gjøre det bra på skolen, og at eleven faktisk gjør det (Fan og Chen 2001, sitert Drugli og Nordahl 2016). Dette er i tråd med Hattie (2009) som peker på at det er de foreldrene som er aktivt deltakende og opptrer støttende, som har sterkest betydning for elevenes læring. Dette krever imidlertid at skolen har et godt samarbeid med foreldrene og støtter dem slik at de forstår «skolens språk» (Hattie 2009, sitert Drugli og Nordahl 2016).

I Norge har Birkemo og Bakken har vist til lignende resultater, der de argumenterer for at et godt hjem-skole samarbeid vil ha positiv innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner. Birkemo (2003) skriver i artikkelen *Hjemmets betydning for elevers læring* (Foreldrekontakten 2003), at et gjensidig og positivt samarbeid er av stor betydning for at elever skal få realisert sine evner. Dette innebærer at elevenes skoleprestasjoner i stor grad er avhengig av den stimuleringen de får i hjemmet, og det elevene tilegner seg på skolen, er av mindre betydning. En rekke studier viser at faktorer som de forventningene foreldrene stiller til barnet, samt at foreldre involverer seg i barnets faglige arbeid, vil bidra til god læring (ibid).

Forskning viser altså at foreldreinvolvering kan bidra til sosial utjevning i skolen, og foreldres støtte i barnas skolearbeid kan kompensere for begrensede økonomiske og kulturelle ressurser. Derfor bør det være i skolens interesse å tilrettelegge for et samarbeid med hjemmet som preges av likeverd og gjensidighet (Nordahl 2007; Birkemo 2003). Engasjerte foreldre som snakker positivt om skolen, og framhever skolen som viktig, gir barna de beste forutsetninger for å lykkes uavhengig av utdanningsnivå (Hattie 2009).



### 2.1.5 Hvorfor fokusere på hjem-skole samarbeid?

Drugli og Nordahl (2016) identifiserer tre hovedfaktorer som har betydning for barnets sosiale og personlige læring. Den første faktoren kan knyttes til foreldrenes kulturelle posisjon, uttrykt gjennom deres utdanningsnivå. Den andre faktoren viser til betydningen av et godt samarbeid mellom hjem og skolen, mens den siste faktoren knyttes til foreldreinvolvering, i form av at foreldrene viser interesse for barnets skolehverdag og gir hjelp til skolearbeidet (Drugli og Nordahl 2016).

Både foreldrene og lærerne virker å ha ulike forventninger til skolen og samarbeidet (ibid). Lærerne kan ha forventninger til graden av medvirkning foreldrene skal ha, og på hvilke områder de skal medvirke. Foreldrene på sin side kan være usikker på hvilke forventninger skolen og læreren har til dem når det gjelder hvordan de skal følge opp barnas skolegang (ibid). Det å avklare de ulike forventningene tidlig i samarbeidet, kan være av betydning (ibid).

En viktig del av foreldrenes involvering i skolen, handler om den direkte kontakten mellom hjem og skole. De fleste foreldre, uavhengig av erfaring fra hjem-skolesamarbeid, har klare oppfatninger om at det er lærerne som innehar makten i samarbeidet. Ved at foreldrene uttrykker at «læreren vet best», underkjenner foreldrene sine kunnskaper og muligheter, og tillegger lærerne en kompetanse som ikke danner et godt grunnlag for samarbeid (ibid). Jeg ønsker blant annet i min oppgave å se på hvilke erfaringer og forventninger de minoritetsspråklige foreldrene og lærerne har til hjem-skole samarbeidet, og se om det eksisterer et gjensidig og likeverdig forhold mellom lærerne og de minoritetsspråklige foreldre, der begge parter har innflytelse. Jeg ønsker å se om skolen etterstreber en reell og sannferdig dialog med foreldrene, som signaliserer at de ønsker å ta foreldrenes synspunkter på alvor.

Forskning viser at elever som scorer lavt på resultater i form av karakterer, ofte kommer fra familier med lav økonomisk, sosial og kulturell kapital (Bakken 2003). Dette kan få betydning for hvordan læreren oppfatter dem, og det vil påvirke samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl 2007). Som vi har sett kan foreldre fra minoritetsspråklige land komme fra land der det ikke er forventet at de skal involvere seg i skolens arbeid. Jeg ønsker å se om lærerne har kunnskap om dette, og om de tar utgangspunkt i foreldrenes bakgrunn.

Jeg ønsker også i mitt arbeid å se på faktorer som kan hindre et godt samarbeid med de minoritetsspråklige foreldrene. Herunder faller manglende språklig kompetanse og kulturelle

forskjeller. Selv om minoritetsforeldre synes å beherske det norske språket, kan de likevel ha problemer med samarbeidet. Det er derfor viktig at en får en felles forståelsesramme og oppklarer misforståelser (Bakken 2003). Ulik tenkning når det gjelder verdier og oppdragelse, kan også påvirke samarbeidet. Dette kommer jeg tilbake til i teoridelen.

Siden foreldreinvolvering synes å ha så stor betydning for de unges læring, er det viktig å fokusere på et godt hjem-skole samarbeid der foreldrene, som kjenner sine barn best, blir sett på som viktige bidragsyttere. Drugli og Nordahl (2016) påpeker at ved å samarbeide nært med foreldrene *kan lærerne og skolen i større grad lykkes med å realisere de målsettingene som er satt for norsk skole* (Drugli og Nordahl 2016).

### **3. TEORETISKE PERSPEKTIVER**

I denne delen presenteres oppgavens teoretiske forankring tilknyttet oppgavens tema og problemstilling.

I kapittel 3.1 vil jeg vise at samarbeidet mellom hjem og skole er forankret i nasjonale og internasjonale lover, læreplanverk og andre offentlige dokumenter. Videre følger en presentasjon av den relevante teorien, som vil være utgangspunkt for oppgavens analysedel. I kapittel 3.2 tar jeg for meg forutsetninger i møte mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere, der jeg først gjør rede for Nordahls (2007) tre samarbeidsnivåer. Deretter gir jeg en beskrivelse av mangfoldet av bakgrunner og kulturer som finnes blant minoritetsspråklig foreldre i den norske skolen, og ser på hvilken betydning dette kan få for deres skolesyn og deltakelse. I kapittel 3.3 blir kommunikasjonen i hjem-skole samarbeidet utdypet. For å få en forståelse for kommunikasjonsbegrepet, presenterer jeg Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori og Jürgen Habermas sin teori om kommunikativ handling, og prøver å knytte det til et hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige. Til slutt vil jeg presentere Pierre Bourdieus teori om makt og kapital i kapittel 3.4.

#### **3.1 Hva sier lover og forskrifter om hjem-skole samarbeid?**

I FNs menneskerettserklæring av 1948, artikkel 26, er den allmenne retten til undervisning nedfelt, og det blir påpekt at foreldrene har fortrinnsrett til å bestemme over sine barns utdanning. Dette blir også understreket i Barnekonvensjonen artikkel 18 som sier at foreldre har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. Barnets beste skal komme i første rekke (Barnekonvensjonen 2003).

Innholdet og rammene i et hjem-skole samarbeid, er nedfelt og styres i stor grad av statlige føringer som Opplæringsloven (1998), forskrifter til Opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) og Fagfornyelsen med den nye overordnede delen i fagfornyelsen (LK20).

Ifølge forskrift til opplæringsloven § 20-3, skal skolen holde kontakten med foreldrene gjennom opplæringsåret, og skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeidet. I starten av hvert opplæringsår skal skolen holde et foreldremøte der foreldre blir informert om skolen, innholdet i opplæringen, foreldre sin medvirkning, rutiner og annet som er relevant for foreldrene å ha kjennskap til. Foreldrene har også to ganger i året rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlærer om elevens sin faglige

og sosiale utvikling. Samtalen skal klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for læring og utvikling hos eleven (§ 20-3, Udir -7-2010). I tillegg kommer all uformell kontakt mellom hjem og skole, som foregår via mail, telefon og brev.

Foreldrenes viktige rolle i skolen har blitt tydeligere med Kunnskapsløftet (2006), samt opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og fagfornyelsen og ny overordnet del som trådte i kraft høsten 2020. Sammen setter de kravene og danner grunnlaget for samarbeid.

I forskrift til opplæringsloven (2017) står det i *Samarbeid mellom hjem og skole* at:

*«Opplæringa skal skje i **samarbeid** og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. God **kommunikasjon** mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og elevens oppvekstmiljø. Foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling»* (Udir LK20).

Vi kan ut i fra dette se at foreldrene er tillagt en aktiv rolle i hjem-skole samarbeidet. God og tillitsfull *dialog* er et gjensidig ansvar, men for at et godt samarbeid skal la seg gjøre, må skolen sørge for at hjemmet får tilstrekkelig informasjon, og skolen må gi foreldrene mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. Skolen må også gi tydelig uttrykk for hva den tilbyr, og hva som kan forventes av hjemmet (Udir 2020).

## **3.2 Forutsetninger for et godt hjem-skole samarbeid**

### **3.2.1 Nivåer for samarbeid**

Den danske kultursosiologen Birte Ravn forklarer begrepet *samarbeid* som:

*«Et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskap, ferdigheter, egenskaper og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum ressurser- Det ideelle samarbeidet hviler på gjensidig tillit og på en felles ansvarsfølelse og beslutnings tagen. Det dreier seg om et likeverdig forhold»* (Ravn 1995:240).

Hjem-skole samarbeid er altså et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole (Drugli og Nordahl 2016), og skildrer et *likeverdig og gjensidig* forhold mellom partene, basert på *gjensidig tillit*. En dialog kan ikke baseres bare på å gi informasjon fra lærerne, og der foreldrene bare er mottakere av informasjon. Læreren trenger informasjon fra foreldrene, og de må vise interesse for foreldrenes synspunkter og respektere dem. Minoritetsforeldrene på sin side trenger gjerne informasjon om både skolesystem, og norske tenkemåter om skolen

(Ravn 1995). Ifølge Nordahl (2007) betyr dette at samarbeidet ikke må foregå på skolens premisser alene, fordi både skolen og foreldrene er gjensidig avhengig av hverandre, og de har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling (Nordahl 2007:27). Med utgangspunkt i de nasjonale føringene for samarbeid mellom hjem og skole, skisserer Nordahl (2007) tre ulike nivåer innenfor samarbeidet. Disse nivåene er: *informasjon*, *dialog og drøftinger*, og *medvirkning og medbestemmelse* (Nordahl 2007:28).

Det første nivået dreier seg om deling av *informasjon*. Fra skolens side bør informasjonen omhandle elevens faglige utvikling og trivsel i skolen. Foreldrene på sin side bør informere skolen om det er spesielle hjemmeforhold som vil virke inn på skolesituasjonen, samt informasjon om hvordan barnet deres opplever skolehverdagen. En slik utveksling av informasjon, vil likevel ikke kunne betraktes som et fullverdig samarbeid, da det er den enkleste formen for samarbeid, og krever kun en viss grad av formalisering (ibid).

Det andre nivået i samarbeidet, er *dialog og drøfting*. Begrepene forstås som at partene diskuterer forhold som angår eleven, og i samarbeidet deler lærere og foreldre av synspunkter, meninger og erfaringer, og dette nivået forutsetter ifølge Nordahl en reell og sannferdig kommunikasjon (ibid:29). På dette nivået må ikke samarbeidet bære preg av ensidig informasjon og enetale fra skolens side, men begge parter må være delaktige i samarbeidet (Nordahl 2007).

Det tredje og siste nivået i samarbeidet mellom hjem og skole, er *medvirkning og medbestemmelse* (ibid). Begrepene medvirkning og medbestemmelse defineres på forskjellige måter i litteraturen (Thrana 2008). Det å *medvirke* innebærer at en «virker med» i forhold til noe, i den forstand at medvirkning skjer i interaksjon mellom flere parter. Dermed knytter Thrana begrepet medvirkning til relasjon (Thrana 2008:19-20). En måte å forstå *medbestemmelse*, er at det handler om å være med å bestemme over hva som skal skje og hvordan det skal gjøres (Seland 2004, sitert Bae, Winger, Kristoffersen 2006). Dette tredje nivået handler altså om at både hjem og skole skal ha innflytelse på avgjørelser og pedagogisk praksis som omhandler eleven. Hjemmets synspunkter skal vektlegges og tas i betraktning. Det skal treffes felles beslutninger, og det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både lærer og foreldrene (Nordahl 2007). På bakgrunn av dette kan ikke et samarbeid være slik at skolen kun informerer foreldrene, men det forutsetter et samarbeid der hjem og skole er likeverdige deltakere, der begge parter skal ha innflytelse på det som skjer i skolen (ibid:29-30).

Samarbeidet mellom hjem og skole vil veksle mellom de ulike nivåene (Nordahl 2015), og dersom alle tre nivåene blir ivaretatt, vil det øke sjansene for et vellykket samarbeid (ibid). Jeg ønsker i mitt prosjekt blant annet å undersøke om minoritetsspråklige foreldre opplever medvirkning og medbestemmelse, og om lærere har samme oppfatning om dette som minoritetsforeldrene.

### **3.2.2 Ulike oppdragerverdier**

Ifølge Nordahl (2015) er det noen familier som samarbeider godt med skolen, mens andre familier opplever utfordringer og konflikter i samarbeidet fordi oppdragerverdiene i kulturene kan være forskjellige (Nordahl 2015:140; Spernes 2012:78; Fife 2002; Haaland 2019).

Minoritetsspråklige foreldre kan ha andre kulturelle forutsetninger, og det kan oppstå distanse mellom deres og skolens forventninger knyttet til utdanning og skolegang (Nordahl 2007:42, Haaland 2019). Ved å se på de mål og verdier som er gjeldende i oppdragelsen av barn, ser en ofte hvilke forventninger minoritetsforeldre har til samarbeidet med skolen (ibid:43; Haaland 2019).

Når jeg i det følgende viser til ulike oppdragerverdier, gjøres dette for å øke forståelsen for hvor kompleks kultur kan være, og jeg ønsker ikke å stigmatisere ulike grupper i samfunnet.

Når en skal beskrive levemåter og kulturer i forskjellige samfunnsgrupper, brukes ofte betegnelsen *tradisjonelle* og *moderne samfunn* (Spernes 2012:89; Haaland 2019). De tradisjonelle samfunnene kjennetegnes som regel av en *kollektiv kulturforståelse*, der barn går fra å ha mer frihet når de er små, til at grensene blir strengere jo eldre de blir (Spernes 2012; Haaland 2019). Et annet tegn til kollektivistisk tendens er at individet kan ha sterke bånd til faste, store grupper, og fellesskapets beste er alles mål (Fife 2002:62). Ofte må barna rette seg etter familiens krav og forventninger og vise lydighet og respekt overfor foreldre, slekt og autoriteter (Spernes 2012:94; Haaland 2019).

For bedre å kunne forstå foreldre med en kollektiv kulturforståelse, er det en fordel at lærerne har kunnskap om forskjellene i den norske skolen, kontra skolen i det kollektive samfunnet. I et kollektivt samfunn er det ofte et *hierarkisk system*, som innebærer at læreren står over eleven i rang, og der læreren har stor autoritet. Den kameratslige tonene i forholdet mellom lærer og elev i Norge, er noe mange minoritetsspråklige foreldre reagerer på. Noen utfordringer i samarbeidet kan oppstå dersom elever for eksempel ikke ønsker å dusje eller å vise seg naken for andre. Andre utfordringer kan være at menn fra noen minoriteter kan ha

bakgrunn fra et samfunn med kvinneundertrykkelse, og kan ha problemer med å akseptere kvinnelige autoriteter (Spernes 2012:176-178; Dahl 2013:282).

I dag kan vi si det det norske samfunnet har blitt et mer moderne samfunn som kjennetegnes ved en individuell kulturforståelse (Spernes 2012:89f; Haaland 2019). Dette innebærer at en i Norge fokuserer på å oppdra og utvikle selvstendige barn (ibid). Oppdragelsen bygger på gjensidig tillit mellom barn og voksne, og i norsk skole blir elevene oppfordret til å ta selvstendige avgjørelser ved for eksempel å stille spørsmål til voksne. Dette kan stå i kontrast til kollektivistiske samfunn der det kan oppfattes respektløst å stille spørsmål til voksne. Denne forskjellen kan skape usikkerhet for både foreldre og barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Spernes 2012).

Kulturer er ikke statiske, og det finnes mange varianter og kombinasjoner av oppdragelses- og sosialiseringsmål i et land. En bør derfor ta med i betraktningen at mennesker kan befinne seg i ulik grad innenfor de to kulturforståelsene (Dahl 2013:89, Becher 2006; Haaland 2019). Selv om vi i Norge plasseres i individualismegruppen, sammenfaller også vår form for individualisme med kollektivistiske verdier (ibid).

I en flerkulturell skole vil folk ha ulike verdier og normer, og skolen og hjemmet bør ha en åpen diskusjon om dette. De ulike forskjellene som eventuelt eksisterer mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere må komme til uttrykk slik at det er mulighet for å endre eventuelle oppfatninger og tilnærminger, slik at en kan forhindre konflikter og misforståelser i samarbeidet. I det videre vil jeg rette fokus mot kommunikasjon.

### **3.3 Kommunikasjonsteori**

Kommunikasjon betyr å gjøre noe felles, og i en kommunikativ sammenheng der ulike kulturer er representert, står en overfor større utfordringer for å gjøre noe felles, enn ved en kommunikasjon der en har felles kulturbakgrunn (Røkenes & Hanssen 2012).

Kommunikasjonsteorier kan hjelpe oss til å granske kommunikasjonen som vi selv er en del av, og den kan muligens bidra til at vi kan finne nye handlingsmuligheter når vi har utfordringer i kommunikasjonen (Ulleberg 2014:17). Jeg tar i det følgende utgangspunkt i den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (f. 1929) og den amerikanske samfunnsforskeren Gregory Bateson (1904-1980).

### 3.3.1 Jürgen Habermas sin teori om kommunikatív handling

I sin kommunikasjonsteori skiller Habermas mellom to hovedtyper av sosiale handlinger: den *strategiske handlingen* og den *kommunikative handlingen* (Habermas 1999b:153). Den strategiske handlingen er en resultatorientert handling, og blir definert som en samhandling der partene påvirker hverandre i en viss retning (Aakvaag 2008: 174; Habermas 1999a:16; Haaland 2019). Når det ligger en intensjon bak handlingen kan aktørene bare nå hverandre som objekter eller andrepersoner, og overført til et hjem-skole samarbeid kan dette innebære at språket brukes som et medium til å overføre informasjon, der intensjonen i samtalen blir å påvirke hverandre i en viss retning (Habermas 1999b:140-142, sitert Haaland 2019). På motsatt side finner vi den kommunikative handlingen som er en forståelsesorientert handling (Habermas 1999b:143; Haaland 2019).

*Kommunikativ handling* definerer Habermas som «*sosial samhandling hvor to eller flere tale- og handlingskompetente aktører koordinerer sine individuelle handlingsplaner gjennom en felles fremforhandlet språklig enighet*» (Aakvåg 2008:175).

I Habermas sin kommunikasjonsteori står begrepet *livsverden* sentralt. Begrepet *livsverden* er ifølge Habermas en kulturelt innøvd forforståelse som danner grunnlaget i enhver kommunikasjonsprosess (Habermas 1999, Særheim 2014). Begrepet *livsverden* henter Habermas fra fenomenologien og fenomenologisk sosiologi (ibid). *Livsverden* er den verden hver og en besitter, og som danner vår forståelseshorisont. Det å komme fra ulike kulturer kan være et eksempel på ulike livsverdener, noe som kan påvirke våre forutsetninger til hvordan vi forstår en situasjon. *Livsverden* er dynamisk, og endres i møte med opplevelser og nye mennesker (Pedersen 2012:154). I et kommunikatív møte ønsker en å skape en felles livsverdeshorisont i møte med den andre part, og en søker å bringe forståelse over hverandres livsverden (Habermas 1999:73; Aakvaag 2008). Gjennom å tilstrebe felles forståelse, oppnår aktørene en subjekt-subjekt relasjon (Habermas 1984), og ved å inneha en åpen dialog, kan det åpne for at en kan forstå hverandres livsverdener og komme fram til felles enighet (ibid).

I en kommunikatív handling anvender Habermas er gyldighetskravene sannhet, riktighet og sannferdighet som en forutsetning for at handlingen skal kalles kommunikatív (Habermas 1984), og dette sier noe om hvordan aktørene kommer til forståelse og enighet (Habermas 1999:58; Aakvaag 2008). Den enigheten som etableres virker motiverende fordi språklig enighet blir til på bakgrunn av det Habermas kaller «*kraften i det bedre argument*» (Aakvaag



2008:176; Habermas 1999b). Ved å godta gyldighetskravene oppnår aktørene sin frihet (Aakvaag 2008).

Overført til et hjem-skole samarbeid vil en ønsket form for dialog være at lærer og minoritetsforeldre, gjennom en kommunikativ handling, skaper en gjensidig forståelse og enighet rundt en sak, uten at den ene parten vil påvirke den andre i en bestemt retning (Nordahl 2003; Haaland 2019). Habermas beskriver en dialog som en samtale mellom likeverdige parter, som gjennom samtalen utforsker et fenomen eller en situasjon (Habermas 1984). Habermas hevder videre at en bør lytte til den andre part, og komme med argumenter som er så gode at de skal kunne overbevise den andre parten (Jensen & Ulleberg 2012). Idealet er at mennesker med helt ulike oppfatninger kan møtes å legge fram forslag som alle kan enes om, selv om noen vil hevde at dette kan være vanskelig å oppnå i samtaler der relasjonen er asymmetrisk (ibid).

### **3.3.2 Gregory Batesons kommunikasjons -og relasjonsperspektiv**

En annen som har interessante betraktninger om kommunikasjon, er antropologen Gregory Bateson. Hans teori springer ut fra den hermeneutiske posisjonen, der hermeneutikk betyr tolking. Batesons kommunikasjonsteori er i slekt med de teoriene som legger vekt på relasjoner i forståelsen av mennesket, og han legger til grunn at mennesket er et tolkende vesen (Ulleberg 2014:33).

Jeg vil i det følgende se nærmere på tre hovedpunkter i Batesons kommunikasjonsteori, som kan være sentrale i samtalen mellom lærere og minoritetsspråklig foreldre. Jeg tar i starten utgangspunkt i Inger Ullebergs «Kommunikasjon og veiledning» (2014): Kommunikasjonen foregår både analogt og digitalt, kommunikasjonen er *sirkulær*, *subjektiv* og vil alltid påvirkes av *relasjonen* mellom aktørene. Til sist vil jeg trekke inn Habermas sine teoretiske perspektiver som en sammenligning.

Ifølge Bateson er det umulig å ikke kommunisere uansett hvor mye vi prøver. Null eller ingen kommunikasjon, er også kommunikasjon (Watzlawick 1967, sitert Ulleberg 2014:20). I kommunikasjonsteorien er det vanlig å dele kommunikasjonen inn i et digitalt og et analogt nivå (Ulleberg 2014:63). Det analoge nivået (kroppsspråket) kan være måter vi uttrykker oss på via gester, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Det analoge nivået kan være mangetydig, og blir tolket av aktørene i kommunikasjonen (ibid:59). Digitalt budskap (talespråket) refererer til innholdet i ord; og ordets betydning må være kjent for å kunne forstå det. Det digitale nivået

vil alltid være avhengig av det analoge (ibid:63), og vi bør møte aktørenes analoge uttrykk, og være åpen og lydhør for andre sider av kommunikasjonen (ibid:72).

Bateson hevder at kulturen mennesket har skapt, gjør at vi ønsker å forklarer hendelser med en lineær årsaksforklaring- at noe skjer først og er årsak til det som hender etterpå (Ulleberg 2014:21). Hvordan vi forstår årsaken til noe, kalles i denne sammenhengen å punktuere (ibid:35). Når vi punktuere tolker vi samspillet, og forsøker å si noe om årsakene til det som skjer mellom aktørene. Begrepet punktuering viser til at hendelser alltid kan forstås på andre måter (Carson & Birkeland 2009:92-94, sitert Balterzen 2014).

Bateson mener vi må forlate en lineær årsaksforklaring, til fordel for at samspill må forstås sirkulært. I stedet for å tro at en begivenhet er årsaken til en annen, kan det andre like gjerne være årsaken til det første (ibid). Kommunikasjon mellom forskjellige parter vil alltid påvirkes av de forskjellige aktørene, og kommunikasjonen er sirkulær og ikke lineær. Eksempelvis kan minoritetsforeldre i en samtale med læreren bli påvirket av lærerens kommunikasjon. Er foreldrene sinte og oppgitte, blir læreren urolig, og den lineære tolkningen av kommunikasjonen er at foreldrene er sinte, derfor er læreren urolig. Ser man heller på den sirkulære tolkningen, kan det hende at lærerens kommunikasjon har vært utydelig i starten av møtet, slik at foreldrene har misforstått og blitt sinte. Når vi forstår samspillet i en sirkulær sammenheng, blir vi selv en del av samspillet, og det vi tidligere så på som egenskaper ved individet, framstår i nytt lys (Ulleberg 2014:22). Når vi står fast i forhold til en situasjon, kan det være at vår forståelse hindrer oss i å finne løsninger. Å endre innlærte ideer kan være utfordrende (ibid:86).

Ifølge Bateson har vi et *grunnleggende kommunikasjonsperspektiv* på verden, der vi ikke forholder oss til fenomener og gjenstander direkte, men til våre ideer om tingene. Ordet «hest» kan tolkes vidt forskjellig av de ulike partene i en kommunikasjon. Noen vil ha positive assosiasjoner til ordet, mens andre kan være engstelige for store dyr. Dette vil påvirke kommunikasjonen ved at vi legger forskjellige betydninger i ulike begreper. Som aktører i kommunikasjonen vil vi aldri kunne tolke situasjonen og/eller ordene helt likt, og dermed ser virkeligheten ulik ut fra person til person (Ulleberg 2014). Hvordan en oppfatter det som blir kommunisert, ifølge Bateson, er alltid subjektivt og avhengig av vår forforståelse (ibid).

Som sagt over, plasserer Ulleberg Bateson i hermeneutikkens fagfelt på bakgrunn av menneskets relasjon til sine omgivelser, og deres fortolkning av verden (ibid), og et av de viktigste bidragene Bateson har kommet med, er å sette relasjonen i sentrum av en

grunnleggende forståelsesramme. Når vi begynner å forstå mennesket i lys av relasjoner i stedet for egenskaper, kan det åpne for nye muligheter (Ulleberg 2014:16-17).

Relasjonsperspektivet handler om at vi erkjenner verden ved å stå i en relasjon til den verdenen som er vår subjektive virkelighet (ibid:49). Vi har ikke direkte tilgang til virkeligheten, og skaper selv den verden vi ser på. Dette gjør at kulturer har ulike måter å forstå verden på, og vi kan aldri helt forstå et annet mennesket. Det å anlegge et grunnleggende relasjonsperspektiv kan være avgjørende. Vi erfarer hverandre, verden og oss selv i relasjoner, og vi utvikler oss og vår forståelse av verden og oss selv i møte med andre (ibid:22-23).

I et kommunikasjonsperspektiv vil hovedfokuset være på å undersøke relasjonene og kommunikasjonen som foregår mellom de menneskene som deltar (ibid). Bringer vi inn et *utvidet relasjonsperspektiv*, legger vi i tillegg vekt på å undersøke relasjonene mellom mennesket og det saksforholdet/forforståelsen som samtalen dreier seg om (ibid). Relasjonen den enkelte aktør har til et innholdet i samtalen, blir brakt inn i samtalen og utviklet i den kommunikasjonen som foregår. Dette kan knyttes til to perspektiver: en toleddet og en treleddet/triadisk modell (ibid).

Filosofene Martin Buber og Hans Skjervheim viser i sitt arbeid til hvordan vi kan innta to ulike grunnholdninger i vårt møte med andre, og disse relasjonstypene er kvalitativt forskjellige. Vi kan enten forholde oss til den andre som et subjekt (et *Du*) eller som et objekt (et *Det*). Sistnevnte viser til avstand, og at vi betrakter den andre utenfra som en gjenstand (Buber, sitert Røkenes og Hanssen, 2006:45). Ved å innta en slik holdning, er en ikke interessert i en dialog, men i å formidle viten. I essayet *Deltakar og tilskodar* (1996) hevder Skjervheim at denne holdningen kan føre til en toleddet relasjon hvis vi setter likhetstegn mellom den andre parten og hans ytringer. Når en ikke forstår andre mennesker, og betrakter dem objektivt, objektiviserer vi den andre part, og en kan prøve å forklare deres standpunkter og holdninger utfra sosial bakgrunn eller familieforhold (Østerberg 2003). Vi inntar en tilskuerholdning der den andre ikke får muligheten til reell deltakelse i relasjonen (Østrem 2007, sitert Ulleberg 2014:24).

Som sammenligning vil et Jeg-Du møte vise til en felles opplevelse der en er tilstede i noe samtidig. Når to mennesker i møte med hverandre opplever verden fra hvert sitt ståsted, og skal prøve å skape en felles forståelse av det som blir formidlet, møtes de begge som subjekter (Buber, sitert Røkenes og Hanssen, 2012:50f). Denne holdningen kaller Skjervheim en treleddet relasjon, som står i motsetning til det å objektivere den andre. Her blir det utviklet et

subjekt-subjekt forhold, der begge har interesse av å utforske en felles sak, samt at vi gir den andre en mulighet til å være en deltaker i samtalen (Skjervheim 1976:52, sitert Ulleberg 2014:24). Vi kan aldri helt forstå den andres subjektive perspektiv, og dette gjør at vi må møtes gjennom det tredje, som er saksforholdet eller temaet. Gjennom å undersøke dette sammen, kan vi bygge et likeverdig subjekt-subjekt forhold. Overført til et hjem-skole samarbeid, så kan man som lærer og minoritetsforeldre engasjere seg i en konkret sak, og en har mulighet til å kritisere saken, ha egne synspunkter på den, eller ta avstand fra saken. Dette kan man gjøre uten at partene tar avstand eller kritiserer hverandre. Hvis en har en felles interesse i å undersøke saksforholdet, øker muligheten til å ivareta ulike perspektiver, og likeverdigheten i møtet kan styrkes (Østrem 2007).

Relasjonen mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre, kan omfattes av begrepet «en treleddet relasjon» når vi vil utvikle et subjekt-subjekt-forhold, en dialog (Ulleberg 2014). Da vil vi ifølge Habermas, som diskutert over, få en kommunikativ handling som er preget av likeverd, åpenhet og felles forståelse (Habermas 1999a). Det motsatte er strategiske handlinger som er subjekt-objekt orientert. I en slik kommunikasjonshandling blir den andre part utnyttet i kommunikasjonen for egen framgang og måloppnåelse (ibid). Habermas mener at en subjekt-subjekt samtale skal være en maktfri dialog, der enighet og forståelse oppnås i *den ideelle samtalesituasjonen*. Det er det beste argumentet som skal være avgjørende for utfallet av samtalen, som Fauske skriver i forordet til Habermas' «*Kommunikasjon, handling, moral og rett*» (1999). Bateson avviste imidlertid den maktfrie dialogen som uoppnåelig, fordi vi gjennom ulike kanaler uttrykker forholdet til den vi kommuniserer med. Dette kommer til syne gjennom ordvalg, kroppsspråk og tonefall (Ulleberg 2014).

Habermas identifiserer kultur, samfunn og personlighet som strukturelle komponenter til livsverden, og knytter disse til prosesser som sosial integrasjon, sosialisering og kulturell reproduksjon (Habermas 1999). Det kan i den forbindelse være interessant å se på noen av Bourdieus teorier.

### **3.4 Pierre Bourdieus teori om makt og kapital**

Kjetil Jakobsen spør i sitt innledende essay til Bourdieus *Distinksjonen* (2002) hvorfor noen mennesker vil falle igjennom på ulike områder i samfunnet, som eksempelvis skolen, bare i kraft av hvem de er, og uten at de selv skjønner hvorfor? Dette er spørsmål som står sentralt hos den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2000) som utviklet sin teori om makt og sosial ulikhet i Frankrike på 1970-tallet. Frankrike var og er et samfunn preget av

klaseskiller, og ut fra hans forståelse vil det alltid være noen som har mer makt enn andre i samfunnet. Blant annet pekte Bourdieu på sammenhengen mellom utdanningssystemet og sosial klasse, og hvordan det sosiale laget en er født inn i kan være avgjørende for hvor godt en klarer seg i skolen (Engelstad 1999:46). I forhold til Bourdieus teori kan det tyde på at det er noen koder i skolen som vil passe noen bedre enn andre. De verdier og språk som middelklassens barn har med seg hjemmefra, vil ofte samsvare med det de møter i skolen (Bourdieu 2006; Rapp 2018; Nordahl 2007:43; Utdanningsdirektoratet 2016). Dette kan gi en forståelse for hvorfor minoritetsspråklige foreldre og lærere kan oppleve et hjem-skole samarbeid som utfordrende. Ofte kan det være skjulte og ubevisste maktforhold som kan gjøre samarbeidet vanskelig, og utdanningssystemet er viktig i analyse av makt fordi det kan bidra til legitimering og reproduksjon av maktforhold. Bourdieu utviklet et begrepsapparat for å kunne synliggjøre dette, og i det følgende vil jeg gjøre rede for noen av hans begreper: *habitus, kapital og symbolsk makt*.

Disse begrepene kan gi viktige perspektiver for å forstå utfordringer som kan oppstå i møte mellom lærer og minoritetsspråklige foreldre.

### **3.4.1 Habitus**

Habitus utvikles gjennom erfaringer og læringsprosesser som en utvikler gjennom sosialisering i familien og skolen, og er et produkt av det miljøet en vokser opp i (Bourdieu 2006:11). Derfor kan *habitus* beskrives som kultur som integreres i kroppen og naturliggjør våre handlinger (Bourdieu 2006:11; Jakobsen innledende essay til Bourdieus *Distinksjonen* 2002: xix; Spernes 2012:82). Habitus er *klasespesifikk*, og viser til en persons posisjon i det sosiale rom (Aakvaag:161-162), og den røper hvor i sosialstrukturen en hører hjemme –blant de dominerte eller de dominerende (Jakobsen 2002: ix). Mennesker som vokser opp i ulike sosiale miljøer, vil utvikle forskjellige habituser, og dette gjør at vi vil fungere godt i noen sosiale miljøer, men dårlig i andre (Aakvaag:161-162).

Mange vil nok påpeke at Norge er et egalitært samfunn, sammenlignet med andre samfunn, og i Norge står enhetsskolens tanker sterkt. Likevel viser forskning at spesielt barn med minoritetsbakgrunn kan oppleve skolegangen som utfordrende. Det samme kan overføres til minoritetsspråklige foreldre som ofte kan ha en annen oppfatning enn etniske norske om hvordan skolen skal fungere. Dermed vil deres habitus være forskjellig fra majoritetens, og de minoritetsspråklige kan oppleve å bli ekskludert fra samfunnet. En persons habitus får stor betydning for personens mulighet til å kommunisere med andre mennesker. Er det for stor

avstand mellom to personers habitus, vil kommunikasjonen vanskeliggjøres, siden de vil forstå betydningen av det som blir sagt på forskjellig måte (Jerlang og Jerlang 1996, sitert Spernes 2012:148). Dette er i tråd med Bateson sitt kommunikasjonsperspektiv når han hevder at aktørene aldri kan tolke verden likt, og kommunikasjonen er alltid subjektiv og avhengig av vår forforståelse (Ulleberg 2014:35).

Det at habitus er kroppsliggjort gjør at den er varig og stabil, og derfor kan vi si at habitus er *kjernen i en persons identitet* (Aakvaag 2008:160), men selv om habitus er varig, er den ikke uforanderlig. Når vi får respons på vår væremåte av omgivelsene, kan det føre til endringer i habitus (Spernes 2012:83). Et eksempel på dette kan være at forskning viser at mange barn av innvandrereforeldre tar høyere utdanning, selv om foreldrene gjerne ikke har skolegang i det hele tatt (ibid:74). Dette kan gjerne skyldes at foreldrene ikke har hatt mulighet til å gå på skole, selv om de har evner og anlegg. De oppmuntrer barna sine til å ta den utdannelsen de selv ikke hadde mulighet til ta (Leirvik 2010, sitert Spernes 2012:74). Dette viser at foreldrenes påvirkning kan være av stor betydning for barnas utdanningsløp.

### **3.4.2 Kapital**

Bourdieu bruker begrepet *det sosiale rom* når han viser til fordelingen av ressurser, altså klassestrukturen, i hele samfunnet (Aakvaag 2008:151). Det sosiale rom er en hierarkisk struktur basert på kapitalmengde. Pierre Bourdieu bruker kapitalbegrepet for å forstå tilhørighet og maktstrukturer i samfunnet, og han definerer kapital som knappe ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnet. Det å inneha kapital gir makt i egenskap av å være en ressurs som kan brukes til å oppnå fordeler på ulike områder i samfunnslivet, og siden kapital er ulikt fordelt mellom individer og grupper, kan det gi grunnlag for herredømme og dominans (ibid:151).

Ifølge Bourdieu, vil en person være i besittelse av ulike former for kapital, og han viser til tre hovedformer for kapital: *økonomisk kapital*, *sosial kapital* og *kulturell kapital* (Jakobsen 2002: xv; Nordahl 2007: 99; Aakvaag 2008:151).

***Økonomisk kapital*** er materielle verdier som gir økonomisk makt, og er ifølge Bourdieu den viktigste kapitalformen. Økonomisk kapital består av alle former for økonomiske ressurser som kan gi økonomisk avkastning, og den eksisterer i en fysisk og ytre form, i motsetning til den kulturelle kapitalen som er forankret i aktørens habitus, som vi skal se under (Aakvaag 2008:151).

**Sosial kapital** dreier seg om hvilke sosiale nettverk den enkelte deltar i, og har mulighet til å delta i. Sosial kapital gir makt fordi en kan bruke dette nettverket hvis en ønsker å oppnå noe (Aakvaag 2008:153). Det sosiale nettverket foreldrene er en del av, og hvilken posisjon de har i lokalsamfunnet vil ha sammenheng med muligheter for samarbeid med skolen.

**Kulturell kapital** består i å ha tilegnet seg den dominerende kulturelle koden i samfunnet (ibid 2008:151; Spernes 2012:147). I den kulturelle kapitalen blir utdanningskapitalen regnet som verdifull, og de kvalifikasjoner som foreldrene har tilegnet seg gjennom utdanningssystemet, vil være vesentlig for lærerens oppfatning av foreldrene (Nordahl 2007: 100). Skolen vil ofte belønne middelklassens kultur, og utdanningssystemet legitimerer fordelingen av kulturell kapital (Nordahl 2007; Jakobsen 2002: xxix). Det er barna til foreldre med høy kulturell kapital som lykkes mest i skolesystemet (ibid).

De ulike kapitaltypene er konvertible, og som et eksempel kan økonomisk kapital byttes inn i utdanning, eller andre former for kulturkapital, og kulturell kapital kan veksles i sosial kapital, der en kan få tilgang til visse sosiale kretser som kan gi status (Bourdieu 2002). Den samlede økonomiske, kulturelle og sosiale kapitalen en person har tilgang til vil være avgjørende for hvilken posisjon en vil ha i det sosiale rommet (Bourdieu 1995, sitert Nordahl 2007:100). Dette viser at foreldrenes samlede kapital kan ha betydning for hvordan læreren oppfatter dem, og dette vil påvirke samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl 2007).

### **3.4.3 Symbolsk makt**

Til tross for at Bourdieu hevder at det sosiale rom er basert på en systematisk skjevfordeling av kapital, er samfunnet tilsynelatende rimelig stabilt og harmonisk (Aakvaag 2008:157). En av farene ved slike skjulte maktstrukturer, er at de framstår som naturlige (Wilken 2008: 67-68). Bourdieu bruker begrepet «doxa» for å beskrive de sidene ved kultur og samfunn som folk flest tar som en selvfølge, og som de ikke finner grunn til å stille spørsmål ved (Bjørnhaug 2002). Bourdieu er ikke optimist med tanke på at menneskets frie vilje er styrt av kroppsliggjort og strukturell tvang. Doxa kan redusere de ulike aktørenes evne til frihet og sannhet (Bourdieu 2002). Både doxa og habitus kan i så måte være til hinder for menneskets frie utfoldelse. Dette står i motsetning til Habermas som ønsker å bringe frie og handlingsdyktige aktører på banen gjennom kommunikativ handling, som springer ut av livsverden (ibid).

Denne makten som dominerende grupper utøver gjennom å naturalisere deres privilegier, kaller Bourdieu for *symbolsk makt*. Den symbolske makten innebærer makt til å få bestemte

virkelighetsoppfatninger til å framstå som sanne og objektive (Wilken 2008:68). Symbolsk makt finner vi overalt i samfunnet, på alle arenaer og i alle miljøer en ferdes (Bourdieu 1996). Bourdieu ønsker imidlertid å avsløre den symbolske makten som beskytter dominans og sosial ulikhet samfunnet (Aakvaag 2008:158).

Det er viktig at vi er den symbolske makten bevisst i møte med mellom skole og minoritetspråklige foreldre. Utdanningssystemet framstår tilsynelatende som objektiv og demokratisk, men Bourdieu mener det foregår en systematisk diskriminering av barn fra visse sosiale klasser i skolen. Siden denne maktutøvelsen oppfattes som legitim, oppfattes det ikke som diskriminering (Bourdieu 1996:164, sitert Holter 2016). De elevene som har en oppvekst der litterær kunnskap blir vektlagt, vil kjenne seg igjen i den kunnskapen som blir undervist i skolen (Bourdieu 2002). Ved at utdanningssystemet bygger på middelklassens habitus, bidrar det til at den kulturelle kapitalen blir videreført til denne samfunnsgruppen og sikrer dem maktposisjon i samfunnet, mens de «uegnede» sorteres vekk (Bourdieu 1996 :164). Dette understøttes av Utdanningsdirektoratet (2016) som ser en tendens til at foreldre med høy sosioøkonomisk status lettere samarbeider med skolen, dette fordi skolens språk og normer sammenfaller med det de selv har (Utdanningsdirektoratet 2016:10).

Når slik makt utøves kaller Bourdieu det for *symbolsk vold*, som ikke må forveksles med fysisk vold. Gjennom symbolsk vold er skolen og utdanningssystemet med på å reproducere ulikhet, ved at den rådende klassens kultur blir opprettholdt, og det er en stilltiende aksept for dette (Nordahl 2003). Det kan være nyttig for læreren å ha kjennskap til minoritetsforeldrenes kapital. Dette gjøres ikke for å stigmatisere eller kategorisere elever og foreldre, men for å være bevisst på at foreldre har ulike forutsetninger for å forstå skolens kulturelle koder.

### **3.5 Oppsummering**

Det at foreldrene blir sett på som en likeverdig part i samtalen, og at de blir sett på som en ressurs, ser ut til å være en viktig faktor for å skape et godt samarbeid. Foreldre med minoritetsbakgrunn har behov for informasjon om norsk tenkemåte i skolen, og i tillegg har også lærerne behov for relevant informasjon for å kunne gjøre en god jobb. Ifølge Nordahl (2007) bør begge parter ha innflytelse på det som skjer i skolehverdagen.

Det finnes mange ulike kombinasjoner av oppdragelses- og sosialiseringsmål i et land, og det er viktig at hjem og skole har en åpen diskusjon om dette, slik at de kan skape en felles plattform om oppdragelse, og på den måten få en mer felles og gjensidig forståelse av hverandre i et hjem-skole samarbeid (Becher 2006).



En god kommunikasjon mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre, er et godt utgangspunkt for at samarbeidet skal fungere bedre. Vi mennesker tillegger mening, og reagerer ut fra hvem vi er og hva vi har lært. Virkeligheten ser ulik ut fra person til person, og vi forholder oss til vår egen tolkning av virkeligheten (Ulleberg 2014:49).

Relasjonen er grunnleggende i møte med mennesker og situasjoner, og vi utvikler oss og vår forståelse av oss selv og verden i møte med andre (ibid:23). Et sentralt punkt hos Bateson er at vi alltid kommuniserer på flere nivåer samtidig (ibid:94). Kommunikasjon mellom mennesker er aldri utveksling av entydige beskjeder, og misforståelser oppstår. Likevel kan forandringer skje, og ting faller på plass (ibid). Ved å erkjenne at det er mulig å forstå virkeligheten på andre måter, kan vi åpne for gode refleksjoner når vi står fast i hjem-skole samarbeidet (ibid:62). Habermas ønsker å skape en felles livsverdenshorisont i møte mellom aktørene, og på den måten skape en gjensidig forståelse og enighet rundt en sak, uten at den ene parten påvirker den andre parten (Nordahl 2003).

Både lærerens holdninger og oppfatninger av minoritetsforeldrene kan ha betydning for samarbeidet. Ikke alle foreldre har de nødvendige forutsetningene for å lykkes i samarbeidet med skolen, og skolen og lærerne må ivareta foreldremangfoldet på en god og inkluderende måte. Det kan være nyttig for læreren å ha kjennskap til minoritetsforeldrenes kapital. Dette gjøres ikke for å stigmatisere eller kategorisere elever og foreldre, men for å være bevisst på at foreldre har ulike forutsetninger for å forstå skolens kulturelle koder. Det kan se ut som om skolen samarbeider lettere med foreldre som har høy utdanning, kontra foreldre som har lav utdanning.

I dette kapitlet har jeg redegjort for de teoretiske perspektiver som skal anvendes i drøftingen av intervjufunnene. I det følgende kapittel redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen til prosjektet.

## 4. Metode og vitenskapsteori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen og mine vitenskapsteoretiske valg. For å oppnå en dypere forståelse av faktorer som kan påvirke hjem-skole samarbeidet med minoritetsforeldre på bakgrunn av språklige og kulturelle forskjeller, har jeg benyttet intervju som metode for å få fram foreldrenes og lærernes egen opplevelse av samarbeidet. Formålet med undersøkelsen er å kaste lys over mine forskningsspørsmål, og ikke gi en fullstendig framstilling av hjem-skole samarbeidet.

### 4.1 Samfunnsvitenskapelig metode: et kvalitativt forskningsopplegg

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å skille mellom to hovedtyper metoder: *kvantitativ* og *kvalitativ* forskningsmetode (Larsen 2017:25; Holme og Solvang 1996:15). Vi må velge metode basert på bakgrunn av valgte problemstilling og hvordan forskeren velger å innhente informasjonen (ibid). Hovedskille mellom disse metodene er bruken av tall (Holme og Solvang 1996). Dataene er kvantitative hvis de er tellbare (harddata). På den andre siden sier kvalitative data noe om ikke-tallfestbare egenskaper hos informantene. Slike data forekommer gjerne i form av tekst (mykdata), og en er opptatt av mer utdypende informasjon (Larsen 2017:25; Christoffersen & Johannessen 2012:18).

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse, da jeg finner at den kvalitative metoden er best egnet til å svare på min problemstilling. Jeg ønsker utdypende informasjon om lærere og minoritetsspråklig foreldres erfaringer og kunnskap omkring hjem-skole, og en kvalitativ metode prioriterer nærhet mellom forsøkspersonene og forskeren gjennom for eksempel intervju og observasjon, og ved å bruke en kvalitativ metode kan jeg konsentrere meg om noen få forekomster, og undersøke disse grundig (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2002).

### 4.2 Intervju som metode

Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill, og gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, og vi får vite noe om hvilke opplevelser, følelser og holdninger de har til den verden de lever i (Kvale og Brinkmann (2009:19). Det kvalitative forskningsintervjuet søker nettopp å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, og er en profesjonell samtale som har en viss struktur og hensikt, der kunnskap blir konstruert i samspill mellom intervjueren og den intervjuede. Det forekommer en samtale om et tema som opptar begge, og det oppstår en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon (ibid:21-22).

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert (Larsen 2017:99). Et strukturert intervju betyr at en har laget en intervjuguide, en liste med ferdige spørsmål som stilles i en fast rekkefølge. I et ustrukturert intervju har ikke intervjueren laget til ferdig formulerte spørsmål på forhånd, men det kan likevel være en fordel å ha noen stikkord som hjelper til med å holde en rød tråd i samtalen (ibid). En viss grad av strukturering gjør det enklere å sammenligne informantenes svar, men på den annen siden kan en liste med ferdige spørsmål gjøre at vi kan miste viktig informasjon underveis (ibid). Intervjuene jeg har gjennomført, kan kategoriseres som en blanding av strukturert og semistrukturert intervju (ibid). Det betyr at jeg laget til en intervjuguide på forhånd, men jeg ønsket å være fleksibel med hensyn til rekkefølgen på spørsmålene, og jeg ønsket å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, hvis jeg ønsket at informantene skulle utype eller være mer konkret (ibid; May 2013:150). På denne måten åpnet jeg opp for at informantene kunne dele av sine erfaringer og fortelle om situasjoner og hendelser som jeg ikke hadde planlagt på forhånd, men som de anså som relevant i diskusjonen om hjem-skole samarbeid. Mitt mål var å være en aktiv deltaker under intervjuet, å være en *aktiv intervjuer* (Thagaard 2013). Jeg ønsket ikke å innta en nøytral rolle der informantene ble oppfattet som objekter (ibid), men jeg ville søke å skape en situasjon der jeg som intervjuer, sammen med informantene, skapte mening til de erfaringer og den kunnskapen som ble formidlet i intervjusituasjonen (ibid).

Jeg føler at jeg lyktes med å få en tidlig relasjon til informantene, spesielt gjennom å være imøtekommende, smile og nikke til det de sa. Når det er sagt visste informantene at jeg var lærer, noe som kunne påvirke svarene jeg fikk.

### **4.3 Utforming av intervjuguiden**

Med bakgrunn i problemstillingen og aktuell teori, utarbeidet jeg to intervjuguiden: ett til intervjuene med lærerne, og ett til intervjuene med de minoritetsspråklige foreldrene. Sammen med informasjon om prosjektet, ble disse sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg valgte å konsentrere meg om ulike hovedtema i intervjuguiden, og temaene handler om erfaringer og forventninger til samarbeidet, foreldrenes og lærernes innflytelse og makt, språkutfordringer i samarbeidet og skolens interesse for minoritetsforeldrenes kultur. Jeg ønsket også å få fram om minoritetsforeldrene hadde kjennskap til rettigheter og plikter som skoleforeldre. Jeg formulerte en rekke spørsmål på bakgrunn av temaene, og disse ble et utgangspunkt og var veiledende for samtalen mellom informantene og meg som intervjuer. Under utformingen av intervjuguiden, hadde jeg hele tiden fokus på problemstillingen min, og

teorien som jeg ønsket å legge til grunn. På forhånd hadde informantene fått et skriv med informasjon om temaet for oppgaven, men for å skape en reell og spontan intervjusituasjon, fikk ikke informantene innsikt i intervjspørsmålene før selve intervjuet.

#### **4.4 Vitenskapsteoretisk forankring**

Samfunnsvitenskapen har ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger, og de ulike teoriene gir oss ulike svar og forståelser. For å kunne besvare min problemstilling, har jeg valgt å holde meg innenfor fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på aktørens opplevelser og forståelse av sin situasjon, og er et aktørperspektiv (Befring 2007:181). Trine Anker påpeker imidlertid at det finnes ingen kommunikasjon uten fortolkning, og forståelsen av den menneskelige verden går alltid gjennom å fortolke denne (Anker 2020:50). Hermeneutikken er opptatt av fortolkning av mening (Kvale og Brinkmann, 2009:33), og kan være relevant for samfunnsvitenskapene, fordi datamaterialet kan bestå av meningsfulle fenomener som handlinger, muntlige ytringer og tekster (Gilje og Grimen, 1993:144).

##### **4.4.1 Fenomenologi**

Når en bruker det kvalitative forskningsintervjuet som metode, søker en å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale og Brinkmann, 2009:21). I et fenomenologisk perspektiv retter man fokus mot personenes livsverden, som kan være informantenes erfaringer og beskrivelser. Fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl rundt år 1900, og seinere videreutviklet av Martin Heidegger. I starten handlet fenomenologi om bevissthet og opplevelse, men ble seinere utvidet til å omfatte menneskets livsverden (ibid:45). Ved å benytte et fenomenologisk perspektiv kan jeg beskrive samarbeidet mellom hjem og skole slik det oppleves av minoritetsforeldrene og lærerne. Det er da viktig at jeg prøver å sette meg inn i intervjuobjektens situasjon, og betydningen av å lytte er viktig i de fenomenologiske tilnærmingene til intervjuet. I dette perspektivet er det et ideal at jeg skal se bort fra egne forhåndskunnskaper, og stille meg åpen for informantens erfaringer og vise interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiv (ibid). Det er den subjektive opplevelsen som vektlegges, og virkeligheten er slik den blir oppfattet av folk (Thagaard 2013:40, sitert Anker 2020:51).

#### 4.4.2 Hermeneutikk: (for)forståelse og mening

Dahl (2013) skriver at vi forstår noe «*når vi gjennom fortolkning oppnår en tilfredsstillende forklaring av ulike fenomener, tekster eller prosesser*» (Dahl 2013:115). Ifølge den tyske filosofen Hans Georg Gadamer, tolker vi verden ut fra vår egen forståelseshorisont (ibid), og det å legge fra seg slike fordommer er noe av poenget i forrige kapittel. I kapittel 4.4.3 vil jeg drøfte dette nærmere.

I et hjem-skole samarbeid vil både lærer og foreldre ha med seg en forforståelse om både oss selv og «de andre». Vi er alle preget av vår oppvekst og kulturelle kontekst, og disse erfaringene danner vår forståelseshorisont. I møte med andre mennesker kan vi få innblikk i andre horisonter, og når to mennesker forstår hverandre, kan det skje en horisontsammensmeltning (Dahl 2013:117-118). En slik horisontsammensmeltning betyr imidlertid ikke at en må være enig, eller at en må oppgi sin egen posisjon, men at en er åpen i møte med den andre. Dette kan skape en *intersubjektiv forståelse* i møte med andre som har en annen språklig og kulturell kontekst. Dahl (2013) mener at evnen til å sette seg selv i den andres sted, og forstå at andre opplever verden på en annen måte enn oss selv, gjør en horisontsammensmeltning mulig i interkulturelle møter (ibid:118).

Det hermeneutiske perspektivet innebærer en oppfatning om at det er vanskelig å møte verden uten å være forutinntatt, fordi vi mennesker alltid forstår noe nytt i lys av tidligere kunnskap og erfaringer. Hans-Georg Gadamer refererer til dette som *forforståelse*. Forforståelsen er vår livserfaring, og den kulturelle konteksten vi er en del av, som gjør det mulig for oss å forstå noe og skape mening (Gilje og Grimen, 1993:148). Når vi opplever at vår *forforståelse* er utilstrekkelig, går vi inn i den andre fasen, *forståelse*. Røkenes viser til at det kan være vanskelig å forstå andre mennesker, fordi vi ikke opplever verden på samme måte. Vi forholder oss til ulike meningskontekster (Røkenes og Hanssen 2012:14). For å forstå andre mennesker må vi ha kunnskap om kulturen personen har vokst opp i, og i møte med ny informasjon om personen som legges til og smelter sammen med kunnskap vi allerede har, oppnår mennesker ny forståelse og mening (Drønen 2011:19). Gjennom kommunikasjon med andre får vi del i den andres forståelse, som kan føre til at vår identitet og oppfatning av kultur endres, og gjennom dette kan vi endre vår egen forståelse (Røkenes og Hansen, 2012:14-15). I den siste fasen, *etterforståelse*, sammenfatter vi det vi har oppdaget og reflektert over, som igjen kan danne grunnlaget for en ny forståelse. Forståelseshorisonten har blitt endret, og vi er tilbake til utgangspunktet. Den hermeneutiske sirkelen kan oppfattes som en spiral, der en går

fra del til helhet, igjen og igjen, og øker vår forståelse for hver gang (Dahl 2013:120; Befring 2007:182).

I møte mellom lærer og minoritetsspråklige foreldre bør en unngå lukket kommunikasjon, der partene ikke åpner for horisontsammensmeltning, altså en felles produksjon av mening. En bør strebe etter en åpen kommunikasjon der partene går inn i en «jeg-du» relasjon. I en slik relasjon vil samtalepartnerne forsøke «å trenge inn i hverandres meningsuniverser», som kan bety forståelse av likheter og forskjelligheter (Dahl 2013:121).

Siden forståelse er noe som oppstår i samspillet mellom mennesker, og det forutsetter en evne til å tolke hverandres utsagn på en tilfredsstillende måte (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2002), må jeg ha fokus på at min bakgrunn som lærer vil påvirke hvordan tekstene tolkes i mitt møte med minoritetsspråklige foreldre. Det at jeg har med meg en forforståelse kan innebære at jeg ikke er helt nøytral i mitt møte med mine informanter, da jeg allerede har noen tanker og generelle ideer om hva som er karakteristisk ved fenomenet jeg vil undersøke. Det var viktig for meg å understreke min rolle og formålet med undersøkelsen før intervjuet startet.

I mitt møte med informantene ønsket jeg å bli betraktet som en student, og ikke en representant for skolen. Skolen kan oppleves som en institusjon med mye makt, og det ville kunne legge begrensninger på foreldrenes deltagelse og hva de vil dele i intervjuetsituasjonen. Jeg fikk imidlertid en følelse av at både lærerne og minoritetsfamiliene jeg intervjuet, så på meg både som lærer og student, og det var vanskelig å skille de to fra hverandre.

#### **4.4.3 Fenomenologi og hermeneutikk - to motstridende perspektiver?**

Kjersti Johansson tar dette for seg i essayet «*Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori*», der hun argumenterer for at disse to perspektivene ikke lar seg forene og kombinere i et forskningsprosjekt (Johansson 2016). Hun hevder at et avgjørende punkt når en skal ta stilling til de to perspektivene, er at i en fenomenologisk tilnærming, setter en til side sin forforståelse, slik at fenomenet kan tre fram for oss i sitt egentlige vesen (ibid). Innen hermeneutikken mener man imidlertid at det ikke er mulig å møte et forskningsobjekt uavhengig av forskerens forforståelse og teoretiske antakelser. Forforståelse blir sett på som en forutsetning for menneskets forståelse og kunnskapsutvikling (Alvesson & Skölberg 2009; Ruud 2005, sitert Johansson 2016). Dermed må en som forsker ta til stilling til om en vil sette til side sine tidligere kunnskaper og erfaringer i analyse av sitt datamateriale, men også se på om det i det hele tatt er mulig (Johansson 2016). Johansson lander på et hermeneutisk standpunkt, der hun konkluderer med at et fenomen ikke kan tre fram i sin egenart, og dets

essens kan ikke beskrives uten at forskerens forforståelse virker inn (ibid). Når jeg likevel velger å gjøre bruk av begge tilnærmingene, er det fordi jeg er enig med Johansson i at en ikke trenger å la seg oppsluke helt av sin forforståelse. Elementer fra fenomenologien kan gjøre at vi oppdager nye og overraskende aspekter.

I min oppgave ønsker jeg både å ha en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Den hermeneutiske tilnærmingen vil vise seg i tolkningen og drøftingen av forskningsfunnene når det gjelder hjem-skole samarbeidet. Den hermeneutiske sirkelen kan komme til uttrykk når jeg veksler mellom å forstå eller fortolke deler av intervjuet i lys av hele intervjuet, og omvendt. Sett sammen med min forforståelse, vil dette bidra til å få en helhetlig forståelse for samarbeidet sett i en større sammenheng. Den fenomenologiske tilnærmingen kommer til syne ved at jeg ønsker informantenes tanker og erfaringer rundt hjem-skole samarbeidet.

## **4.5 Gjennomføringen av undersøkelsen**

### **4.5.1 Utvalg av foreldre- og lærerinformanter**

Når det gjelder spørsmålet om hvor mange informanter en bør inkludere i forskningen sin, vil det eksistere flere meninger om dette. Polkninghorne og Dukes har ulike oppfatninger om dette, og ifølge Polkninghorne vil alt fra 5 til 25 deltakere være tilstrekkelig, mens Dukes mener at 3 til 10 personer bør intervjues ved fenomenologisk forskning (Polkninghorne og Dukes, sitert Postholm 2010:43). Dette viser at forskeren står nokså fritt når det skal velges antall informanter til intervjuet. I mindre forskningsstudier kan det være tjenlig, i forhold til tidsramme og omfang, å velge det laveste anbefalte antall personer (ibid). Det skal være mulig ved hjelp av intervju å finne fellestrekk og mønster i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid (ibid).

I denne studien har jeg valgt å inkludere syv informanter, som består av fire lærere og tre minoritetsfamilier. I og med oppgavens tidsomfang tenker jeg at antallet er tilstrekkelig med tanke på å oppnå et valid og reliabelt svar på problemstillingen min.

For å finne intervjuobjekter, valgte jeg å bruke kontaktnettet mitt, og kontaktet lærere som jeg har jobbet sammen med tidligere, men som nå jobber på ulike skoler. Denne metoden for å finne informanter, blir ofte kalt snøballmetoden (Tjora 2017). I mitt tilfelle kontaktet jeg tidligere kollegaer som kan en del om temaet mitt, og som igjen henviste til andre informanter som det kunne være aktuelt å intervju. Sammen med forespørsel på mail til de aktuelle lærerne og minoritetsfamiliene, sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeskjema. En mulig

utfordring med å benytte seg av snøballmetoden, er at det kan resultere i små og skjeve utvalg, hvis informantene befinner seg i samme miljø (Dalen 2004). Jeg føler imidlertid at jeg fikk spredt informantene mine, og de fire lærerne jeg intervjuet jobber på tre ulike skoler, i tre ulike kommuner. To av lærerne jobber på samme skole, og er kollegaer. De tre minoritetsfamiliene bor i to ulike kommuner, og har ingen kontakt med hverandre.

Informantene representerer et utvalg som alle befinner seg i Vestland fylke. Felles for lærerinformantene er at de er kontaktlærere, og jobber i ungdomsskolen. Jeg hadde ingen kjennskap til tre av lærerne jeg intervjuet, men har kjennskap til den ene læreren. Felles for to av de minoritetsspråklige familiene, er at de har kommet til Norge i løpet av de siste seks årene. I en av familien har far bodd i Norge i 21 år, mens mor kom noen år seinere. Jeg hadde ingen kjennskap til to av minoritetsfamiliene, men hadde et visst kjennskap til en av familiene, uten at dette innebærer noe form for private eller profesjonelle relasjoner til familien.

#### **4.5.2 Gjennomføring og transkribering av intervjuene**

De syv intervjuene fant sted over et tidsrom på en måned, og rekkefølgen var tilfeldig, ut fra hva som passet den enkelte. Lærerne representerte begge kjønn, og var i alderen 30-40 år. De minoritetsspråklige familiene var i samme aldersgruppe, og hadde barn i grunnskolen. Både mor og far var tilstede under intervjuene.

Den ene familien er opprinnelig fra Syria, men de har også jobbet mange år utenfor Syria. De hadde imidlertid ikke mulighet til å reise tilbake til hjemlandet på grunn av borgerkrig. De omtaler seg som statsløse flyktninger, og bestemte seg for å flytte til Norge for å gi barna sine en trygg og god oppvekst. Jeg vil heretter omtale dem som Familie 1.

Den andre familien er fra Iran, og de har en lang og dramatisk flyktningereise bak seg som fremdeles påvirker dem. Jeg vil videre i oppgaven omtale dem som Familie 2.

Den tredje familien er fra Afrika, der far kom til Norge for 21 år siden, mens mor kom til Norge noen år seinere. Dette intervjuet ble gjennomført på video. De blir omtalt som Familie 3 i oppgaven.

Lærer 1 har master i religionsvitenskap og norsk som andrespråk, samt PPU. Hun har jobbet som lærer i 11 år på ulike skoler, men hun har bare jobbet med minoritetsspråklige, voksne og ungdommer.



Lærer 2 har allmennlærerutdanning, og har deretter tatt master i norsk i ettertid. Han har jobbet som lærer i 13 år på samme skole.

Lærer 3 har sin utdannelse fra Universitetet, der hun har studert engelsk, nordisk og religionsvitenskap, samt PPU. Hun har også eksamen i andrespråksopplæring. Hun har jobbet i skolen i 19 år, både i videregående skole og i voksenopplæringen. På sistnevnte sted fikk hun erfaring med fremmedspråklige, som hun har tatt med seg inn i jobben som kontaktlærer i ungdomsskolen.

Lærer 4 har opprinnelig master i akvakultur, som innebærer mye matte og biologi. Deretter tok hun PPU, og har jobbet som lærer i ungdomsskolen siden 2014.

Det er viktig at informantene føler trygghet i intervjusituasjonen, og hvor intervjuet gjennomføres kan ha betydning for hvor mye informantene bidrar (Thagaard 2013). Jeg valgte derfor å la alle intervjuobjektene mine velge tid og sted. De fire lærerne intervjuet jeg på deres aktuelle skoler i skoletiden. Intervjuet med hver lærer tok cirka 45 minutter. Den ene minoritetsspråklige familien inviterte meg hjem til seg, og intervjurunden varte i cirka en time. De var veldig gjestfrie, og det hører med at jeg også ble invitert til å spise middag sammen med dem. Den andre familien ønsket å la seg intervju på en kafe. Jeg må innrømme at jeg var litt skeptisk til dette på grunn av støy og andre uromomenter, men det var dette de ville, så det måtte jeg bare akseptere. Dette intervjuet varte en time og femten minutter. Den tredje familien ønsket å foreta intervjuet på video. Dette intervjuet varte i en time og tjue minutter.

Jeg var i utgangspunktet spent på hvor mye norsk de to første familiene kunne, som har vært kortest tid i Norge, for jeg ble fortalt at jeg ikke trengte tolk. Begge familier kunne en god del norsk, og den ene familien kunne også litt engelsk, men jeg merket også fort at norsk ikke er morsmålet deres. Jeg opplevde noen ganger at de ikke riktig forstod spørsmålene jeg stilte dem, eventuelt at de unngikk å svare på dem. Dermed endte jeg opp med å stille noen spørsmål flere ganger, og ved å bruke andre ord, forsøkte jeg å få svar på det jeg ønsket å vite. Jeg opplevde også at det var vanskelig å forstå alle svarene til familie tre, spesielt det mor sa, selv om de har vært bosatt i Norge lenger.

De samme spørsmålene ble stort sett stilt i alle intervjuene, men rekkefølgen varierte innimellom. Etter samtykke fra informantene, gjennomførte jeg lydopptak under alle intervjuene. Jeg lastet ned appen Nettskjema diktafon, og brukte mobiltelefonene min som opptaker. I tillegg valgte jeg å ha en lydopptaker som en ekstra sikkerhet hvis det tekniske

skulle slå feil. Det er vanskelig å registrere alt som blir sagt i en samtale, og ved å gjøre bruk av lydopptak, kunne jeg konsentrere meg om god flyt i samtalen, og ha øyekontakt med informantene. Ved at jeg ikke noterte underveis, ble det enklere for meg å delta i samtalen og vise interesse (Thagaard 2013).

I starten av intervjuet presenterte jeg meg selv, og deretter ønsket jeg å vite litt mer om informantene mine. Lærerne fortalte om sin utdanningsbakgrunn, og de minoritetspråklige foreldrene fikk fortelle om sin bakgrunn. Jeg opplevde at minoritetsforeldrene var veldig opptatte av å fortelle om seg selv og sin bakgrunn, og det gikk litt tid i starten med det. Jeg anså det likevel som viktig for å skape en god relasjon.

Transkripsjon av lydopptakene fra intervjuene skjedde ganske så umiddelbart i etterkant av intervjuene. Etter mitt første intervju hørte jeg igjennom lydopptaket, og fant ut at i mitt ønske om å være bekreftende og deltakende, stadig kom med lyder for å bekrefte det som informantene sa. Dette var veldig forstyrrende for samtalen, og heldigvis kunne jeg korrigere det under de andre intervjuene.

Jeg ønsket å transkribere så nøyaktig som mulig, men oppdaget fort at jeg ikke hadde behov for å ta med alt av pauser, kremting og fyllord, siden jeg ikke skulle bruke transkripsjonen til språklig analyse. Ved ordrett gjengivelse av sitater påpeker Trine Anker at språklig fyll kan virke forvirrende på leseren, og er som regel ikke av betydning hvis du ikke har behov for å vise at informanten er usikker, eller at temaet er vanskelig (Anker 2020:106).

### **4.5.3 Analyseprosessen**

I en analysefase er det viktig å komprimere, systematisere og ordne datamateriale, slik at det skal bli lettere å tolke det og finne sammenhenger (Larsen 2017:113). For å få en oversikt over materialet, og lettere finne ut hva som er viktig, finnes det ulike teknikker. Anker (2020) beskriver teknikkene *kondensering*, *koding* og *kategorisering* (Anker 2020: 73). Å kondensere et materiale betyr å redusere og fortette det, slik at en kan se de store linjene (ibid:82). Koding og kategorisering mener Larsen er sammenfallende prosesser. Gjennom koding setter en merkelapper på tekstutdrag, og dette systematiske arbeidet vil gjøre det lettere å finne mønstre i datamaterialet (ibid).

I analysefasen var det viktig for meg å begrense datamengden, og luke ut informasjon som ikke var relevante for min oppgave og problemstilling. Jeg startet analysen med å lese igjennom alle intervjuene flere ganger, for å danne meg et helhetsinntrykk. Siden jeg hadde

laget overskrifter i intervjuguiden, kunne jeg ta utgangspunkt i de forskjellige hovedtemaene. Som arbeidsredskap valgte jeg å se til Larsen (2017) sin datamatrikse for intervju, der tema og spørsmål ble plassert langs den ene linjen, og informantene langs den andre (Larsen 2017:116-117). Jeg laget to tabeller, en for lærerne sine svar, og en som viste de minoritetsspråklige foreldrene sine svar. Noen steder ble det huller, siden ikke alle informantene snakket om det samme. Ved å bruke et slikt redskap, fikk jeg raskt oversikt over de ulike svarene, noe som gjorde det lettere å sammenligne. Det ble tydeligere hva som var likheter og forskjeller (ibid).

I analyseprosessen for dette studiet, har jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming, der jeg har ønsket informasjon om verden slik informantene forstår den. Målet har vært å søke etter lærere og minoritetsspråklige foreldre sine opplevelser og erfaringer med hjem-skole samarbeid.

Jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, der jeg har hatt et ønske om å få en helhetsforståelse av de fenomener jeg har studert, gjennom å fortolke informantenes utsagn. Jeg har sett etter en mening ved å gjennomføre grundige analyser av datamaterialet, der jeg i tillegg til å se på helheten, også har sett på fragmenterte tekstelementer. Meningen vil også være påvirket av min forforståelse av fenomenene, samt det teoretiske perspektivet. Det er viktig å være bevisst at de fortolkninger jeg gjør, kan gjøre at jeg tillegger teksten et dypere meningsinnhold. Dette har jeg vært klar over i selve prosessen, og ved anvendelsen av resultatene.

## **4.6 Forskningsetikk**

Ifølge Anker innebærer forskningsetikken at en i arbeidet med masteroppgaven følger det formelle regelverket, ivaretar informantene i prosjektet, og utøver et godt forskningshåndverk der det kommer fram rimelige konklusjoner på bakgrunn av innsamlet materiale og teori (Anker 2020:104). Reliabilitet og validitet er to sentrale begreper som sier noe om hvor pålitelige og troverdige undersøkelsen kan være. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for dette.

### **4.6.1 Validitet**

Validitet handler om relevans eller gyldighet (Larsen 2017:45). Validitet i kvalitative studier handler mer konkret om *bekreftbarhet*, *troverdighet* og *overføringsverdi* (ibid:93).

#### **4.6.1.1 Bekreftbarhet**

Validitet i kvalitative studier handler om i hvilken grad *vi undersøker det vi skal undersøke* (ibid). Validitet handler om at vi har samlet inn data som er relevante for problemstillingen, slik at de slutningene vi trekker, er valide. Det kan være vanskelig å vurdere validitet, men gjennom bruk av intervju kan det være enklere å sikre høy validitet, da en har mulighet til å foreta korreksjoner underveis. Ved bruk av semistrukturert intervju, la jeg opp til at informantene kunne snakke noenlunde fritt innenfor de oppgitte tema, og jeg hadde en mulighet til å endre spørsmål underveis. Dette kan bidra til mer informasjon, som til sammen kan danne et bedre grunnlag for å trekke slutninger (ibid:94). Jeg var jeg hele tiden bevisst på å stille spørsmål som kunne støtte opp under problemstillingen min, slik at jeg hadde grunnlag for å bekrefte funn og trekke slutninger (ibid).

#### **4.6.1.2 Troverdighet**

Når en kvalitativ studie ikke bare skal beskrive noe, men også fortolke det som skal studeres, kan validitet handle om at våre fortolkninger er gyldige for den virkeligheten som er studert (Thagaard 2013:25, sitert Larsen:93). En gjennompektig og transparent beskrivelse viser at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkningen, ved å nøye redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner forskeren kommer fram til (Thagaard, 2013:205). Som nevnt i kapittel 4.4.3 har jeg prøvd å være bevisst og unngå at de fortolkninger jeg gjør, kan gjøre at jeg tillegger teksten et dypere meningsinnhold. Jeg har hele tiden spurt meg selv om mine fortolkninger er troverdige.

#### **4.6.1.3 Overføringsverdi**

Kvalitative undersøkelser har som mål å kunne overføre funnene våre til andre grupper, enn de som har vært med i undersøkelsen (Thagaard 2013:25, sitert Larsen:93). Når det gjelder validitet i en fenomenologisk studie, nevnte jeg i kapittel 4.3.1 at målet med undersøkelsen er å få en forståelse av informantenes erfaringer og tanker rundt tema hjem-skole samarbeid og hvilke faktorer som kan virke inn. Jeg retter ikke oppmerksomheten mot den ytre verden, og i en avgrenset kvalitativ studie vil ikke den kunnskapen jeg kommer fram til, nødvendigvis kunne generaliseres til andre studier (Anker 2020:110). Likevel kan denne studien være av interesse for andre skoler som er opptatt av et godt hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Teorien som bringes inn i møte med materialet kan bidra til overførbarhet ved å vise funn fra andre studier (ibid).

#### 4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til om undersøkelsen vår er *pålitelig*, og at *nøyaktighet* har ligget til grunn i prosessen (Larsen 2017:94). Reliabilitet i kvalitative undersøkelser blir ofte knyttet til *troverdighet*, og Larsen hevder at begrepet troverdighet er viktig både når det gjelder validitet og reliabilitet (ibid:95). Det å sikre høy reliabilitet kan ha utfordringer når en snakker om kvalitative undersøkelser. I intervjuprosessen er det stor mulighet for at informanten påvirkes av situasjonen og av intervjueren, noe som kan ha betydning for det som blir sagt der og da (ibid). Det at jeg er lærer og kommer fra skoleverket, gjorde at jeg var bevisst på at informantene kunne utelate vesentlig informasjon, fordi de ikke ønsket å si noe negativt om skolen.

Det er viktig med nøytralitet, og at resultatene som framkommer blir sett på som uavhengige med tanke på relasjonen mellom informant og forsker (Thagaard 2013). Selv om jeg i utgangspunktet bare hadde kjennskap til den ene informanten, oppstod det en relasjon mellom meg og de andre informantene i løpet av intervjuprosessen, dog av profesjonell art slik at jeg kan påstå at mine innsamlede data framstår som reliable og har en verdi i dette forskningsprosjektet.

Troverdigheten handler også om at datainnsamlingen har vært systematisk og i samsvar med vanlige forutsetninger (Grønmo 2016:249, sitert Larsen 2017:95). Jeg hadde i tankene at spørsmålene skulle være klare, tydelige og forståelige, og at de ikke skulle være ledende. Likevel ble jeg usikker i noen situasjoner om hvorvidt informantene forstod det jeg spurte om på bakgrunn av språklig barriere. Ved å stille spørsmålet på nytt, og ved å bruke andre ord og begreper, kunne jeg se om informanten forstod det jeg spurte om.

Ved å holde orden på intervjudataene, slik at en ikke blander sammen hvem som har sagt hva, vil en sikre høy reliabilitet. Jeg som intervjuer prøvde å tilstrebe at de holdninger som kommer til uttrykk, i størst mulig grad er informantenes egne. I kapittel 5, der jeg presenterer resultatene fra intervjuene, bruker jeg direkte sitat fra informantene. Ved å gjøre dette, legger jeg til rette for et valid og reliabelt resultat. Direkte sitat vekker tillit hos leseren, og validiteten gjør seg gjeldende ved å styrke de tolkninger som er gjort (Thagaard 2013).

For å sikre både pålitelighet og gyldighet valgte jeg å intervjuer både lærere og minoritetsforeldre, slik at jeg kan få innsikt i to ulike perspektiver når det gjelder samarbeidet mellom hjem og skole.

### 4.6.3 Ethiske refleksjoner og informantenes ivaretagelse

Det å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju, er gjennomsyret av etiske problemer ifølge Kvale og Brinkman, og den kunnskapen som kommer ut av en slik forskning, er avhengig av at intervjueren klarer å skape et rom der informantene kan snakke fritt og trygt (Kvale og Brinkman 2009:35). På bakgrunn av dette lot jeg informantene velge tid og sted for intervjuet. Som intervjuer bør du søke å skape en relasjon til informanten, og gjerne gi litt av seg selv i situasjonen. Samtalen skal imidlertid gå i en bestemt retning, og håndverket består i å få informantene til å føle nærhet, samtidig som en skal holde en sosial avstand (Sennett 2004, sitert Kvale og Brinkman 2009:35). Dette kan være en vanskelig balansegang, og fordi jeg var opptatt av å skape relasjon tidlig i samtalen, lot jeg den andre parten fortelle om seg selv. Jeg opplevde at for minoritetsfamiliene var det av stor betydning at de fikk fortell om seg selv og sin bakgrunn. Mye av dette var ikke relevant for min oppgave, men likevel så jeg det som hensiktsmessig for å oppnå en god relasjon.

Et semistrukturert intervju er ikke en fullstendig åpen og fri samtale mellom likestilte partnere (Kvale og Brinkman 2009:52). Det er intervjueren som bestemmer tema, og et intervju er en utspørring som bare går i én retning; intervjueren spør, og informanten sin rolle er å svare på spørsmål (ibid: 52). I tillegg er det forskeren som skal fortolke og rapportere det informanten mener. Som en reaksjon på intervjuerens dominans, kan en oppleve at informantene holder tilbake informasjon, eller snakker utenom tema. Det er viktig at intervjuer reflekterer over den rolle makt spiller i selve intervjusituasjonen (ibid: 52). Jeg presiserte i starten av intervjuet at jeg kom som student, men de var også veldig klar over at jeg jobbet som lærer i skolen. Intervjuene fungerte stort sett som naturlige samtaler, men jeg satt med en følelse innimellom av at minoritetsfamiliene holdt tilbake en del informasjon. Det var tydelig at de ikke ønsket å si så mye negativt om skolen. Dette merket jeg ved at de ikke svarte direkte på spørsmål jeg stilte, selv om jeg stilte spørsmålet flere ganger, og utdypet hva jeg var ute etter. Da jeg i ettertid ba en av familiene forklare nærmere noen spørsmål jeg sendte på mail, opplevde jeg å få mer ærlige svar. Det er imidlertid viktig å understreke at det er en følelse jeg sitter igjen med, og den behøver ikke å være sann.

I de fleste kvalitative prosjekter forskes det på andre mennesker, og det krever en forsvarlig behandling (Anker 2020:105). Jeg søkte om tillatelse til å gjennomføre studiet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), og har fulgt deres retningslinjer. Det var viktig for meg at informantene hadde lest og forstått informasjonsskrivet, før de samtykket til å delta i prosjektet. I skrivet står det at informantene har mulighet til å trekke seg ut av prosjektet når

som helst, og uten begrunnelse. Deltakerne blir også forsikret om at alle data blir anonymisert, og all informasjon blir behandlet konfidensielt. Jeg presiserte også at all informasjon blir lagret sikkert, og at de blir slettet når oppgaven er levert inn.

For at anonymiteten skal sikres, kan jeg ikke gi detaljerte beskrivelser når det gjelder lokalisering av skoler og bosted for mine informanter. Når jeg likevel har valgt å gi litt informasjon om minoritetsfamiliene, er det for at vi skal forstå litt av bakgrunnen deres sett opp mot deres nye hverdag i Norge.

Når en skriver om andre mennesker handler det også om hvordan informantene blir presentert og framstilt i oppgaven (Anker 2020:106). Dette kan vise seg i transkriberingen av intervjuene, der jeg må velge hvilke sitater jeg ønsker å bruke, eller utelate, for å framstille informantene på en god måte. Det kan være en krevende balansegang å være tro mot materialet, og samtidig ivareta informantene (ibid). En bør imidlertid tenke over at informanten skal kunne lese det du har skrevet i ettertid (ibid:109).

#### **4.7 Sterke og svake sider ved undersøkelsen**

Til tross for at alle informantene hadde lest og samtykket til deltakelse i prosjektet, burde jeg gjerne i starten av samtalen hatt en kort gjennomgang av oppgaven min, og lagt vekt på hva jeg ville undersøke, uten å gå i dybden og legge føringer på svarene. Bakgrunnen for dette er at det tok cirka 14 dager fra informantene skrev under skjema, til selve samtalen fant sted, og dermed hadde de nok ikke prosjektet ferskt i minne. Dette er i så fall en balansegang, for jeg ville unngå at informantene dannet seg et bilde av hvilken informasjon jeg ønsker, og tilpasser sine svar deretter, men jeg opplevde noen ganger at informantene ikke helt forstod hvor jeg ville med spørsmålene jeg stilte, og det ble mange digresjoner under samtalen.

Jeg brukte god tid på å utarbeide intervjuguiden i tråd med min problemstilling. Jeg opplevde imidlertid at det som jeg anså som et lett og muntlig språk, i noen tilfeller viste seg å være både vanskelig formulert og komplisert. Dette gjelder spesielt spørsmålene til de minoritetsspråklige foreldrene. Jeg burde tatt høyde for at en del ord og begreper kunne bli vanskelig for dem å tolke, og noen av spørsmålene kunne vært utformet både enklere og tydeligere.

Under intervjuene med de minoritetsspråklige familiene, var min tidligere kollega med. Det at hun kjente familiene fra før, førte muligens til at familiene følte seg tryggere i settingen. På den annen side kan det hende at tilstedeværelsen av to lærere, bidro til at det ble vanskeligere

å kritisere skolen. Dette til tross for at det var jeg som styrte samtalen, og hun var i bakgrunnen.

Subjektiviteten i kvalitativ forskning kan være både en styrke og en svakhet. Svakheten kan ligge i at siden jeg forsker i eget fagfelt, kan min forforståelse påvirke tolkning og analysering av data, og i verste fall kan min forforståelse overdøve kunnskapen som det empiriske materialet kunne ha levert. Det at jeg ikke er helt nøytral i forhold til tema i masteroppgaven, er noe jeg har vært bevisst på. Jeg må også være bevisst min forforståelse når jeg leser gjennom datamateriale. Det kan være til min fordel at jeg i min lærerkarriere ikke har hatt mange minoritetsspråklig foreldre å forholde meg til.



## 5. PRESENTASJON AV RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg presentere det empiriske materialet fra intervjuene jeg gjennomførte med fire lærere og tre minoritetsspråklige familier. Oppgavens problemstilling etterspør hvordan samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre fungerer, og videre hvilke kommunikasjon samarbeidet bærer preg av, og hvordan det påvirkes av kulturell kapital.

Første del omhandler samarbeidet sett fra minoritetsforeldrenes perspektiv, mens andre del handler om samarbeidet sett fra lærernes perspektiv. Jeg er innom tema som informantenes synspunkter når det gjelder erfaringer og forventninger rundt samarbeidet, tanker rundt oppdragelse og disiplin, nytten av foreldremøter, kjennskap til bakgrunn og kultur, samt makt og avmakt i samarbeidet.

### 5.1 Samarbeidet sett fra foreldrenes perspektiv

#### 5.1.1 Minoritetsforeldrenes erfaringer, refleksjoner og forventninger rundt samarbeidet mellom hjem og skole i Norge og hjemlandet

Alle de tre minoritetsfamiliene vektlegger et godt samarbeid med skolen som viktig, og de er jevnt over fornøyd med skolen og lærerne, og viser takknemlighet overfor den jobben de gjør med barna deres. En foreldreinformant uttrykte det slik:

*«Jeg er fornøyd og glad. Jeg kjenner alt min datter gjør på skolen, hvis hun har gjort noe bra, eller ikke. Skolen hører på oss og respekterer oss veldig mye. De hører på oss veldig, veldig mye, og jeg setter pris på den også»* (Familie 1).

Jeg tolker det slik at familie 1 føler at de har oversikt over både faglige prestasjoner og trivsel, og de er fornøyd med informasjonen fra skolen. Når foreldreinformantene videre skal beskrive hvordan de opplever samarbeidet med skolen, er de jevnt over fornøyd, men i ulik grad.

Foreldreinformant 2 er litt mer reservert når de skal beskrive samarbeidet med skolen, men de opplever at skolen hører på dem hvis de uttrykker ulike ønsker, eller hvis noe oppleves vanskelig på skolen for barna. De synes det er mye informasjon fra skolen, og de tar kontakt med skolen hvis det er noe, men presiserer at det er læreren som bestemmer. Da jeg sendte noen oppfølgingsspørsmål på mail, spurte jeg direkte om de opplevde å være en likeverdig part i samarbeidet, og da svarte de:

*«Nei, det er veldig svakt»* (Familie 2).

Jeg tolker dette uttrykket i negativ retning med tanke på intervjuet, der jeg satt med en opplevelse av at de ønsket noe mer av skolen. Foreldreinformant 3 er fornøyd med tilbakemeldingen de får, men opplever at kulturforskjeller kan vanskeliggjøre samarbeidet, og de opplever av og til at skolen ikke helt forstår hvorfor deres barn oppfører seg på en bestemt måte:

*«Jeg er fornøyd med tilbakemelding. Når du har en elev med afrikansk bakgrunn, jeg har opplevd noen gang at det er litt begrenset. Det å se at dette barn kan ha forskjellige måter å reagere på. Jeg har tatt kontakt med skolen mange ganger, og i de fleste tilfellene hører skolen på oss, men noen ganger kan man ikke høre på læreren»* (Familie 3).

Denne familien har hatt litt utfordringer når det gjelder atferd, og har ikke alltid vært enige i hvordan skolen har håndtert ulike episoder. Alle informantene forteller om samarbeidet mellom hjem og skole i hjemlandet, og de refererer til et skolesystem som skiller seg vesentlig fra det norske skolesystemet. Det som går igjen er at det ikke er noe systematisk samarbeid:

*«Det er lite samarbeid med skolen. Min far og min mor kom hver måned på skolen og spurte hvordan det gikk med meg på skolen. Det var opp til foreldrene. Skolen tok ikke kontakt»* (Familie 2).

Når foreldreinformantene får spørsmålet om hvilke forventninger de har til skolen, nevner alle tre familiene det faglige aspektet. Som familie 3 uttrykker det:

*«Først og fremst kunnskap. At de lærer mye og kan skrive godt og snakke godt. Resten er min jobb. Jeg sender ikke barna på skolen for å ha gode manerer, det må de lære hjemme»* (Familie 3).

Foreldreinformant 1 har forventninger om at skolen bruker mer tid på barna deres med tanke på deres kulturelle bakgrunn, og det at de ikke kan språket så godt. Den ene datteren i familien fikk lav måloppnåelse på den nasjonale prøven, og forstod ikke hvorfor. De ønsker at skolen skal forklare mer og bruke forskjellige metoder i undervisningen slik at de når alle:

*«Jeg forventer at skolen bruker mer tid på dem (med annen kulturell bakgrunn), det er vanskelig med et annet morsmål».* Familie 1 har også en forventning om at barna skal oppleve frihet på skolen, men de ønsker også at skolen skal sette grenser for barna deres, men uten å bruke fysisk makt. Dette er forståelig med tanke på hvilke skolebakgrunn de selv har erfart i hjemlandet.

Foreldreinformant 3 uttrykker skolens forventninger til dem slik:

*«Vi har et godt samarbeid med lærerne. Jeg forstår at de vil at vi skal hjelpe til hvis det skjer noe, vi skal hjelpe til med lekser. Vi hjelper til med å bygge den menneske vi skal ha i samfunnet» (Familie 3).*

Når det gjelder kravene som blir stilt fra skolen sin side til elevene, er foreldreinformantene enige i at skolen kan stille større faglige krav til elevene. Alle foreldreinformantene forteller om en skolehverdag fra hjemlandet der barna måtte sitte i timevis med lekser hver dag etter skoletid. I Norge etterlyser de en mellomting mellom mye og lite lekser. Lekser er viktig slik at de *kan holde seg oppdatert i de ulike fagene* (Familie 2). Dette står i motsetning til det lærerinformantene rapporterer når de uttrykker at de savner oppfølging av lekser. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 6.

Når foreldreinformantene får spørsmål om sine ønsker for samarbeidet med skolen framover, gir de alle uttrykk for at de ønsker et tett og godt samarbeid med skolen. De ønsker også at skolen tar kontakt, ikke bare de gangene det har skjedd noe, men jevnt over i skolehverdagen:

*«Vi ønsker å samarbeide veldig tett med skolen. De må ha god kontakt, og ikke bare de gangene det er nødvendig. Er det noe spesielt, de må gi beskjed med en gang. Samarbeid er veldig viktig at vi får fra skolen» (Familie 1).*

Minoritetsfamiliene ønsker at skolen tar kontakt, selv om det er språklige utfordringer som kan gjøre kommunikasjonen vanskelig. Jeg tolker det slik at foreldreinformant 1 er litt frustrert fordi hans ønske om jevnlig kontakt, ikke blir fulgt opp slik han ønsker det. Selv om de har bodd snart seks år i Norge, har de fremdeles behov for tett oppfølging og informasjon. Han opplever at noen lærere vegrer seg for å ta kontakt. Dette opplevde han spesielt da ett av barna hadde utfordringer på skolen. Han gir også uttrykk for at han helst ønsker å bli kontaktet per telefon, men opplever at lærerne helst vil skrive mail. Dette kan ha bakgrunn i at det da blir lettere for læreren å kommunisere, siden manglende norskferdigheter hos familien vanskeliggjør kommunikasjonen. Alle minoritetsfamiliene virker usikre på hva de kan kreve og forvente i møte med skolen, men de gav uttrykk for at skolen bør dele viktig informasjon om barnet deres, til tross for at språklige utfordringer.

### **5.1.2 Oppdragelse og disiplin**

Foreldreinformantene har en oppfattelse av at oppdragelse og disiplin er et ansvar som hjem og skole deler til en viss grad, men de mener at i all hovedsak er oppdragelse foreldrenes ansvar, mer enn skolens:

*«Det er en del overlapping der, men skole skal ikke ha samme rolle som foreldre. I Afrika ansvaret ligger egentlig hos foreldre. Det er de som er ansvarlig nummer en. Foreldre har alt ansvar når det*

*gjelder å oppføre seg og ha gode manerer og gode holdninger, og skolen skal lære bort kunnskap. Det overordnede ansvar ligger hos foreldrene. Mens her i Norge en ser mer og mer at det er skolen og staten som tar mer over for foreldrene. Det er sånn vi opplever det. I Norge vi har overlatt mye av oppdragelsen til skolen og samfunnet, og det forklarer ganske mye» (Familie 3).*

Familie 3 gir videre uttrykk for at de synes at ambisjonsnivået til de norske elevene er lavt, og de synes det er for lite disiplin i den norske skolen. Eller som far sier det: *«Kanskje vi har forskjellig oppfatning av disiplin? Kanskje det er en kulturforskjell her?»*. Videre forteller far at han har lest undersøkelser som viser til at de norske barna er blant de mest uhøflige av elevene i Europa: *«Barn viser gjennom ordbruk at de ikke bryr seg om høflighet, både når de gamer og er på skolen. Nei, det er ikke bra (Familie 3).*

Spesielt foreldreinformant 3 synes det er bekymringsfullt at elevene har så stor frihet i den norske skolen. Han ønsker mer respekt for læreren og de voksne i samfunnet, og etterlyser tydeligere grenser. Foreldreinformant 1 er enig i at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, men de ønsker også at skolen skal ha et visst ansvar for oppdragelsen, siden barna gjerne hører mer på læreren enn foreldrene:

*«Mesteparten av tiden barna er hos foreldrene, så de har mest ansvar for oppdragelse. Men både skolen og foreldrene har et ansvar, fordi barna vil høre mer på læreren. Det er viktig at skolen lærer barna å høre på de voksne både på skolen og hjemme. Det er ikke skolens ansvar å oppdra barnet» (Familie 1).*

Dette sitatet viser at foreldreinformant 1 motsier seg selv. Han ønsker å presisere at oppdragelse er hjemmets ansvar, men han ønsker likevel ikke å frita skolen. De har gjerne hatt utfordringer med noen av barna, og ønsker hjelp fra skolen når det blir vanskelig for dem.

Selv om foreldreinformantene er opptatte av at barnet deres skal lære kunnskap på skolen, etterlyser de ofte informasjon om elevens trygghet. Dette betyr ikke at de er uinteressert i den faglige utviklingen til barnet deres, men de tenker at læreren har kontroll på den faglige biten.

Alle tre foreldreinformantene antar at skolen har forventninger til dem når det gjelder oppdragelse og oppfølging av elevene. Samtidig kan ulike tradisjoner for barneoppdragelse vanskeliggjøre samarbeidet med skolen, og være en kilde til konflikt. Minoritetsforeldrene uttrykker usikkerhet om hvorvidt de klarer å møte skolens forventninger. Foreldreinformant 1 uttrykker det slik: *«Vi har den forskjellen i blodet. Vi prøver og prøver, men vet ikke om det er nok»*. Selv om de vet at det norske skolesystemet representerer noe annet enn i hjemlandet, ønsker de mer informasjon om hva som forventes av dem som foreldre.

### 5.1.3 Opplevelsen og nytten av foreldremøter og utviklingssamtaler

Under intervjuene ønsket jeg å få fram hvilke erfaringer de ulike minoritetsfamiliene har med utviklingssamtalen og foreldremøter. Ifølge forskrift til opplæringsloven kapittel 20, skal foreldrene få tilbud om minst to strukturerte og planlagte utviklingssamtaler med kontaktlærer hvert skoleår. I tillegg skal skolen organisere et foreldremøte i starten av hvert opplæringsår.

Foreldreinformant 1 synes at de obligatoriske møtene, og spesielt utviklingssamtalene, blir for få, og de ønsker flere samtaler i løpet av skoleåret:

*«Det er litt for lite. Det er for lite med to møter i året. Jeg vil ha oftere møte med skolen. Jeg ønsker annenhver måned. Vi ønsker at skolen gir beskjed om leksene mye oftere. Hver uke, eller gjerne hver dag. Hvis vi får et tett samarbeid, får vi en bedre framtid» (Familie 1).*

Han forteller videre at han ofte møter opp på skolen for å snakke med lærerne om barna sine, og for å ta opp ulike utfordringer. Han gjør seg ingen tanker om hvorvidt dette er greit eller ikke. Slik jeg ser det har han ikke noe ønske om å plage skolen, men han har et genuint ønske om at samarbeid skal kunne løse de ulike problemene som dukker opp. Foreldreinformant 2 synes det var tettere kontakt på barneskolen mellom lærer og foreldre, og blant foreldrene generelt. De uttrykker at:

*«På ungdomskolen kjenner vi ikke alle; de kommer fra forskjellige skoler. Det er litt vanskeligere med kontakten» (Familie 2).*

Her påpeker de imidlertid noe som flere foreldre kan oppleve å kjenne seg igjen i, uansett kulturell bakgrunn. Alle foreldreinformantene har god erfaring med utviklingssamtaler, og synes at formen på samtalen, med fokus på barnet, oppleves som en god arena for kommunikasjon. Foreldreinformant 3 opplever at nytten ved å møte til utviklingssamtalen er større enn ved foreldremøter:

*«Foreldremøte, jeg skulle si ja, men utviklingssamtaler er bedre. Den kommer jeg til hver gang» (Familie 3).*

Jeg får en opplevelse av at foreldreinformantene er veldig opptatte av sine barn, og hvordan det går både faglig og sosialt på skolen, og de føler nok at foreldremøtene er lagt opp som enveiskommunikasjon fra skolen sin side, der foreldrene ofte blir tause tilskuere. På ungdomsskolen blir det gjerne vanskeligere å delta i samtalen når en ikke kjenner de andre foreldrene, og minoritetsfamilier kan gjerne oppleve det som ekstra vanskelig når de i tillegg ikke kjenner språket og kulturen så godt. Når det gjelder spørsmålet om hva

foreldreinformantene trenger mer informasjon om, nevner spesielt familie 2 flere ganger at de ønsker mer informasjon om veien videre, og det de kaller for «oppdateringene i utdanningssystemet». De ønsker at skolen skal informere mer om og «hjelp elevene med framtidstudanningen sin. Vi er opptatt av framtiden, og at våre døtre skal velge rett vei. Veien videre er viktig» (Familie 2).

Alle familiene kjenner på at de ikke har fått nok informasjon om det norske skolesystemet, og hvordan det fungerer, og de kjenner på en usikkerhet spesielt når barna deres kommer høyere opp i skolesystemet.

#### **5.1.4 Makt og avmakt i samarbeidet**

Familie 3 påpeker at en stor forskjell når det gjelder skolesystemet i Norge og hjemlandet, er disiplin i skolen.

*«Full disiplin på skolen er ikke lek som vi har sett her. Læreren har full makt, og han bestemmer om du skal ut av klasserommet. Det at elevene skal trives på skolen er ikke en prioritet»* (Familie 3).

De ulike minoritetsfamiliene jeg har intervjuet, kommer fra ulike verdensdeler, men alle refererer til en skole som har all makten i samarbeidet, og en lærerrolle som er autoritær.

*«I hjemlandet læreren har makt, og han kan sparke og slå barna. Her i Norge barna har egne rettigheter. I hjemlandet det er veldig vanskelig for elevene. En lærer har makt som en militær»* (Familie 1).

Far i familie 1 følger videre opp med at:

*Hvis en lærer sier til foreldrene at i dag ditt barn ikke var grei, det var ikke så snill, men slem og sånne ting, så vi måtte slå ham og straffe ham (på skolen). Så vil foreldrene straffe ham hjemme for det samme. De støtter ikke barna, de finner ikke en løsning for å samarbeide, finne en beste løsning for dette barnet. Det blir bare kaos, og en forvirret situasjon for dette barnet. Det ligger en makt og trussel overalt. De behandler et barn som en voksen. De lar ikke barn være barn»* (Familie 1).

På spørsmålet om hva de tenker om at læreren i Norge sitter med makten i forhold til foreldrene, er de tydelige på at de ikke opplever at læreren misbruker sin stilling. Med tanke på hva de er vant med fra hjemlandene sine, er det forståelig at de tenker slik. De ønsker heller at læreren skal ha mer makt og innflytelse over elevene:

*«Læreren i Norge skulle hatt litt mer makt. En kan av og til lese i avisen at en lærer har blitt slått av eleven. Det er helt uakseptabelt. Jeg blir skuffet når jeg blir kjent med sånne situasjoner. Da har jeg*

*lyst å ta barnet ut fra skole. Barn må lære å være takknemlig. Samfunnet lærer barna å være mer opptatt av seg selv» (Familie 3).*

### **5.1.5 Språk og kommunikasjon**

Alle foreldreinformantene behersker det norske språket i ulik grad, men de er opptatte av viktigheten av å inneha gode norskferdigheter for å kunne delta i samfunnet, og ikke minst oppnå et godt samarbeid med skolen. Den ene familien kan litt engelsk, og kan bruke det som støttespråk, men de har også begrensede språkferdigheter her. I to av familiene er det far som er mest språkkyndig, og som fører mesteparten av samtalen. Språkferdighetene avgjør hvem av foreldrene som er mest i kontakt med skolen. Som mor i familie 1 uttrykker det: *«Han er bedre på norsk enn meg, så han er på møtene. Det er litt vanskelig» (Familie 1).*

Mor i familie 1 uttrykker et ønske om å delta mer i samarbeidet med skolen, men hun føler hun kommer til kort siden hun ikke behersker det norske språket. Det blir vanskelig for henne å delta på møtene. Minoritetsfamiliene bruker stort sett norsk når de kommuniserer med skolen og lærerne. Ingen av familiene bruker tolk som hjelpemiddel i sin kommunikasjon med skolen på nåværende tidspunkt, men har brukt tolk på et tidligere tidspunkt.

De tre minoritetsfamiliene sier at språket er en barriere når de skal samarbeide og kommunisere med skolen. Et begrenset ordforråd kan føre til misforståelser og en følelse av fremmedfølelse. De gir uttrykk for at det av og til kan være frustrerende når en ikke kan formidle tanker og følelser rundt samarbeidet, og de har en oppfatning av at hvis du har gode norskferdigheter, så blir du sett og tatt hensyn til på en annen måte: *«Jeg prøver så godt jeg kan og snakke norsk, men jeg vet ikke alltid om de forstår det jeg mener» (Familie 1).* Det er lett å kjenne på en mindreverdighetsfølelse når kommunikasjonen ikke fungerer på en god måte.

Det at skolen viser interesse for minoritetsfamilienes kulturbakgrunn, kan veie opp for denne mindreverdighetsfølelsen til en viss grad. Ingen av familiene har imidlertid opplevd at skolen har spurt om deres bakgrunn:

*«Barneskolen hadde Maisha Mema dag, når en samler inn penger til Afrika, som viser at skolen setter pris på andres kultur. Men, nei jeg har ikke opplevd at skolen har vist spesiell interesse til oss» (Familie 3).*

Familie 2 uttrykker også at de ikke har opplevd interesse fra skolens side: *«Noe spesielt rettet mot min bakgrunn har jeg ikke opplevd» (Familie 2).*

Minoritetsfamiliene har et ønske om at skolen viser mer interesse for deres kultur, og de er ikke fremmed for at en kulturkveld, der ulike nasjonaliteter kan få vise seg fram gjennom matlaging og andre aktiviteter, noe som kan være positivt for samarbeidet med skolen.

Elevene ved skolen kan få økt kunnskap om kultur, og de barna det gjelder kan bli mer stolte over hjemlandet sitt. «*Det er viktig at barnet tar vare på sin egen kultur, og er stolt av den de er*», som foreldreinformant 1 uttrykte det.

Det at en har en gjensidig forståelse av hverandres kultur, kan bedre samarbeidet mellom hjem og skole: «*Det er viktig for skolen å vite om kultur og nasjonalitet og sånne ting*» (Familie 2). Ved å bedre kunne forstå hverandre, kan en oppleve en følelse av samhold og gjensidig respekt, som igjen kan føre til et mer likeverdig samarbeid.

Familie 3 ønsker en god dialog med skolen, fordi nettopp kulturforskjeller kan føre til misforståelser, og de som lider mest er barna: «*Det er barna som sitter på to kulturer. Vi krever noe av dem når er hjemme, og på skolen krever de andre ting. Man kan miste livets kompass. Barna vet ikke hvem de skal høre på*» (Familie 3).

Slik jeg tolker familiene, ønsker de en god dialog med skolen, og de ser verdien av å komme til enighet hvis det oppstår problemer i samarbeidet.

## **5.2 Samarbeidet sett fra lærernes perspektiv**

### **5.2.1 Lærernes erfaringer rundt samarbeidet med minoritetsforeldre**

Som tidligere gjengitt jobber Lærer 2, 3 og 4 i ordinære klasser, mens Lærer 1 jobber i en innføringsklasse med elever som er helt nye. Disse elevene blir i innføringsklassen i cirka ett år, før de føres til ordinære klasser. Noen få elever blir værende ett år lenger.

Lærerinformantene gir uttrykk for at de ønsker et godt samarbeid mellom hjem og skole, fordi det kan ha positiv betydning for elevens trivsel og læring. Når lærerinformantene får spørsmålet om hva de legger i begrepet samarbeid, svarer de følgende:

*«Samarbeid er en eller annen samhandling med et annet menneske. Man prøver å kommunisere for å nå et felles mål, for å oppnå noe sammen»* (Lærer 2).

*«At man kan lufte tanker og problemstillinger, og at du har noen å løse dem med* (Lærer 3).

*«Vi må være åpen, vi må høre på hverandre og kunne si det vi mener, for å komme fram til en felles løsning»* (Lærer 4).



«At vi gjensidig kan ta kontakt med hverandre hvis det er noe. Man må egentlig bygge opp en slags relasjon først, før en kan samarbeide, men det blir gjerne begrenset når en ikke treffes og sånn (så ofte), men foreldremøte er ofte et sånt startpunkt, at de vet hvem jeg er» (Lærer 1).

Sitatene viser at lærerne har gjort seg opp tanker om viktigheten av et godt samarbeid, og mye av det de sier er i tråd med den danske kultursosiologen Birte Ravn sin definisjon på samarbeid nevnt i kapittel 3.2.1. Det handler om å arbeide sammen mot et felles mål. I tillegg nevner Lærer 1 relasjon som et viktig element for å oppnå god kommunikasjonen med minoritetsforeldrene. Det som lærerne ikke nevner, er at et godt samarbeid hviler på et *likeverdige* forhold mellom minoritetsfamiliene og skolen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

Når det gjelder tidsbruk i samarbeidet, sett i forhold til minoritetsforeldre versus majoritetsforeldre, opplever lærerinformantene det ulikt:

«I noen tilfeller bruker jeg mere tid på samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Men det er litt varierende. Spesielt i starten for de som nettopp har kommet til Norge» (Lærer 3).

Lærerinformant 3 har de siste årene jobbet en del med flykninger som har kommet alene, der foreldrene har kommet til Norge i ettertid. I denne situasjonen får du en annen funksjon for elevene. Hun utdyper videre: «I et slikt tilfelle blir du en veldig viktig voksen i livet deres. Og da har jeg brukt mye tid» (Lærer 3).

Lærerinformant 4 opplever også å bruke mer tid i sitt samarbeid med minoritetsforeldre:

«Jeg bruker nok mer tid på minoritetsspråklige foreldre, blant annet også fordi det blir en del møter i starten» (Lærer 4).

Lærerinformant 4 er avhengig av tolk for å kunne kommunisere med noen av foreldrene, og det vanskeliggjør kommunikasjonen. De foreldrene hun sikter til, snakker ikke norsk og de behersker i tillegg engelsk dårlig. De har en avtale om at hun sender SMS på engelsk, og far i minoritetsfamilien bruker Google Translate for å få med innholdet. «Jeg kan ikke bruke tolk til informasjon jeg sender hjem. Tolk blir bare bestilt når det er møter», forteller hun videre. Når en bruker en slik kommunikasjonsform, er det lett å misforstå hverandre. Selv i møter med tolk, kan kommunikasjonen være vanskelig: «Samtalen blir så oppstykket, du får ikke den flyten i samtalen som du får med de som kan språket» (Lærer 4). Hun fortsetter med å si at hun kjenner på dårlig samvittighet:

*«Jeg kan av og til kjenne på at jeg burde ha tatt kontakt mer, men språkproblemer gjør det vanskelig. Familien er derimot flink til å svare med en gang, så de er opptatt av skolen og de vil at barnet skal gjøre det bra på skolen» (Lærer 4).*

Lærerinformant 2 viser til at også majoritetsbarn kan ha spesielle behov som utløser ressurser, og derfor kan han ikke nødvendigvis si at han bruker mer eller mindre tid når det gjelder minoritets- eller majoritetsfamilier: *«Når det gjelder den totale elevmassen er det et stort spekter»,* sier han og utdyper videre:

*«Svaret er vel at per nå kan jeg ikke si at jeg bruker mer tid på de minoritetsspråklige. Vi har jo også andre elever, som har sine spesielle behov og sine IOP'èr. Det bruker jeg gjerne mer tid på. For de finnes det et system, det skal lages IOP'èr, det skal skrives rapporter innenfor et system. Det (et system) er det nødvendigvis ikke for de minoritetsspråklige elevene» (Lærer 2).*

Slik jeg forstår det bruker han mye tid på majoritetsforeldre og elever som har tilrettelagt undervisning, men han nevner også minoritets elever som utløser større gruppemøter med ulike instanser innkalt. Han savner imidlertid et system som bedre ivaretar minoritetsforeldre og elever, på lik linje med det som han opplever med elever som har individuell opplæringsplan (IOP). Han opplever at det gjerne er ett eller to organiserte møter i starten, og deretter blir det litt opp til den enkelte kontaktlærer, eventuelt minoritetsfamilien, hvor ofte de har kontakt. Siden den videre kontakten ikke er organisert i et system, sitter han ofte med dårlig samvittighet i tidsklemmen, og kjenner på at han burde tatt den ekstra telefonen for å forsikre seg om at minoritetsfamiliene *«har fått den informasjonen de trenger, og om ting er slik det skal være»* (Lærer 2).

### **5.2.2 Lærernes forventninger til samarbeidet med minoritetsforeldre**

Alle de fire lærerinformantene sier at de har forventninger til alle de minoritetsspråklige foreldrene, men i ulik grad.

*«Vi forventer at de stiller opp, og som oftest kommer de på møter»* (Lærer 1). Lærerinformant 1 er videre opptatt av at foreldrene er deltagende, slik at barnet ikke er overlatt til å gjøre alt selv: *«De kan gjerne ikke hjelpe med leksene, med de kan spørre barnet og vise interesse for skolearbeidet de gjør»* (Lærer 1). Hun utdyper videre at elevene også blir utfordret til å fortelle hva de har gjort på skolen, og hva de har lært: *«Uansett om du ikke kan lese på norsk, så kan barnet fortelle på sitt språk».*

Alle lærerinformantene ser viktigheten av at foreldrene er påkoblet skolehverdagen, og det er positivt for integreringen hvis foreldrene er delaktige. Lærerinformant 1 tenker at det

nødvendigvis ikke er noe automatikk i at elever som har foreldre som involverer seg, gjør det bedre på skolen rent faglig: *«Elevene er også forskjellige, og noen av dem er veldig selvstendige. Andre ganger trenger elevene mer hjelp, og da kan vi ha aktive foreldre, men gjerne ikke så aktive barn»* (Lærer 1). Lærerinformant 3 har opplevd at noen minoritetsforeldre stiller lite krav i forhold til majoritetsforeldrene, og dermed kan de noen ganger være enklere å samarbeide med: *«Med tanke på kulturforskjeller, vet de gjerne ikke alltid hvilke krav de skal stille»* (Lærer 3).

Lærerinformant 4 har i utgangspunktet de samme forventningene både til både minoritets- og majoritetsfamilier, men hun opplever likevel at hun har mindre forventninger til noen minoritetsfamilier, spesielt der foreldrene ikke behersker det norske språket og/eller foreldrene har begrensede skolegang fra tidligere. Hun opplever at disse minoritetsforeldrene stoler mer på skolen, og de regner med at alt går greit, og at elevene får den opplæringen de skal ha: *«Foreldrene er ofte veldig takknemlige og tenker at skolen løser alt»* (Lærer 4). Hun følger opp med at hun i mange tilfeller vet at det ikke er noe oppfølging hjemmefra, men hun ønsker likevel at foreldrene skal følge opp skolearbeidet så godt det lar seg gjøre: *«Jeg ønsker at de skal få barnet sitt til å gjøre leksene, det må være det minste»* (Lærer 4).

### **5.2.3 Lærernes oppfattelse av foreldrenes forventninger til samarbeidet**

De fire lærerne jeg har intervjuet har en felles oppfatning av at minoritetsfamiliene opplever den norske skolen som fremmed og annerledes, og deres forventninger varierer ut fra deres bakgrunn og situasjon.

*«Foreldrenes forventning kommer an på hva de er vant til fra før, og hvor lenge de har bodd i Norge, selvfølgelig, og egen skolebakgrunn og utdanning vil nok påvirke hvor mye foreldrene forventer av skolen»* (Lærer 1).

Mange av minoritetsforeldrene har lite skolegang, og i møte med den norske skolen og kulturen, vet de ikke alltid hvilke krav de skal stille. Ifølge lærerinformantene uttrykker minoritetsforeldrene en veldig takknemlighet overfor skolen, og de ønsker ofte at skolen skal ta ansvar for barnets skolegang:

*«De ønsker å overlate mye til skolen, noe de er åpen om. Noe som også gjør det utfordrende er at de (minoritetsforeldrene) ikke vet hva vi holder på med i fagene. Det blir for vanskelig for dem, og i tillegg er bøkene på norsk, så det blir for vanskelig for dem»* (Lærer 4).

Lærerinformant 4 har en oppfattelse av at minoritetsforeldrene tenker at skolen har full kontroll, og de ønsker at skolen skal ta et stort ansvar for barnet deres. Hun har også opplevd

at noen minoritetsforeldre ønsker at skolen skal ta ansvar for at barnets oppdragelse og påse at deres barn gjør lekser:

*«På grunn av foreldrenes tidligere traumatiske bagasje, klarer de ikke å sette grenser for barnet, og stoler på at skolen gjør det» (Lærer 4).*

Dette gjelder i hovedsak foreldre som ikke behersker det norske språket, og de kommer fra land som skiller seg vesentlig fra Norge. I tillegg har de opplevd vanskelige forhold i hjemlandet.

Lærerinformant 3 forstår at det blir vanskeligere for de minoritetsspråklige foreldrene å følge opp lekser, så hun legger inn en ekstra omsorg for disse elevene, og kan i noen tilfeller bli den leksehjelpen de gjerne ikke får hjemme:

*«Jeg skjønner at det blir vanskeligere for de (foreldrene) å følge opp med lekser, så jeg legger nok inn en ekstra omsorg for de elevene og blir kanskje den leksehjelpen de ikke får hjemme. Akkurat der bruker jeg mye mer tid. Foreldrene kan ikke norsk, så de er ikke i stand til å hjelpe. Men jeg forventer omsorg fra dem på andre ting, at de følger opp som foreldre» (Lærer 3).*

Til tross for kulturforskjeller og språkhindringer, har lærerinformantene forventninger om at minoritetsforeldrene skal viser interesse for barnets skolegang, på lik linje med de majoritetsspråklige foreldrene. Da vil det være av betydning at skolen gir klar og tydelig informasjon til minoritetsforeldrene om hva som forventes av dem.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan lærerinformantene tror de minoritetsspråklige foreldrene opplever samarbeidet med skolen, svarer lærerinformantene at skolen gjerne kunne ha diskutert mer hvordan samarbeidet med minoritetsforeldrene fungerer, og lærerinformant 4 følger opp med:

*«Vi snakker gjerne ikke så mye om hvordan de (foreldrene) opplever samarbeidet. Men generelt tenker jeg at foreldre blir for lite involvert i det som foregår på skolen. Det ligger et potensiale i å inkludere både de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige mer» (Lærer 4).*

Alt i alt opplever lærerinformantene at de fleste minoritetsfamiliene er positive og glade for at barnet deres blir fulgt opp av skolen: *«De viser taknemlighet overfor den jobben skolen og lærerne gjør» (Lærer 1).*

#### **5.2.4 Oppdragelse og disiplin**

Oppdragelse og disiplin er noe som opptar skolen, og når det gjelder spørsmålet om lærer og minoritetsforeldrene har samme forståelse om oppdragelse og disiplin i den norske skolen,

viser lærerinformantene til at det er forskjellig fra familie til familie. Det som går igjen er en oppfattelse av at minoritetsfamiliene ofte har store forventning til at deres barn skal respektere de voksne og oppføre seg slik de blir fortalt. Ofte er det dette minoritetsforeldrene har mest fokus på i utviklingssamtalen:

*«De (foreldrene) er veldig opptatt av orden og oppførsel. De blir veldig glad hvis det skjer noe positivt. De uttrykker det at det betyr veldig mye, nesten mer enn det faglige» (Lærer 3).*

Her er det likevel forskjell mellom kjønnene, og lærerinformant 4 har merket seg at det er større forventninger til at jentene skal oppføre seg fint på skolen, og mindre krav til guttene:

*«Jeg har merket at jentene er mye mer stille, og gjør det de skal. Guttene er mer over alt og gjør det de har lyst til å gjøre. Det virker som om jentene blir oppdradd til å være mer stille og føyelig. Guttene virker å ha mer spillerom» (Lærer 4).*

Lærerinformant 2 har opplevd noen minoritetsforeldre som er autoritære, og som har tatt med seg denne delen av sin kultur til Norge. Da blir kulturforskjellene tydelige:

*«Vi har også hatt andre foreldre som er disiplinære som har hatt en tydelig forskjell, som har tatt med seg en del av det som vi ser på som negativt, da, med autoritære regimer. Det har gjerne vært saker der barnevernet har blitt påkoblet ved bruk av vold og sånne ting, da» (Lærer 2).*

Lærerinformant 2 reflekterer over at det har vært noen vanskelige og utfordrende saker, men han presiserer imidlertid at en også må se det isolert fra at slike saker bare gjelder de fremmedspråklige. At barnevernet blir koblet inn, kan i like stor grad skje i majoritetsfamilier. Nøkkelen for å unngå slike saker, er god kommunikasjon mellom hjem og skole.

Lærerinformant 1 ser utfordringer når foreldre ikke blir integrert i samfunnet: *«noen familier er gjerne isolert, og familiene lever for seg selv og har liten kontakt med andre»*. Spørsmål som: Hva vil det si å gå på en norsk skole og bo i det norske samfunnet? er viktige spørsmål å diskutere i møter med minoritetspråklige foreldre. Noen av lærerinformantene etterlyser slike viktige avklaringer i starten når elevene er nye. Andre minoritetsforeldre er veldig åpen, og ønsker å delta i det norske samfunnet: *«Er det skolegudstjeneste så skal mitt barn på gudstjeneste selv om vi er muslimer, fordi sånn er det her» (Lærer 2).*

Skolen må håndtere hele spekteret av foreldre, og lærerinformantene synes det er viktig å møte minoritetsforeldrene med forståelse, og at en prøver på en positiv måte å formidle rutiner og regler i som gjelder i skolen: *«En del foreldre handler ut fra sin bakgrunn, og det er gjerne ikke i tråd med våre forventninger. I slike tilfeller må vi møte dem med forståelse og forklaring» (Lærer 3).* Til tross for dette er det enighet om at en ikke bør senke forventningene

til minoritetsfamiliene, selv om noen av familiene står i en krevende situasjon. Skolen bør fremdeles ha forventninger om deltakelse i møter i regi av skolen, samt at de følger opp sitt barn og viser interesse for skolen og følger opp beskjeder. Dette for å unngå at minoritetsforeldrene opplever «utenforskap». Lærerne er enige i at det er skolens ansvar å trekke inn foreldrene: *«Skolen har et ansvar for å tilrettelegge gode og oppklarende samtaler med foreldrene. Vi må lage systemer som får dem med»* (Lærer 3).

### **5.2.5 Språklige og kulturelle utfordringer**

De ulike lærerinformantene har alle opplevd utfordringer i samarbeidet med minoritetsforeldrene. Lærerinformant 1, som har innføringsklasser, har opplevd utfordringer når det gjelder fraværsproblematikk. Dette er selvfølgelig noe som kan gjelde alle elever, og det er uansett viktig *«å finne ut hva som ligger bak, slik at en kan finne løsninger som er bra for eleven»* (Lærer 1). Ofte behersker ikke foreldrene det norske språket, og de har ikke mulighet til å skrive egenmelding. Da er det ofte barnet selv som må dokumentere sitt eget fravær: *«Barna må være den voksne»* (Lærer 1).

Lærerinformant 3 forteller at det som er mest utfordrende for henne, er når foreldrene ikke kan norsk. Da blir kommunikasjonen vanskelig. På nåværende tidspunkt har hun en ny elev, der hun enda ikke har klart å opprette kontakt med minoritetsforeldrene. Hun sier at det første treffet er viktig, og hun kjenner på at tiden går. Hun er alene kontaktlærer, og i en travel hverdag kjenner hun på at dagene går fort: *«Så her trenger jeg litt hjelp. Kanskje inspektør kan hjelpe meg med å sette opp et møte? Og vi trenger tolk»* (Lærer 3).

Hun etterlyser et system som fungerer bedre når de skal ta imot nye minoritets elever. Ofte kan det bli litt tilfeldig når det første møtet finner sted, og det er opp til den enkelte lærer. Hun ønsker at ledelsen ved skolen skal være mer hjelpelig med å kalle inn til møter, gjerne etter et fast mønster. Det er viktig at det blir opprettet kontakt så fort som mulig, til det beste for barnet. Lærerinformant 3 har også møtt de minoritetsforeldrene som vil ha mye kontakt hele tiden:

*«Noen ganger møter de opp på skolen, hvis barnet deres har problemer. Plutselig dukker de opp i klasserommet, og skal prate, uten noe avtale. Da vil de vite hvordan det går. Norske foreldre ville gjerne ikke bare møtt opp uten avtale. Men de minoritetsspråklige er selvfølgelig forskjellige, det gjelder ikke alle»* (Lærer 3).

Lærerinformant 1 har også opplevd at den språklige og kulturelle barrieren kan gjøre samarbeidet vanskelig. Av og til ser hun at en elev ikke har det bra, og hun formidler til

minoritetsforeldrene at barnet deres trenger hjelp, og kanskje de trenger noen profesjonelle å snakke med. Det er imidlertid ikke alltid hun blir hørt på dette:

*«Da har jeg opplevd at foreldrene sier at det ikke er nødvendig; det går fint. Her kan det være kulturforskjeller, og det å gå til psykolog er ikke alltid greit!»* (Lærer 1).

Det å være ny i Norge, og det å leve blant to kulturer, kan være vanskelig for noen minoritetslever. Ofte kommer disse vanskelighetene etter en tid, og det kan være frustrerende for læreren som ønsker å hjelpe barnet. Lærerinformant 1 har også erfart at de gjennom samtaler med minoritetsforeldrene har gjort ulike avtaler, *«men så skjer det ikke noe likevel. Vi ser at barnet sliter, men vi vet ikke hvor mye som blir gjort. Den språklige og kulturelle barrieren gjør det vanskelig, når det gjelder å få hjelp av andre»* (Lærer 1).

Lærerinformant 2 viser også til språkbarriere og kulturforskjeller som i det daglige kan fungere til en viss grad, *«men som i litt mer komplekse situasjoner kan være vanskelig»* (Lærer 2). Han refererer til en sak de hadde der en elev i klassen hadde problemer med kroppskontakt, i form av at vedkommende var litt for tett på de andre medelevene:

*«Det var vanskelig for klassen. Spesielt jentene syntes hun var for påtrengende og nær, de syntes det var ubehagelig. Det var en vanskelig og kompleks problemstilling, og det var mange samtaler med jenten selv, og forsøke å kommunisere det med foreldrene»* (Lærer 2).

Det krever tid og vilje å ta tak i disse hendelsene, spesielt i denne saken fordi manglende norskferdigheter hos foreldrene gjorde det vanskelig å forstå hva akkurat denne saken dreide seg om. I tillegg forstod de ikke helt alvorlighetsgraden i saken. Det er likevel viktig å gå inn i disse episodene: *«Det ville nok kanskje vært lettere å kommunisere uten språkbarriere, men det er viktig å ta seg tid til å gjøre det, og jeg tror vi nådde fram til slutt. Det gikk inn etter hvert»* (Lærer 2).

I slike saker kan det være stor forskjell mellom det familien forventer, og det de ser på som riktig væremåte. Lærerinformant 2 føler at det ikke er snakk om enighet i dette tilfelle, men at de likevel har klart å finne en løsning som alle parter kan leve med. Lærerinformant 2 er inne på et viktig punkt når han sier at en ikke skal unngå å ta de kampene som kommer. Det kan være lett å lukke øynene for det som skjer, fordi en vet at samarbeidet vil by på utfordringer.

Lærerinformant 4 har erfart at noen minoritetsforeldre har høye ambisjoner om gode karakterer, selv om barnet har vært kort tid i Norge og strever i skolehverdagen: *«På grunn av språkproblemer klarer de ikke å sette seg inn i dette»* (Lærer 4). Hun ser også verdien av å skape enighet og ro rundt situasjoner som oppstår, men i noen tilfeller har det vært vanskelig å komme til enighet, spesielt nevner hun en episode der det ble reagert på at hun var kvinnelig

lærer: «Da er det vanskelig å bli enig, men vi må fortelle at sånn er det her, og så håper vi at de kan samarbeide likevel» (Lærer 4).

Lærerinformant 3 har, som lærerinformant 4 over, også erfart at det er ulike forventninger til gutter og jenter:

*«Det som kanskje har vært utfordrende noen ganger er de forventningene de har til religion med jenter, for eksempel, foreldrene stiller andre krav og forventninger til jentene. Hvis jeg sier til foreldrene at: «Hun er så stille, hun må ikke være redd for å prate og ta ordet». «Kast deg inn i en samtale», men da sier foreldrene at det er sånn de forventer at jentene skal være. Jenter skal være stille. Nei, det er ikke sånn det skal være, tenker jeg da. Guttene har lov å være mer utadvendt, og det aksepterer de» (Lærer 3).*

Til tross for de nevnte utfordringene, ønsker alle lærerinformantene å presisere at de i det store og hele har et godt forhold til minoritetsforeldrene, og at de stort sett opplever samarbeidet som meningsfullt og godt.

### **5.2.6 Lærernes kjennskap til minoritetsforeldrenes bakgrunn og kultur**

Av de fire skolene jeg besøkte, er det bare en skole som har innføringsklasse. Denne klassen har en fast kveld i februar der de inviterer minoritetsforeldrene til en sosial morsmålskveld. Denne kvelden tar de ulike familiene med seg mat og ting som gjenspeiler den kulturen de kommer fra, og i tillegg framfører elevene skolearbeid for foreldrene: «Dette er en gylden mulighet for alle til å bli bedre kjent», sier lærerinformant 1. De har også et foreldremøte helt i starten når elevene er nye, der de tar opp mye praktisk i forhold til den norske skolen.

De tre andre skolene har ikke noe fast opplegg som er direkte rettet mot minoritetsfamiliene og deres barn. Skolen vet dermed ikke så mye om de ulike familiene og deres bakgrunn. Ofte blir utviklingssamtalen en arena, og den finner gjerne først sted litt seinere ut i semesteret: «Spesielt i det første møte er det viktig å danne relasjon og bli kjent med dem og bakgrunnen deres» (Lærer 2). Lærerinformant 2 følger videre opp med at det å danne gode relasjoner til alle foreldre, og spesielt minoritetsforeldre, er en viktig del av jobben som pedagog. En god relasjon er et godt utgangspunkt for et godt samarbeid mellom hjem og skole:

*«Da vi fikk en ny elev på 8.trinn hadde jeg en fin samtale med familien. Da finner jeg gjerne ut at far har høy utdanning, og har hatt en høy stilling der han kommer fra. Da vet jeg at jeg kan spille på dette. Andre igjen har gjerne ikke gått på skole og har hatt lite faglig» (Lærer 2).*



Det er fint å kunne forstå hvem de ulike familiene er, og lære litt om hva som er viktig der de kommer fra, samtidig som lærerne forteller om den norske skolehverdagen. Lærerinformant 1 har opplevd at spesielt noen jenter går med skjørt når det er turdager: *«Vi kan jo ikke presse dem, men heller si at det kan være lurt å gå med bukse. Vi vet ikke om det er foreldrene eller jentene selv som bestemmer det»* (Lærer 1). En god samtale med minoritetsforeldrene kan løse opp i uklarheter.

Lærerinformant 3 har også opplevd å bekymre seg for enkelte minoritets elever, og tenkt at de virker ensomme. Når dette har blitt tatt opp på møte, viser det seg at de har et stort nettverk utenom skolen: *«Da kommer det fram at de er mye med familien, for det er vanlig i noen kulturer»* (Lærer 3). De besøker hverandre i storfamilien, og har gjerne mer kontakt med familien enn med norsk kultur. Dette er som vist i teoridelen en kollektivistisk tendens, og det viser viktigheten av å inneha en god dialog, og ikke minst kjennskap til ulike kulturer.

Alle lærerinformantene er opptatte av å bli kjent med minoritetsfamiliene, men det blir litt opp til hver lærer hvor godt kjent en blir. Av erfaring ser de ulike lærerinformantene et mønster ut fra hvilke land elevene kommer fra: *«Alle er jo forskjellige, men noen trekk går igjen. Det er noen fellesnevner»* (Lærer 2). Dermed har skolen noe å spille på, samtidig som det er viktig å gå inn med åpne kort i dialogen.

### **5.2.7 Makt og avmakt i samarbeidet**

Lærerinformantene er stort sett klar over at noen foreldre og elever er vant til en autoritær skole fra hjemlandet, men det er ikke noe de tenker over til daglig. De gjør seg likevel noen tanker om tema, og lærerinformant 1 vet at noen av minoritetsforeldrene kommer fra land der læreren har stor respekt, men *«vi prøver å formidle at eleven og foreldrene også har en stemme, og det er viktig for oss at de er med»* (Lærer 1). Hun reflekterer videre over at hun opplever at en del foreldre ikke deltar så mye i hjem-skole samarbeidet:

*«Men vi ønsker at foreldrene skal delta, og vil helst at de skal gi beskjed hvis det er noe. Det er mulig at dette stopper dem litt, fordi de kan komme fra en kultur der det ikke er greit. Læreren vet best, og en skal ikke blande seg inn»* (Lærer 1).

Også lærerinformant 2 mener at dette er et tema en bør tenke mer over. I det daglige tenker han ikke over at noen foreldre kan vegre seg for å ta kontakt, fordi han innehar lærerrollen. Han vedgår imidlertid at dette tema også kan gjelde majoritetsforeldre, på lik linje med minoritetsfamilier: *«Er det jeg vil ta opp stort nok? Er det viktig nok?»* (Lærer 2). Han mener at dette er noe lærere bør ta i betraktning, og han reflekterer over at det i den forbindelse er

viktig å legge mer vekt på *relasjonsbiten*, og vise at skolen og lærerne vil hjelpe og legge til rette for god kontakt helt fra starten av: «*En god relasjon med foreldrene vil gjerne avgjøre om de tørr å ta kontakt*» (Lærer 2).

Lærerinformant 3 er også opptatt av relasjonsbiten, og viser til at foreldremøte, og særlig utviklingssamtalen, er en god arena for å bygge relasjon:

«*På utviklingssamtalen prøver vi å bygge et tillitsforhold, der vi prøver å bli bedre kjent med eleven og foreldrene, og vi har vi mulighet til å spørre foreldrene om deres bakgrunn og hvor de kommer fra*» (Lærer 3).

### **5.2.8 Lærernes oppfattelse av hva som kan hindre eller fremme et samarbeid i møte med minoritetsforeldre**

Lærerinformant 4 er tydelig og kontant når hun hevder at manglende norskferdigheter er et hinder for godt samarbeid med minoritetsspråklige familier. Hun reagerer også på at noen av minoritetsforeldrene hun har kjennskap til, har bodd en god del år i Norge, men til tross for dette synes hun ikke at de behersker det norske språket godt nok:

«*Det er vanskelig når vi ikke forstår hverandre. Det å kunne beherske det norske språket vil kunne åpne mange dører for dem. De går på skole for å lære norsk, men kanskje de ikke får brukt språket nok i hverdagen?*» (Lærer 4).

Språket er ofte et hinder for et godt samarbeid, og når en skal kontakte familier som ikke kan norsk, kan det føre til misforståelser: «*Spesielt når det er behov for å ta opp vanskelige saker, kan det bli misforståelser. Også fordi en ikke legger det samme i alle begreper*» (Lærer 4).

Lærer 2 er enig i dette, og fortsetter med at ulike forventninger også kan hindre et godt samarbeid. De fleste minoritetsspråklige familiene skjønner at deres barn gjerne må jobbe litt ekstra i starten, fordi en kan ligge etter rent språklig. Imidlertid har hun opplevd at noen minoritetslever, og foreldre, har et urealistisk høyt krav når det gjelder karakterer: «*Jeg jobber jo godt, jobber mer enn de andre, og gjør leksene mine, så hvorfor får jeg ikke bedre karakter?*» (Lærer 2). Når språkbarrieren og de kulturelle forskjellene blir mange, kan det hindre et godt hjem-skole samarbeid. Her ligger en forventningsavklaring, og det er viktig at en kommuniserer at det handler om manglende språkferdigheter, samt at elevene må gjøres bedre kjent med de ulike læringsmålene i fagene.

Når det gjelder hva som kan fremme et godt samarbeid, synes lærerinformant 2 at det å kartlegge tidlig interesser hos familiene kan være et godt grep: «*Det er ekstra viktig å ha en*

*motivasjonsfaktor. Jeg har ofte en dialog med foreldre og eleven om: Hva vil du i framtiden? Hvilken vei vil du gå seinere på videregående når de gjelder yrke? Ut fra dette kan en legge en plan om hva som er viktig når det gjelder å nå de ulike læringsmålene i undervisningen.*

Lærerinformant 4 tenker at en plan eller et system når det gjelder møtevirksomhet med minoritetsforeldre, kan fremme et godt samarbeid. Hun etterlyser en plan som innebærer et oppstartsmøte, og gjerne ett eller flere oppfølgingsmøter som ligger fastlagt i en plan: *«Slik at de (foreldrene) får den oppfølgingen de trenger, for å kunne forstå hva som skjer på skolen. De trenger en innføring i det norske skolesystemet»* (Lærer 4).

### **5.2.9 Hvordan involveres minoritetsforeldrene i samarbeidet med skolen?**

I de aller fleste tilfeller er det skolen som tar initiativ til samarbeid, og det er skolen sin oppgave å sørge for god kommunikasjon med hjemmet. Lærerinformantene forteller at de foretrekke å bruke mail, da det er lettere å kommunisere med alle foreldrene, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn.

Imidlertid opplever noen av lærerinformantene at noen minoritetsforeldre ikke er datakyndige, og i noen tilfeller behersker de heller ikke mail. Når flere minoritetsspråklige foreldre ikke er på disse læringsplattformene, kan det bli vanskeligere å nå dem. Lærerinformant 3 kjenner på at det tekniske kan hindre god kommunikasjon med hjemmet: *«Med denne gruppen blir det vanskeligere med den telefonen og avstandskommunikasjonen. Det blir lettere å treffes og ha jevnlig samtaler. Det blir gjerne mindre misforståelser når en kan bruke hele kroppsspråket»* (Lærer 3).

Lærer 1 er opptatt av å få alle minoritetsforeldrene til å møte på det første foreldremøte i innføringsklassen. Her kommer det uvurderlig informasjon om den norske skolehverdagen, og hva som kreves og forventes av minoritetslevene og –foreldrene:

*«På foreldremøtet får man gitt foreldrene informasjon om skolen og hva vi gjør og mulighetene de har, og hvordan de må forholde seg til oss. De praktiske tingene om hvordan de skal gi beskjed ved fravær, vi snakker om lekser og skole-hjem samarbeid, og fritidstilbud, egentlig alt som er relevant»* (Lærer 1).

Lærerinformant 1 forteller videre at utenom dette møtet, har de utviklingssamtaler i henhold til lovverket. Hun viser til at det er ungdomsskolen, og da er det generelt mindre kontakt mellom skole og hjem, enn på barneskolen. Hun er imidlertid alltid åpen for å møte foreldrene utenom dette, og tar kontakt hvis det dukker opp noe spesielt som bør involvere foreldrene.

Lærerinformant 4 viser også til de lovpålagte møtene, men opplever som tidligere nevnt, at minoritetsforeldrene ikke møter til foreldremøtene. Hun nevner den språklige barrieren som en mulig årsak til dette. For å oppnå kontakt med minoritetsforeldrene er hun i mange tilfeller avhengig av tolk, og det har hun opplevd som en barriere: «*Det er teamleder som skal bestille inn tolk, og en er avhengig av at samarbeidet med ledelsen fungerer*» (Lærer 4). Hun etterlyser også et system når en har minoritetspråklige elever:

*«Man føler seg litt aleine i den jobben, og den kontakten med hjemmet. Når du i tillegg er så avhengig av den tolken, blir det vanskelig. Det at du må igjennom administrasjonen for å få tak i en tolk, gjør det ekstra krevende»* (Lærer 4).

Her kjenner lærerinformant 4 på en dobbel frustrasjon både i form av at hun kjenner på dårlig samvittighet overfor manglende dialog med foreldrene, men også frustrasjon fordi samarbeidet innad i skolen kunne ha fungert bedre.

#### **5.2.10 Minoritetsforeldrenes kjennskap til det norske skolesystemet**

De ulike minoritetsforeldrenes kjennskap til Norge og skolesystemet vil variere ut fra hvilke land de kommer fra, og hva de har kjennskap til på forhånd. Lærerinformant 3 er ærlig om at dette ikke er noe de tilrettelegger for på skolen. Hun er imidlertid ikke fremmed for at dette er noe som burde vært tatt opp: «*Det burde jo vært et system som la til rette for dette. Noen foreldre har gjerne ikke skolegang i det hele tatt, mens andre har utdanning i hjemlandet, men forskjellene mellom skolesystemene er ofte store*» (Lærer 3). Lærerinformant 4 er enig i dette, og følger opp med at «*et obligatorisk startmøte når en får minoritets elever er viktig, slik at de (foreldrene) får med seg hva som skjer i skolen*». Lærerinformant 2 viser til at «*foreldremøtene er nokså komprimert, og med tanke på at flertallet av foreldrene der er majoritetspråklige, er det nok ikke fokus på det norske skolesystemet og hvordan vi gjør det*». Han viser til at han ikke helt vet hvilket fokus de har på dette i innføringsklasser, og viser dermed at det er opp til de ulike skolene hvordan de behandler dette tema.

Lærerinformant 1, som er lærer i innføringsklasser, forteller at de snakker litt om det norske skolesystemet og ulike forventninger på det første foreldremøte, men det er ikke noe fasit eller system på hva som tas opp. Det er opp til den enkelte skole og den enkelte lærer: «*Når vi snakker om den nye læreplanen kommer vi inn på verdiene, og når vi snakker om regler, kommer vi inn på rettigheter og hva som forventes av elevene og foreldrene*» (Lærer 1). Dette må imidlertid forenkles en god del, siden minoritetsforeldrene ofte ikke behersker det norske språket, og det er mange vanskelige begreper som skal forstås.

Flere av lærerinformantene nevner endringer i den norske skolen de siste tiårene, der skolen har beveget seg fra en puggeskole, til at en lærer elevene i å reflektere og utforske mer. Dette er endringer som kan være nye for de nyankomne til landet vårt:

*«Ofte er de (elevene) vant med å bare skrive rett av, og det er også en kultur vi må snu. Vi må gjøre dem mer kritiske og få dem mer reflektert» (Lærer 1).*

Lærerinformant 2 mener at dette også like godt kan gjelde de majoritetsspråklige elevene, men ser ofte problematikken i skolehverdagen når minoritets elever ikke har oversikt over hva som forventes av dem: *«Når foreldregenerasjonen gikk på skolen var det mye pugging, mens nå legger vi mer vekt på refleksjon og selvstendig tenkning. Sånne ting kan vi komme inn på. Men det er ikke noe systematisk med tanke på de som ikke kjenner det norske skolesystemet» (Lærer 2).*

Lærerinformant 4 har opplevd frustrasjon rundt at elever som bare har gått på skole i ett eller to år, før de kommer på ungdomsskolen, har forventninger om at de skal lære det samme, og være på samme nivå som majoritets elevene, uten at de behersker det norske språket godt nok. Hvem som har disse forventningene er hun ikke tydelig på, men det kan tenkes at hun mener at både de minoritetsspråklige elevene og –foreldrene har disse forventningene, men også at den norske skolen legger mye ansvar på de ulike lærerne ved oppfølging av minoritets elever. Hun stiller videre spørsmål om ikke *«innføringsklassen burde fulgt disse elevene opp over et lengre løp?» (Lærer 4).*

Uansett ser alle lærerinformantene viktigheten av at minoritetsforeldrene får et mer systematisk kjennskap til vårt skolesystem, slik at en kan unngå misforståelser og dermed gjøre skoledagen enklere og mer forutsigbar for minoritets elevene og deres familier.

### **5.2.11 Lærernes oppfattelse av et likeverdig samarbeid**

Likeverdighet betyr at alle parter i samarbeidet er like mye verdt, og begge parter skal ha innflytelse (NAFO 2020). *«Det er det gjerne litt mindre av»*, sier lærerinformant 1. Hun forteller videre at hvis det oppstår utfordringer med barnet, som krever litt mer samarbeid og dialog, *«da blir gjerne samarbeidet mer gjensidig, men at foreldrene stiller krav til skolen er det gjerne lite av» (Lærer 1).*

Lærerinformant 3 opplever også at det stilles for få krav fra minoritetsforeldrene: *«Det blir ofte enveiskommunikasjon fra vår side» (Lærer 3).* Alle lærerinformantene har en oppfatning av foreldrene som takknemlige, og at de setter pris på det skolen gjør for barnet deres.

Lærerinformantene opplever veldig lite kritikk, og de reflekterer alle over at mye informasjon

blir ensidig sendt ut fra skolen sin side, men de har ikke oversikt over om foreldrene får med seg informasjonsflyten: «Vi vet ikke alltid helt om det er blitt forstått» (Lærer 4).

Det er viktig at skolen tar kontakt med minoritetsforeldrene med jevne mellomrom for å sikre seg at de har forstått informasjonsflyten. I tillegg må også skolen signalisere at de ønsker at foreldrene skal uttale seg, og at deres synspunkter vil bli tatt på alvor.

Lærerinformantene ønsker at minoritetsforeldrene skal være ærlige i sin kommunikasjon med skolen. «Jeg ønsker at de (foreldrene) skal være ærlige, og si det som det er, men jeg føler ofte at de holder ting tilbake. De vil ikke kritisere. Da blir det vanskelig å oppnå likeverdig dialog» (Lærer 4).

Slik jeg oppfatter det, har lærerinformantene en forståelse av at et likeverdig samarbeid innebærer reelle dialoger, men dette blir vanskelig når foreldrene ikke tar kontakt, og virker å være fornøyd med enveiskommunikasjon.

### **5.2.12 Ønsker for videre samarbeid med minoritetsforeldre**

Når det gjelder tanker om hvordan de minoritetsspråklige foreldrene kan bidra positivt til samarbeidet med skolen, ønsker lærerinformant 4 at foreldrene tar litt mer ansvar:

*«Foreldrene bør stille seg spørsmålet hva kan vi foreldre gjøre for at skolen skal bli bra for barnet vårt. Ikke overlate alt ansvar til skolen» (Lærer 4).*

Lærerinformant 1 er enig i dette, og ønsker at foreldrene følger opp barnet hjemme:» *At de følger med på ukeplanen, og at de engasjerer seg i det utenfor skolen også. Vi trenger ikke å ha kontakt hele tiden, for det kan bli for mye» (Lærer 1).* Hun utdyper videre at det som oftest er de ressurssterke som vil ha mest samarbeid, og noen av dem møter også opp uanmeldt på skolen. Da er hun mer bekymret for de mange mødrene som sitter hjemme, og gjerne skulle vært fanget mer opp.

Lærerinformant 3 søker imidlertid svar hos seg selv, når hun påpeker at: *«Det å skjønne og forstå bakgrunnen deres, og hvordan de har det hjemme. Da får du gjerne mer forståelse om hvorfor ungen deres er som den er. Da har vi et bedre utgangspunkt for å ta kontakt» (Lærer 3).*

Lærerinformant 2 ser viktigheten av å lytte til foreldrene, for på den måten å vise at de blir tatt på alvor: *«Vi må vise at vi tar på alvor det de kommer med, av små og store saker, slik at de blir trygge nok til å involvere seg i samarbeidet» (Lærer 2).*

Alle lærerinformantene ser viktigheten av god kommunikasjon som essensiell i samarbeidet, og det er viktig å finne rom for den gjensidige og gode dialogen: *«Dersom det er vanskelig å kommunisere, er det viktig å finne måter å løse det på» (Lærer 3).*

At skole og minoritetsforeldre spiller på lag, og vil det samme for eleven, er av stor betydning. Et godt sted å starte, er at samarbeidet blir satt mer i system, slik at det ikke blir så tilfeldig og opp til hver skole og lærer. Lærerinformantene jeg har intervjuet har alle ønsket at samarbeidet skal systematiseres. De ønsker et startmøte, et første møte, der en kan få avklart en del viktige ting som språkferdigheter og kulturell bakgrunn. Et samarbeid består av mer enn bare å informere, og både skolen og de minoritetsspråklige foreldrene bør avklare sine forventninger til hverandre på et tidlig tidspunkt. Da øker sjansene for at samarbeidet kan bli likeverdig og gjensidig. Foreldremøtene bør gjøres mer attraktive for minoritetsforeldrene, i form av at tolk alltid er tilgjengelig ved behov, samt at det bør legges opp til aktiviteter som involverer alle foreldrene slik at de har mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. I samtale med noen av minoritetsfamiliene opplevde de at foreldremøtene bar preg av for mye enveis kommunikasjon. Utviklingssamtalen kommer som oftest i forlengelsen av et foreldremøte, og er et viktig møte for å avklare hvordan det går med eleven både faglig og sosialt på skolen. I tillegg til dette, mener lærerinformantene at det bør vurderes å sette opp ytterligere møte(r) for å sikre en jevn og god kontakt med minoritetsfamiliene.

Når det er sagt er det litt motsetninger mellom hva minoritetsfamiliene og lærerinformantene i undersøkelsen uttrykker. Lærerinformantene er ofte frustrerte fordi de opplever at minoritetsforeldrene ikke er aktive i samarbeidet, og de får en opplevelse av at skolen skal ta ansvar for mye av barnet og skolehverdagen. På den annen side signaliserer flere av minoritetsforeldrene at de ønsker mer kontakt med skolen.

## 6. Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte og tolke funnene i kapittel 5 på bakgrunn av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 3. Noen steder vil jeg supplere med forskning og teorier som jeg ikke har vist til tidligere.

Innledningsvis i denne oppgaven stilte jeg opp følgende problemstilling:

*Hvordan er samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn. Hva slags kommunikasjon bærer dette samarbeidet preg av, og hvordan påvirkes dette av kulturell kapital?*

Teorien har vist at foreldreinvolvering og medvirkning er viktige faktorer i et samarbeid, og jeg vil i dette kapitlet undersøke hvordan samarbeidet mellom hjem og skole framstår på bakgrunn av den informasjonen jeg har innhentet fra mine informanter. Jeg vil prøve å finne ut hva minoritetsforeldrene og lærerne legger i begrepet foreldreinvolvering, og prøve å drøfte i hvilken grad minoritetsforeldrene føler seg involvert i deres barns skolegang. Jeg vil også utvide til å se på informasjonsflyten som foregår mellom hjem og skole. Videre vil jeg diskutere hvordan kommunikasjon og kulturell kapital inngår som faktorer i dette samarbeidet.

Jeg har valgt følgende fokusområder: *Foreldreinvolvering* og *informasjonsflyt*. Under *foreldreinvolvering* vil jeg blant annet se nærmere på hvordan flerkulturelle møter kan foregå, viktigheten av å inneha relasjonskompetanse, samt ta for meg hvordan ulikheter i verdier og oppdragelse kan virke inn på foreldreinvolvering. Under tema *informasjonsflyt* vil jeg diskutere på hvilket nivå samarbeidet med minoritetsforeldrene befinner seg, sett i forhold til Nordahls (2007) tre nivåer for samarbeid. Jeg vil også diskutere hvordan kommunikasjon påvirker samarbeidet, ved å se på ulike kommunikasjonsformer og bruk av kroppsspråk. Til sist ser jeg på forslag til løsninger som kan fremme et godt samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre.

### 6.1. Foreldreinvolvering

Foreldreinformantene i undersøkelsen kommer fra forskjellige land, og de har ulike skolebakgrunn og kulturbakgrunn, men felles for dem alle er at de ønsker å vite hvordan deres barn gjør det på skolen både faglig og sosialt. Nordahl (2007) definerer foreldreinvolvering som det engasjementet foreldre viser hjemme når det gjelder deres barns skolegang. Ved at



minoritetsforeldrene formidler en positiv innstilling til skolen, vil elevene kunne oppnå større læringsutbytte og få en bedre relasjon til lærere og medelever, enn elever som opplever mindre støtte hjemme. Til sammen er dette gode argumenter for at skolen bør tilstrebe et godt og nært hjem-skole samarbeid.

Det er særlig ett funn i mine undersøkelser som gjør seg gjeldende når en ser på minoritetsforeldrenes og lærernes generelle erfaringer og opplevelser fra samarbeidet mellom hjem og skole. Begge parter gir uttrykk for at de er opptatte av et godt samarbeid, men mens minoritetsforeldrene gir uttrykk for at de ønsker tettere og oftere kontakt med skolen, opplever noen av lærerne at minoritetsforeldrene kan være vanskelig å få kontakt med. Her ser vi to motstridende syn.

Noen av lærerinformantene mine ønsker at de minoritetsspråklige foreldrene skal involvere seg mer i sine barns skolehverdag, til tross for språklige og kulturelle utfordringer. Dette kan være forankret i tidligere forskning som viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole vil være av stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. Lærerinformantene savner at minoritetsforeldrene tar kontakt og kommer med innspill som omhandler deres barns skolegang. Noen av lærerinformantene uttrykker blant annet frustrasjon over at minoritetsforeldrene ikke følger opp lekser hjemme, og at enkelte minoritetsforeldre nesten avskriver seg ansvaret for deres barns utvikling og læring, og overlater dette til skolen. En slik ansvarsfraskrivelsen vanskeliggjør samarbeidet, og selv om lærerinformantene forstår at traumatiske opplevelser kan føre til at noen minoritetsfamilier ikke tar nok ansvar for barnets skolegang, og ikke anerkjenner sin rolle sin foreldre, ønsker de likevel å formidle at litt involvering er bedre enn ingen involvering. Familieinformantene på sin side uttrykker at de synes det er vanskelig å involvere seg i barnets skolehverdag, fordi de ikke vet hvordan de skal hjelpe til på best mulig måte. Skolearbeid og lekser kan bli vanskelig å forholde seg til når de har så liten innsikt i skolehverdagen, og noen av familieinformantene behersker det norske språket dårlig. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser utført av Bæck og Kileng (2005) som viser at i forhold til å yte leksehjelp opplever minoritetsforeldre størst usikkerhet, og de gir uttrykk for at de trenger informasjon og veiledning fra skolen for å kunne bidra mer her.

Som resultatdelen viste kan dette motstridende synet i foreldreinvolvering også bunne i ulike måter og oppfatte hjem-skole samarbeidet på. Ingen av familieinformantene jeg intervjuet er vant til et systematisk samarbeid mellom hjem og skole i det hjemlandet de kommer fra. I tillegg har de erfaring med at skolen og lærerne i hjemlandet har all makt, og de er ikke vant

til at skolen etterspør deres faglige og sosiale kompetanse i skolehverdagen. I Norge er foreldreinvolvering noe som mange lærere forventer, men mine funn viser at en kan lett glemme at det vil være vanskelig for mange minoritetsforeldre å ta kontakt og involvere seg i skolehverdagen på grunn av tidligere skoleerfaringer og språklige vanskeligheter. Til tross for dette påpeker lærerinformantene at det å vise interesse for barnets skolegang på en eller annen måte, vil være positivt. Lærerinformantenes holdninger kan være forankret i den forståelsen som Nordahl (2000) og Hattie (2009) peker på når de har undersøkt hvordan foreldrenes støtte i deres barns skolegang er av stor betydning for elevenes trivsel og læringsutbytte. Wichstrøm (1993) har også vist til en positiv sammenheng når det gjelder hjelp og støtte til lekser hjemme og elevenes skolefaglige prestasjoner (Wichstrøm 1992, sitert Nordahl 2000). Deres undersøkelser kan også tenkes å gjelde i like stor grad for de minoritetsspråklige elevene.

Til tross for at tidligere undersøkelser gjort både nasjonalt og internasjonalt mener å vise at foreldreinvolvering kan ha positiv effekt på blant annet skolefaglige prestasjoner, betyr ikke det at alle barn som har foreldre som er veldig involvert gjør det godt faglig. Lærerinformant 1 ser fordelen med at minoritetsforeldrene støtter og følger opp barnet, men nevner at hun ikke i stor grad ser en automatikk i at de barna som blir fulgt godt opp, nødvendigvis er de som gjør det faglig godt på skolen. «*Her er barna så forskjellige*», sier hun. Hun tenker likevel at det er viktig at foreldrene involverer seg i skolehverdagen, og hvis minoritetsforeldrene behersker norsk «*kan en se at barnet er mer aktivt, og fungerer bedre i skolesammenheng*» (Lærer 1).

Bæck (2007) finner i sitt forskningsprosjekt «*Foreldreinvolvering i skolen*» at foreldre som ikke har norsk som morsmål, i større grad enn andre har et ønske om større innflytelse på undervisningen. De savner også å bli trukket inn i diskusjoner om barnets faglige og sosiale utvikling og oppdragelse. I motsetning til Bæck (2007) sine funn, ønsker ikke mine familieinformanter nødvendigvis ha innflytelse på hvordan læreren underviser, men de ønsker informasjon om hvordan deres barn gjør det på skolen.

Lærerinformantene jeg intervjuet gir uttrykk for at de ønsker et samarbeid der minoritetsforeldrene er mer involvert, men de opplever at denne gruppen foreldre sjelden kommer med forslag til løsninger, eller innsigelser til arbeidet. Det kan være av stor betydning at minoritetsforeldrene blir gitt informasjon om hvor viktig deres involvering er i forhold til deres barns læring og utvikling. Dette er i samsvar med Drugli og Onsøyen (2010) som hevder at å kommunisere hvilke forventninger en har til foreldrene, er en viktig faktor for å skape et godt samarbeid. Familieinformantene uttrykker at de ikke vet hvilke rettigheter de

har, eller hvilket ansvar de har i samarbeidet, og hva som forventes av dem. Det kan være vanskelig for dem å sette seg inn i dette på egenhånd, og skolen som profesjonell part i samarbeidet, har ansvaret for å møte minoritetsforeldrene på deres premisser.

Oppsummert ser vi at lærerinformantene mine etterspør mer involvering fra minoritetsforeldrene, mens noen av minoritetsforeldrene på sin side ønsker oftere og tettere samarbeid. Spørsmålet blir da hva begge parter legger i begrepet samarbeid, og om de gir dette begrepet samme innhold. Dette kommer jeg nærmere inn på i 6.2.

### **6.1.1 Relasjonskompetanse**

Ifølge Bø (2002) er god kommunikasjon essensielt for å få til et godt foreldresamarbeid, og her står et felles språk sentralt i kommunikasjonssituasjonen. Det at minoritetsforeldrene ikke behersker alle nyanser av det norske språket, kan hindre god kommunikasjon og vanskeliggjøre god foreldreinvolvering. Lærerinformantene mine refererer ofte til at det forekommer misforståelser i samtaler med minoritetsforeldrene. De har en opplevelse av at minoritetsforeldrene nikker og viser tegn til at de forstår innholdet i samtalen, men så viser det seg i ettertid at de ikke har fått med seg det som samtalen dreide seg om. Dette kan blant annet gjelde utstyr til turdager, der jenter kommer i skjørt, eller andre praktiske opplysninger. Når minoritetsforeldrene ikke formidler at de ikke forstår, eller ikke sier ifra om de er uenige i avgjørelser som blir tatt, vil det påvirke kommunikasjonen mellom hjem og skole, og påvirke informasjonsutvekslingen som finner sted. Lærerinformantene kjenner på at språklige misforståelser vanskeliggjør et reelt samarbeid, og det blir vanskeligere å involvere foreldrene i samarbeidet. Ulleberg (2014) viser til Bateson som beskriver en lineær årsaksvirkning som vanlig når problemer oppstår i kommunikasjonen. Når minoritetsfamilier glemmer å sende med elevene riktig utstyr, eller ikke tar tak i problemer som læreren skisserer, kommer lærerinformantene med årsaksforklaringer om hvem som har skylden. I samtalen kommer det fram at de ofte tillegger minoritetsfamiliene skylden når samarbeidet ikke fungerer. Ifølge Bateson vil det være vanskelig i kommunikasjonsteorien å bare komme med en bestemt årsak når noe ikke fungerer i en situasjon, og som vist i Ulleberg (2014) peker han på en sirkulær årsakssammenheng der begge parter har et ansvar for å finne en løsning. Lærerinformantene kan dermed ikke avskrive seg ansvaret hvis kommunikasjonen ikke fungerer, eller er preget av misforståelser. Lærerinformantene ser at de har et ansvar for at kommunikasjonen ikke fungerer optimalt, og kanskje var ikke informasjonen som ble gitt tydelig nok presisert. De oppgir videre at de ikke tenker nok over hvordan skolen bør tilrettelegge for at minoritetsforeldrene skal inkluderes og involveres i skolesamarbeidet.

Lærerinformantene reflekterer over at det å framstå som forståelsesfulle og trygge, vil gjøre det lettere for minoritetsforeldrene å involvere seg i hjem-skole samarbeidet. Lærerinformant 2 opplever at en god relasjon er et godt utgangspunkt for et hjem-skole samarbeid, og mener at det er en viktig del av hans jobb som pedagog. Videre forteller han at han oppfatter god relasjon som evnen til å lytte til foreldrene og prøve å se deres perspektiv når de forteller om sine opplevelser om barnet og skolegangen. Han nevner et tidlig møte med noen minoritetsforeldre der han opplevde at noe ble skapt i møtet, og han fikk følelsen av at de kunne spille på lag. Det at han var nysgjerrig på familien, og ønsket å bli kjent med dem gav et godt utgangspunkt for samarbeid. Det er dette Habermas (1999) vil kalle en kommunikativ handling som er preget av likeverd og felles forståelse.

Dette er i samsvar med det familieinformantene uttrykker når de ønsker å bli sett på som en ressurs, selv om de av og til trenger hjelp og veiledning. Lærerinformantene ser at det vil bli lettere å bygge gode relasjoner hvis en behandler hverandre med respekt, og hvis minoritetsforeldrene opplever at deres erfaringer og perspektiv blir tatt hensyn til. Det at lærerinformantene viser at de aksepterer minoritetsforeldrene som de er, og at de viser interesse og lytter aktivt til det som blir sagt, er i tråd med Røkenes og Hanssen (2012).

Det å inneha relasjonskompetanse vil si at lærerinformantene innehar ferdigheter og kunnskaper om relasjoner mellom mennesker (ibid). Gjennom kommunikasjonen bør en skape gode relasjoner slik at foreldrene opplever samarbeidet som trygt, noe som vil gjøre det lettere å involvere seg i barnets faglige og sosiale utvikling. Dette er forankret i Buber og Skjervheim sitt syn som viser til to ulike relasjonstyper i vårt møte med andre mennesker (ibid). Hvis du møter den andre part som subjekt, møter du hele mennesket og forholder deg til den andres opplevelser, følelser og ønsker. Det motsatte vil være å møte minoritetsforeldrene som objekter du må håndtere, og ikke subjekter som du kommuniserer og samhandler med (ibid). Hvis lærerinformantene holder litt avstand og forholder seg til minoritetsforeldrene som objekter, vil ikke det føre til en gjensidig og reell dialog. Dette er i samsvar med det som kommer fram i samtalene med noen av lærerinformantene der de erkjenner at de ønsker å samhandle med foreldrene, men de kjenner ikke foreldrene godt nok, og dermed blir det en avstand mellom dem som påvirker en reell og likeverdig kommunikasjon.

Lærerinformantene erkjenner at for å skape gode relasjoner vil det også være av stor betydning å ha kjennskap til minoritetsforeldrenes kulturelle bakgrunn, og forstå den andres opplevelser, slik at en kan skape et opplevelsesfellesskap (ibid). I intervjusituasjonen

reflekterer lærerinformantene over hvordan de kan legge til rette for et mer gjensidig samarbeid, og de erkjenner at dette er noe de bør vektlegge mer i sin kommunikasjon med minoritetsforeldrene.

### **6.1.2 Flerkulturelle møter**

De tre minoritetsfamiliene som jeg intervjuet, ytret alle et ønske om at skolen skal vise interesse for deres kultur og bakgrunn, og Peter Berliner (1992) har beskrevet hvordan flerkulturelle møter kan foregå på tre forskjellige måter som han kaller for: *Mangelteori*, *kontekstteori* og *samspillsteori* (Spernes 2012). Mangelteori peker på at en har fokus på det som er annerledes hos mennesker fra en annen kultur, kontekstteori blir forstått ved at en henter inn minoritetsforeldre når de kan bidra til fellesskapet og en forstår hver kultur på dens egne premisser. Samspillsteorien går ut på at det er begge parters ansvar at tverrkulturelle møter lykkes partnere (Berliner 1992, sitert Spernes 2012:179)

Lærerens forståelse av minoritetsforeldrene kan være avgjørende for hvordan samarbeidet vil bli, og mine funn viser at samarbeidet befinner seg på nivå en og to. Noen av lærerinformantene mine har en tendens til å ha fokus på det som ikke fungerer, som kan være at de minoritetspråklige foreldrene ikke møter opp til samtaler, elevene mangler utstyr eller at foreldrene ikke hjelper til med skolearbeid. I slike situasjoner forstås mangelteori som en situasjon der lærerinformantene ser på minoritetsforeldrene som en hindring, snarere enn en ressurs i hjem-skole samarbeidet, noe som er i tråd med Boukaz (2009) sine funn.

Lærerinformantene mine innrømmer at de ikke alltid setter seg nok inn i minoritetsforeldrenes kultur, og de ser absolutt at det kan være en fordel med tanke på et godt samarbeid. De mener imidlertid at de opparbeider seg erfaring etter hvert, og når de får elever fra samme kulturbakgrunn, ser de en del fellestrekk som går igjen, som kan lette samarbeidet med nye minoritetsfamilier. Likevel er minoritetsforeldrene så forskjellige at det å ta kontakt med nye minoritetsforeldre, og bli kjent med dem, kan ha positiv innvirkning på barnets skolegang.

*Kontekstteori* blir forstått som at foreldrene hentes inn i skolen når de kan bidra til fellesskapet ved blant annet å kunne servere utenlandsk mat, eller når skolen har fokus på klesdrakt og religion (Spernes 2012). Lærerinformant 1 forteller om foreldrekvelden de har hver februar måned, og ser hvordan dette styrker fellesskapet mellom de ulike foreldrene, samt at det fører til at elevene får en bedre forståelse av hverandre. Denne innfallsvinkelen til kontakt kan imidlertid, ifølge Berliner (1992), være villedende da den vurderer foreldrenes styrkesider ut fra majoritetens syn på hva som er interessant (ibid). De andre

lærerinformantene har ingen slike faste sosiale tilstelninger, men ser nytten av å kunne bli kjent med elevenes ulike kulturer og danne gode relasjoner som kan være et godt utgangspunkt for samarbeid mellom hjem og skole.

*Samspillsteorien* går i all enkelhet ut på at det er begge parter ansvar at et flerkulturelt møte lykkes. Hjem og skole møter hverandre som likeverdige partnere, og det optimale samarbeidet er basert på gjensidig respekt og dialog mellom hjemmet og skolen (Berliner 1992, sitert Spernes 2012:179). Her opplever både familieinformantene og lærerinformantene at de kommer til kort. Lærerinformantene er opptatte av å vise familieinformantene respekt og de ønsker dialog, men de ser ikke på minoritetsforeldrene som likeverdige partnere. Underveis i intervjuet ser de imidlertid viktigheten av å ta utgangspunkt i minoritetsforeldrenes kulturelle bakgrunn, og i tråd med Spernes (2012) ser de at først gjennom å forstå hverandre bedre kan en oppleve en følelse av samhold og gjensidig respekt, som vil gjøre det lettere for minoritetsforeldrene å involvere seg.

### **6.1.3 Kulturforskjeller og oppdragelse**

Lærerinformantene oppgir at kulturforskjeller kan vanskeliggjøre samarbeidet og foreldreinvolvering. Disse holdningene kan være forankret i den forståelsen som Nordahl (2007) påpeker der han viser til at minoritetsspråklige foreldre har andre kulturelle forutsetninger, og det kan oppstå distanse mellom skolens forventninger og minoritetsforeldrenes forventninger knyttet til skolegang og utdanning.

Mine undersøkelser viser at det ikke er noe organisert samarbeid mellom hjem og skole når det gjelder oppdragelse, men spesielt foreldreinformant 3 og lærerinformant 2 nevner konflikter knyttet til barns atferd, og ser betydningen av å snakke og avklare mer når det kommer til oppdragelse. I tråd med Boukaz (2009) og nevnt i Holter (2016) baserer oppdragelse seg på holdninger og verdier, og hvis skolen i stor grad er tilpasset majoritetens kulturelle verdier, kan det føre til at minoritetsforeldrenes verdier må vike. Særlig familieinformant 3 gir uttrykk for at skolen ikke setter seg nok inn i deres kulturelle bakgrunn for å forstå hvorfor deres barn reagerer som det gjør. Både lærerinformantene og familieinformantene er av den oppfatning at oppdragelse i all hovedsak bør foregå i hjemmet, men spesielt familieinformant 3 opplever at det i liten grad er rom for deres verdier og synspunkter, og de sitter med en opplevelse av at det er de norske verdiene som blir betraktet som de riktige verdiene. Når det i liten grad blir tatt hensyn til minoritetsforeldrenes verdier og synspunkter, sender det signal om at foreldrenes kulturelle kapital ikke blir verdsatt. Det at

lærerinformant 2, som tidligere nevnt, var nysgjerrig på minoritetsfamilien han samarbeidet med, og ønsket å komme dem i møte, skapte en positiv relasjon dem imellom som la et godt grunnlag for et likeverdig samarbeid. I dette tilfellet ser vi det motsatte når familieinformant 3 ikke blir møtt på samme måte, og familien sitter med en følelse av at deres verdier og synspunkter blir avfeid. Dette vil virke negativt inn i relasjonen i hjem-skole samarbeidet.

Noen av lærerinformantene nevner at de ser en forskjell hos noen elever når det gjelder oppdragelse i form av hvordan de oppfører seg hjemme og på skolen. En del minoritets elever kommer fra hjem som kan ha andre og strengere regler for hvordan en skal oppføre seg, og når minoritets elevene er på skolen kan de ha en opplevelse av at på skolen er det friere. Dette kan lærerinformantene oppleve som atferdsavvik, og de synes i større grad å ha behov for å diskutere oppdragelse enn minoritetsforeldrene. Familieinformantene på sin side framhever at de ønsker at lærerne skal håndheve regler mer strengt på skolen, og at de gjerne kan stille flere krav til elevene. Her ser vi ulike verdier, og hvis begge parter har mer kunnskap om hverandres syn på oppdragelse vil det kunne føre til mer dialog og foreldremedvirkning.

Mange lærere vil møte et mangfold av foreldre som de må forholde seg til. Det å ha kjennskap til de ulike minoritetsforeldrenes kulturbakgrunn vil være en fordel, men til tross for dette kan lærerne oppleve frustrasjon når minoritetsforeldrenes verdier viker fra det de er vant med. To av lærerinformantene bemerker at det er ulike forventninger knyttet til kjønn når det gjelder minoritets elever. Jentene skal sitte fint, og være stille og rolig, mens det er ingenting i veien for at guttene kan være mer utagerende. Dette opplever lærerinformantene som vanskelig, for ut fra deres kultur bør en ha like forventninger til både gutter og jenter. Spernes (2012) beskriver at barna i tradisjonelle samfunn, og da spesielt jentenes framtid er rettet mot en kollektiv kulturforståelse der de må rette seg etter familiens verdier og tradisjoner. Det at jentene blir godt gift vil for noen minoritetsforeldre være viktigere enn at de tar høyere utdanning. Nå skal det sies at familieinformant 2 er opptatt av høyere utdanning for døtrene sine, og nevner flere ganger i samtalen at de savner informasjon om hvilke muligheter de har for høyere utdanning når de blir eldre.

Lærerinformantene ønsker at alle elevene skal bli selvstendige mennesker som skal kunne ta egne valg, men som nevnt i teorikapitlet innebærer ikke en kollektivistisk barneoppdragelse nødvendigvis at barnet skal være selvstendig, men at det skal innordne seg en gruppe. Norsk barneoppdragelse på sin side er mer individorientert, og barnas behov og interesse står i fokus. Dette finner vi igjen hos Nordahl (2000) der han presiserer at foreldre med høyere utdanning ofte vektlegger de samme verdiene som skolen i sin oppdragelse, nemlig det å

utvikle selvstendighet hjemme og på skolen. En del minoritetsforeldre med lavere eller ingen utdanning, vektlegger i større grad en mer tradisjonell oppdragelse der lydighet og veloppdragenhet vektlegges mer (ibid). Den pedagogiske utviklingen i den norske skolen dreid seg mer mot den individuelle identiteten heller enn den kollektive identiteten. Her finner vi to motstridende kulturelle verdier som står mot hverandre, og som kan vanskeliggjøre et godt samarbeid der minoritetsforeldrene er involvert i barnets skolehverdag.

Som nevnt i dette kapitlet, viser funn i mitt datamateriale at når det gjelder oppdragelse, uttrykker både lærerinformantene og foreldreinformantene at de i noen tilfeller ikke har kunnskap om hverandres verdier og forståelse, mens de i andre tilfeller virker å være uenige i hverandres verdier og forståelser. Ifølge Dahl (2013) vil formidling til minoritetsforeldre om norsk syn på oppdragelse, gi de minoritetsspråklige foreldrene innsikt i og forståelse for hvordan skolen oppdrar barna. Samtidig bør lærerne kjenne til minoritetsforeldrenes kulturelle bakgrunn, og være nysgjerrig og åpen for deres verdier. Mange minoritetsforeldre befinner seg i en situasjon der de på den ene siden ønsker å bevare sin egen kultur og praksis, samtidig som de må tilpasse seg den vestlige verdens verdier og praksis. Mange kan oppleve at skolens syn på hva som er viktig i oppdragelsen, kan kollidere med minoritetsfamiliens oppfatninger (NORUT 09/2005). Mitt inntrykk er at familieinformantene er klar over dette, og spesielt familieinformant 3 ser at det kan bli forvirrende for barnet når det er ulike grenser og forventninger hjemme og på skolen.

Lærerinformantene framhever verdier og oppdragelse som viktig, men familieinformantene sin mulighet for deltakelse i praksis er likevel begrenset, fordi skolen og lærerne sender signaler om hvilken kapital som verdsettes. Dette vil gjøre det vanskelig for foreldrene å involvere seg i et hjem-skole samarbeid.

#### **6.1.4 Kulturell kapital og foreldreinvolvering**

Graden av foreldreinvolvering, og hvordan foreldrene involverer seg, vil variere mellom ulike grupper av foreldre, og Bæck (2007) peker på at både Nordahl (2000) og Epstein (2001) mener å kunne vise til at denne involveringen påvirkes av foreldrenes utdanningsnivå (Nordahl 2000 og Epstein 2001, sitert Bæck 2007). De foreldrene som kan vise til mer utdanning, er mer tilbøyelig til å til å involvere seg i et hjem-skole samarbeid enn de med mindre utdanning (ibid). Det at lærerinformantene mine opplever manglende interesse for skolen fra familieinformantene sin side, kan knyttes til hvordan minoritetsfamiliene selv har opplevd skolen, og er i tråd med Pierre Bourdieus begreper om habitus og kapital. Alle



familieinformantene har en skolebakgrunn der det ikke er forventet at de skal involvere seg, og de tre familieinformantene er også ulikt utstyrt når det gjelder økonomisk, sosial og kulturell kapital, som igjen vil påvirke graden av deres involvering i skolen (ibid).

Majoritetsforeldrene innehar ofte de egenskapene som utdanningssystemet etterspør, og skolen premierer den form for kulturell kapital som deres barn har ervervet. Dette betyr at de majoritetspråklige elevene har de ferdigheter og kunnskaper som forventes før de begynner på skolen (ibid).

Ifølge Nordahl (2000) vil foreldre med lav formell utdanning være mindre villig til å vise sin uenighet med skolen, enn foreldre med høyere utdanning. Dette kan noen av lærerinformantene kjenne seg igjen i, og de kan oppleve at noen av minoritetsfamiliene stiller få krav og er mindre involvert i deres barns skolegang. Lærerinformantene betrakter dem som litt usikre og nervøse, med stor tro på at læreren har kontroll og oversikt. Den ene familieinformanten uttrykte blant annet stor faglig usikkerhet, og var redd for å lære sine barn feile framgangsmåter, særlig i matematikk. Han gav uttrykk for at han ikke visste helt hvordan han skulle formidle dette til læreren. Familieinformant 3 har høyere utdanning, og tar oftere kontakt med skolen for å vise sin misnøye med ulike avgjørelser som blir tatt med hensyn til deres barn, og de virket å ha mer oversikt over deres barn sitt faglige ståsted.

Nordahl (2000) har vist til kjønnsforskjeller når det gjelder foreldres involvering i skolen i den forstand at mødrene er mer aktive enn fedrene. Jeg opplevde heller det motsatte da jeg i to av møtene med familieinformantene opplevde at det var far som førte ordet, og som behersket det norske språket best. Lærerinformantene opplever også at det i de fleste tilfeller er far som tar kontakt med skolen, og er mest aktiv på møtene. Lærerinformantene ønsker at mødrene skal være mer involverte, men de vet ikke helt hvordan de skal nå fram til dem: *«Jeg får vondt av dem når jeg ser at de går forbi skolen her. De snakker ikke norsk så godt, og det er som oftest far som kommer på møtene. Hvordan skal vi nå fram til dem?»* (Lærer 3).

Lærerinformantene opplever at noen av minoritetsforeldrene stiller høye og urealistiske krav på vegne av sine barn. I deres kultur vil det å pugge og skrive rett av lærestoffet, være nok for å klare seg tilfredsstillende i skolen, mens i dag er den norske skolen mer preget av evnen til refleksjon og selvstendig tenkning. Nå skal det sies at lærerinformantene også opplever at noen majoritetsforeldre med høyere utdanning, kan ha urealistiske forventninger til skolen, og i tråd med Berglyd (2003) kan de være mer interessert i de faglige prestasjonene heller enn deres barns sosiale liv og trivsel på skolen (Berglyd 2003, sitert Bæck 2007).

## 6.2 Informasjonsflyt

### 6.2.1 Fra informasjon til medbestemmelse

Foreldreinformantene som jeg intervjuet gav uttrykk for at de stort sett er fornøyd med den informasjonen de får fra skolen, men til tross for dette satt jeg likevel med en følelse av at de ikke helt visste hva et godt samarbeid innebærer. Ifølge Ravn (1995) skal et ideelt samarbeid bygge på et *likeverdig* forhold på bakgrunn av *en felles sum ressurser*. Sistnevnte blir særlig vanskelig når minoritetsforeldre ikke behersker det norske språket, og ikke har nok kjennskap til hva som forventes av dem. Det å utveksle informasjon blir ikke betraktet som et fullverdig samarbeid (Nordahl 2007). Familie 1 uttrykker et sterkt ønske om mer samarbeid med skolen, men slik jeg tolker dem, går det på informasjonsbiten. Mange minoritetsforeldre vet fra sin egen oppvekst i hjemlandet at det å få gode karakterer vil ha stor betydning for hvordan deres barn vil lykkes seinere i arbeidslivet. Familie 1 ønsker å vite hvordan det går på skolen faglig og sosialt, helst hver uke. Slik jeg forstår det ønsker de flere samtaler om barnets faglige ståsted, og de har nødvendigvis ikke noe ønske om å ha innflytelse på undervisningen.

Bæck (2007) påpeker i sin undersøkelse at skolen har en lang vei å gå før reell inkludering av foreldrene er en realitet, og det er et stort gap mellom ønsket foreldremedvirkning, og slik det fungerer i praksis i Norge. Dette er i samsvar med Nordahl (2000) der han beskriver at mye av samarbeidet mellom hjem og skole består av informasjonsflyt, men lite dialog og medvirkning. I teoridelen skisserte jeg Nordahls (2007) tre ulike nivåer innenfor samarbeid mellom hjem og skole: *informasjon*, *dialog og drøftinger*, og *medvirkning og medbestemmelse*. Jeg vil i det følgende prøve å knytte disse nivåene til mine funn i undersøkelsen.

#### 6.2.1.1 Informasjon

Som tidligere nevnt ønsker lærerinformantene at minoritetsforeldrene skal være mer aktive i samarbeidet med skolen. De mener at ved at skolen sender ut ulike informasjonsskriv, bør minoritetsforeldrene være oppdatert på det som skjer med deres barn i skolen. Samtidig befinner mye av informasjonen som blir utvekslet på skolens læringsplattformer, og det kan være vanskelig for minoritetsfamiliene å orientere seg her. Dette kan være vanskelig selv for majoritetsforeldrene, og hvis en i tillegg ikke er kjent med den norske skolen og behersker språket, kan det bli utfordrende å holde seg oppdatert i skolehverdagen. Her uttrykte to av lærerinformantene bekymring, da skolen deres snart skal innføre en ny læringsplattform som kan gjøre det enda mer utfordrende å holde seg oppdatert.

I mine undersøkelser fant jeg ellers at skolene er opptatte av å informere minoritetsfamiliene om ting som skjer i skolehverdagen, men skolen og lærerne mangler gjerne selv gode rutiner for å innhente den informasjonen som er nødvendig for at minoritetsfamiliene skal få tilstrekkelig mulighet for påvirkning og deltakelse. Jeg opplever at lærerinformantene mine tenker at minoritetsforeldrene bare kan spørre skolen hvis det er noe informasjon de ikke forstår. Dette er et godt ønske, men det gjenspeiler et maktperspektiv der en gjerne ubevisst tenker at det er den svakeste parten skal ta initiativet til samarbeidet.

Ved at både lærerne og minoritetsfamiliene legger til rette for en gjensidig informasjonsutveksling, vil det kunne bidra til det Habermas kaller for en gjensidig forståelse (Habermas 1999b; Haaland 2019). Når hjem-skole samarbeidet ofte blir enveiskommunikasjon og begrenser seg til at lærerne informerer minoritetsforeldrene, eller motsatt, vil det ifølge Nordahl (2015) være et kjennetegn på et svært lite reelt samarbeid.

### **6.2.1.2 Dialog og drøftinger**

Når det gjelder nivå to, *dialog og drøftinger*, skal partene diskutere forhold som angår eleven der både foreldre og lærere utveksler synspunkter og erfaringer, og ifølge NAFO (2020) bør dialogen bære preg av respekt for at minoritetsforeldrene har en viktig rolle i samarbeidet. Foreldreinformantene mine gav uttrykk for at de følte seg hørt av skolen, men de opplevde nok ikke at de var delaktige i samarbeidet. De har en opplevelse av at det er skolen som bestemmer, og det er vanskelig å uttrykke egne meninger. Foreldreinformantene mine føler at deres kompetanse når det gjelder deres egne barn, ikke blir etterspurt i stor grad, noe også lærerinformantene vedkjenner seg. Lærerinformantene på sin side gir uttrykk for at de ønsker at minoritetsforeldrene skal være delaktige i samarbeidet og komme med innspill til det som skjer på skolen, men de er klar over at mye av samarbeidet er preget av enveiskommunikasjon fra skolen sin side.

Hvis lærerne har et for sterkt fokus på de ytre kulturforskjellene, vil det kunne fjerne opplevelsen av likeverd i samarbeidet, og det vil kunne føre til negative konsekvenser for nivået dialog og drøfting. Lærerinformantenes holdninger kan også være forankret i forståelsen av at manglende språklige ferdigheter hindrer foreldrene i å delta i et likeverdig samarbeid (Sand 2009). Selv om tre av lærerinformantene har kontakt med minoritetsforeldre som til en viss grad gjør seg forstått, er det likevel vanskelig å se for seg at samarbeidet mellom hjem og skole preges av reell og sannferdig kommunikasjon som er kjennetegnene på nivået for dialog og drøfting. Lærerinformantene opplever at informasjon må forenkles for å

bli forstått, og fokuset blir å utveksle nødvendig informasjon, heller enn å løfte samarbeidet til et likeverdig nivå, når manglende ferdigheter i norsk blir en barriere. Familieinformantene på sin side ser at ved å beherske det norske språket, kan det bli enklere å samarbeide med skolen fordi det vil bli lettere å uttrykke uenighet med skolens beslutninger basert på deres ønsker.

Som Nordahl (2007) presiserer er det å anerkjenne hverandre viktig, og hvis en får innsikt i hverandres erfaringsbakgrunn, vil det være lettere å komme fram til en felles forståelse av hvordan samarbeidet bør være til det beste for barnet, og kommunikasjonen vil kunne bevege seg fra informasjon og til gjensidig dialog.

### **6.2.1.3 Medvirkning og medbestemmelse**

Ingen av mine informanter opplever å befinne seg på nivå tre, *medvirkning og medbestemmelse*, som er det høyeste nivået i samarbeidet mellom hjem og skole. På dette nivået skal det treffes felles beslutninger og det forutsetter et samarbeid der hjem og skole er likeverdige deltakere (ibid). Som familieinformantene uttrykker det, føler de seg ikke som likeverdige deltakere. Familie 2 sier at: «*Det er veldig svakt (samarbeidet). Det er skolen som bestemmer*». I samsvar med Nordahl (2003) opplever de at makten ligger hos skolen og lærerne, men det er ikke noe de tenker over som feil. I deres kultur er det slik det skal være.

Det at foreldrene generelt opplever liten reell medbestemmelse, stemmer overens med tidligere forskning. Spesielt er Nordahl (2000) opptatt av denne problematikken. I likhet med Familie 2, finner informantene i Nordahls undersøkelser at de savner rom for god dialog mellom hjem og skole. I samme undersøkelse finner Nordahl at foreldrene ofte uttrykker at «*læreren vet best*», og med den innstillingen underkjenner foreldrene sine erfaringer og sine kunnskaper, noe som ikke fører til en likeverdig dialog. Selv om foreldrene i denne undersøkelsen ikke direkte omhandler minoritetspråklige foreldre, kan en anta at funnene kan overføres til dem.

Lærerinformantene mine reflekterer over at minoritetsforeldrene muligens ikke kjenner til sine rettigheter knyttet til medbestemmelse og medvirkning i samarbeidet, og de erkjenner at dette er noe de ikke tar opp og snakker med minoritetsforeldrene om. Det er uansett læreren som sitter med nøkkelen til et godt samarbeid (Davies, 1999, sitert Nordahl, 2007), og en bør tilstrebe å finne plattformer der en kan motivere foreldrene til innspill, og trygge dem på at involvering fra deres side ikke vil medføre negative konsekvenser, men heller bli betraktet som noe positivt og betydningsfullt i samarbeidet med skolen til det beste for barnet.

Alle lærerinformantene gir uttrykk for at god kommunikasjon med minoritetsforeldrene, er å anse som viktig og noe som bør prioriteres. Men som lærerinformant 2 uttrykker det, er det mange elever i dag i den norske skolen som trenger tilrettelagt opplæring, og de opplever en frustrasjon over at tid og ressurser ikke strekker til i en hektisk hverdag. Dette står i konflikt med læreplanen som krever at hvert barn har krav på tilpasset opplæring, noe som kan føre til at også lærerne opplever en avmaktfølelse når de opplever at tiden ikke strekker til.

Det er vanskelig å involvere seg når en ikke behersker språket, og det hører jo med at alle foreldreinformantene kommer fra en kultur der læreren har all makt, så dette er noe de er vant med fra hjemlandet (Nordahl 2007:163; Bæck 2007; Boukaz 2009:37). Dette kan være med på å forklare det informasjonsorienterte samarbeidet mellom hjem og skole.

Minoritetsforeldrene kan oppleves som lite engasjerte, fordi det er dette de er vant med. De er vant til at skolen vet best, og at de ikke skal involvere seg der. De har gjerne ikke nok kjennskap til den norske skolen og de har ikke nok kunnskap om hva som kreves av dem. Som Familie 1 uttrykker det: «*Vi stoler på skolen. De vet best*».

På den andre siden kan det være at lærerne engasjerer seg for lite i samarbeidet, og de kan mangle kunnskap om hvordan de kan involvere minoritetsforeldrene. Som lærerinformant 3 uttrykker det: «*I en hektisk hverdag blir samarbeidet med minoritetsforeldre nedprioritert. Jeg har ofte dårlig samvittighet for dette*». Lærerinformantene gir uttrykk for at de ikke har nok fokus på dette, og de savner et system som ivaretar de minoritetsspråklige sitt behov for informasjon.

## **6.2.2 Kommunikasjon i samarbeidet**

### **6.2.2.1 Ulike kommunikasjonsformer**

Minoritetsfamiliene jeg har intervjuet er veldig klare på at de ønsker tett dialog med skolen, men noen av dem har likevel en opplevelse av at skolen vegrer seg for å ta kontakt. Dette kan de nok ha rett i, og lærerinformant 4 erkjenner at hun føler på en usikkerhet hver gang hun skal ta kontakt med hjemmet. Dette fordi samarbeidet noen ganger er preget av en kommunikasjon knyttet til misforståelser siden minoritetsfamilien ikke behersker norsk eller engelsk. I dette tilfellet blir mail og SMS brukt som et medium fordi Google translate blir brukt som verktøy. I en ideell situasjon ville bruk av tolk gjort kommunikasjonen enklere, men på de skolene jeg besøkte blir tolk bare innhentet i større møter. På en av skolene hadde de assistenter som var minoritetsspråklige, og lærerinformantene uttrykte at det var til stor hjelp, og de fungerte nærmest som tolk i skolehverdagen.

Men ikke alle minoritetsfamiliene ønsker å bli kontaktet skriftlig. Familie 1 gir uttrykk for at de ønsker at skolen tar kontakt via telefon, mens de opplever at lærerne foretrekker mail. Dette er i tråd med Bæck og Kileng (2005) sine funn, hvor det kommer det fram at de minoritetsfamiliene som ønsker tilbakemelding på SMS og mail, er i mindretall. De fleste minoritetsfamiliene ønsker mer direkte informasjon i form av telefonsamtaler eller direkte møter. Når lærerinformantene velger å bruke mye mail, kan det indikere at de tenker at skriftlige meldinger kan føre til færre misforståelser: «*Når jeg skriver mail og SMS, får jeg tid til å tenke meg om, og ordlegge meg på en riktig måte*» (Lærer 1).

Når språket er en barriere i samarbeidet og kommunikasjonen med skolen, kan et begrenset ordforråd føre til misforståelser, og kulturforskjeller kan føre til at en legger ulike ting i ulike begreper. Dette er i samsvar med Bateson som hevder at kommunikasjonen påvirkes ved at vi legger forskjellige betydninger i ulike begreper, og vår oppfattelse av det som blir kommunisert er alltid avhengig av vår forforståelse (Ulleberg 2014). Her bør en også ta høyde for at ord og begreper må være kjent for mottakeren, altså de minoritetsspråklige foreldrene. Det at mine lærerinformanter skriver mye mail og SMS for å unngå misforståelser, står i kontrast til Aamodt (2013) som hevder at en direkte samtale vil være nødvendig for å sikre forståelse hos de foreldrene som ikke behersker det norske språket skriftlig og muntlig. En direkte muntlig kommunikasjon kan være best egnet for å gi informasjon og sikre en gjensidig forståelse i samarbeidet. Dette fordi språkproblemer kan gjøre det vanskelig å forstå hverandre når en snakker sammen, uten mulighet til samtidig å bruke kroppsspråket (Ulleberg 2014:63; Becher 2006).

### **6.2.2.2 Kroppsspråk**

I tråd med Ulleberg (2014) og Becher (2006) gav foreldreinformantene mine uttrykk for at det er en fordel at lærerne gjennom kroppsspråk og mimikk viser at de lytter og er interessert i det som de kommer med. Å kommunisere innebærer mer enn bare å snakke, og mye av kommunikasjonen foregår ikke-verbalt, da vi i tillegg til språket også kommuniserer gjennom hvordan vi blant annet kler oss, oppfører oss og gjennom mimikk. Lærerinformantene ser viktigheten av å ta i bruk det non-verbale språket i sitt møte med minoritetsforeldrene, og lærerens holdninger kan være forankret i den forståelsen som Ulleberg (2014) viser til når hun hevder at talespråket vårt, det digitale budskapet, alltid vil være avhengig av det analoge språket som er kroppsspråk og våre ansiktsuttrykk. En kombinasjon av dette vil gjøre kommunikasjonen enklere. Til tross for dette velger de fleste av lærerinformanten å gjøre bruk av mail og SMS, noe som vil utelukke det analoge språket.

Dette viser at det beste vil være å møtes ansikt til ansikt, men det lar seg ikke gjennomføre hele tiden. Utviklingssamtalen er en god arena å møtes på, men både familieinformantene og lærerinformantene opplever at det blir for få direkte møter, og spesielt foreldreinformantene ønsker samtaler mer enn to ganger i året.

### **6.2.2.3 Vilkår for kommunikativ samhandling**

Habermas drøfter i *Teorien om kommunikativ handling* (Dalen 2019) hva som kjennetegner den ideelle samtalen. Han hevder at vilkåret er at alle skal være med, og deltakerne må ta hensyn til den andres argument. Videre må deltakerne ha et felles mål om å komme fram til enighet, og påstandene som blir lagt fram må være sanne og gyldige. I et hjem-skole samarbeidet foregår en slik språklig kommunikasjon i dialogen mellom lærerne og minoritetsforeldrene, og ifølge Nordahl (2015) er begge parter avhengige av hverandre og har et delt ansvar i å sørge for elevenes utvikling.

Når en i utgangspunktet kommer fra ulike kulturer, ulike livsverdener, vil dette påvirke kommunikasjonen mellom hjem og skole. En må ifølge Habermas søke å skape en felles livsverdenshorisont, og en åpen og god dialog kan åpne for en språklig enighet (Aakvaag 2008). Hvis en er åpen i kommunikasjonen, og følger de tre gyldighetskravene til Habermas, sannhet, riktighet og sannferdighet i kommunikasjonshandlingen, vil det å bøye seg for et bedre argument ikke være undertrykkende (Bø 2006).

Lærerinformant 2 nevnte en episode der en elev hadde problemer med kroppskontakt og grenser i forhold til medelevene. Foreldrene til denne jenten forstod ikke problemet, noe som gjerne kan tilskrives både språklige og kulturelle forskjeller. Foreldrene og lærerinformanten kom fram til en løsning til slutt, men lærerinformanten opplevde ikke at det var *enighet* i avgjørelsen. Minoritetsfamilien forstod ikke at dette var et reelt problem for klassekameratene, og læreren brukte lang tid på å snakke både med foreldrene og eleven, for å få sistnevnte til å endre atferd. Selv om lærerinformanten nådde fram med sitt budskap, følte han ikke at det var en avgjørelse som ble tatt i fellesskap, men heller at familien følte seg «tvunget» til å gjøre som skolen ville. Ifølge Habermas er språklig enighet viktig i et kommunikativt møte mellom lærer og minoritetsforeldre for å gjøre et reelt samarbeid mulig (Aakvaag 2008). Intensjonen til lærerinformanten tolker jeg ikke som en strategisk handling der han ønsket å påvirke minoritetsforeldrene i en viss retning, men han håpet heller at de skulle bli enige på bakgrunn av det Habermas kaller «kraften i det bedre argument» (Aakvaag

2008). Gjennom å komme med gode argumenter, kunne lærerinformanten overbevise minoritetsforeldrene om et forslag de kunne enes om (Ulleberg 2014).

Når to aktører i fellesskap søker løsninger i et sosialt liv, kaller Habermas dette for kommunikativ makt (Habermas 1999). I vårt tilfelle kan dette overføres til samarbeidet mellom hjem og skole. For at kommunikativ makt skal realiseres, forutsetter det enighet og likeverdighet blant partene, og at de har en gjensidig forståelse av en bestemt situasjon. Når det gjelder situasjonen over, opplevde ikke foreldrene en gjensidig forståelse av situasjonen med kroppskontakt. Likevel kom læreren og foreldrene fram til en løsning, også mye takket være gjensidig respekt for hverandre. Dette er i samsvar med Drugli og Onsøyen (2010) som hevder at i en sannferdig dialog er det viktig med gjensidig respekt, selv om partene er uenige.

Selv om familie 3 gir uttrykk for at de er fornøyd med læreren og informasjonen de får fra skolen, har de ikke alltid vært enige i de avgjørelsene som har blitt tatt med tanke på deres barns atferd. Argumentene til familien har blitt sett på som gyldige og de blir møtt med respekt, og stort sett blir hjem og skole enige, men i noen tilfeller opplever altså familie 3 at hjem og skole ikke har felles forståelse rundt en sak, og dermed ikke kommer til enighet. Familie 3 tilskriver at dette kan dreie seg om ulike kulturbakgrunn: «*Kanskje de ikke forstår oss, og hva som er vanlig i hjemlandet vårt*» (Familie 3). Læreren har et ansvar i å tilstrebe en likeverdig dialog, der de ser på minoritetsforeldrene som likeverdige partnere som er eksperter på sitt barn.

Som tidligere nevnt viser Bateson til at vi mennesker som aktører i kommunikasjonen, aldri vil kunne tolke situasjoner helt likt, fordi vår opplevelse er subjektiv og avhengig av vår forforståelse (Ulleberg 2014). Siden ulike kulturer har ulike måter å forstå verden på, vil et utvidet relasjonsperspektiv føre til at gjennom å skape relasjon og vise respekt for hverandre, kan en møte hverandre som subjekter der en utforsker en felles sak, og vi lar den andre få en mulighet til å være en likeverdig deltaker i samtalen (Skjervheim 1976:52; sitert Ulleberg 2014). Dette er det Habermas kaller en kommunikativ handling som er preget av felles forståelse og likeverd (Habermas 1999).



## 6.3 Hva kan fremme et godt samarbeid mellom hjem og skole

I dette kapitlet vil jeg først oppsummere noe av det som jeg allerede har diskutert over som kan fremme samarbeidet, og deretter vil jeg trekke inn flere ting.

Ifølge familieinformantene fungerer ikke skriftlig kommunikasjon som mail og SMS like godt for dem. De ønsker mer kontakt i form av telefonsamtaler, eller aller helst at kommunikasjonen foregår ansikt til ansikt. Gjennom at lærere og minoritetsfamilier møtes i direkte møter, kan misforståelser unngås ved at en har mulighet til å stille spørsmål hvis noe er uklart. Når en leser et skriftlig budskap, vil det alltid være rom for ulike tolkninger, og en kan legge ulike ting i det som blir ytret. I direkte møter kan også samtidig bruk av kroppsspråk, gjøre det lettere for begge parter å forstå hverandres budskap. Bruk av tolk i slike møter er viktig, og selv om familieinformantene har bodd i Norge en stund, kan de likevel føle behov for tolk i noen sammenhenger, spesielt hvis tema som tas opp er av kompleks art. Noen av familieinformantene etterspør flere møter med skolen, og lærerinformantene ytrer det samme, selv om de selvsagt er bekymret for det merarbeidet som følger. Samtidig er kontakt med hjemmet en del av læreryrket, og det er viktig at minoritetsforeldrene, så vel som majoritetsforeldrene, opplever at skolen kommer foreldrene i møte på dette.

Videre vil jeg ved hjelp av funn fra mitt materiale, se på ulike tiltak som kan fremme samarbeid mellom hjem og skole.

### 6.3.1 Sosiale arrangementer

Den skolen som arrangerer sosial kveld for minoritetsforeldre og elever en gang i året, har sett en positiv utvikling når det gjelder foreldrenes involvering og engasjement i skolen.

Lærerinformanten opplever at minoritetsforeldrene har blitt tryggere, og det har blitt lettere for dem å ta kontakt med skolen.

Både lærerinformantene og foreldreinformantene mine er i utgangspunktet positive til sosiale tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole. Lærerinformantene mine uttrykker imidlertid bekymring for merarbeid det kan tilføre arbeidshverdagen, og de ser for seg at flere tilstelninger i året kan bli tidkrevende. Lærerinformant 4 uttrykker: *«Jeg er redd for at økt aktivitet knyttet til minoritetsforeldrene, kan være tidkrevende i en ellers så presset skolehverdag»* (Lærer 4). Undersøkelser gjort av Bæck og Kileng (2005) viser at det fremdeles er kontaktlærer som må ta hovedarbeidet med å kontakte familiene, og dette er i

tråd med det mine lærerinformantene uttrykker. De føler seg alene i oppfølgingen og kontakten med hjemmet, og flere av dem etterspør et bedre system for å ivareta de minoritetspråklige foreldrene der ledelsen er enda mer direkte involvert i kontakten med minoritetsfamiliene. Lærerinformantene etterspør flere jevnlig møter, med tolk hvis behov, som ledelsen kaller inn til og legger til rette for.

### **6.3.2 Øke deltakelsen på foreldremøter**

Lærerinformantene mine uttrykker ønske om at minoritetsforeldrene skal delta på foreldremøter i regi av skolen, men de opplever at foreldrene uteblir. Lærerinformantene sitter med en følelse av at det skyldes manglende vilje fra minoritetsforeldrenes side.

Lærerinformantenes ønske om deltakelse kan være forankret i Bakken (2003) som har dokumentert en sammenheng mellom deltakelse på foreldremøter og elevens skoleprestasjoner, og derfor er det ønskelig at minoritetsforeldrene møter opp til disse møtene. Spørsmålet blir da hvordan en kan få minoritetsforeldrene til å møte på møter, som de opplever som lite nyttig i forhold til deres barns skolegang.

Familieinformantene mine uttrykker at de er positive til møter med skolen, og ser viktigheten av å bli kjent med andre foreldre, men de opplever blant annet fellesmøter, som foreldremøter, som spesielt utfordrende. De har vanskeligheter med å forstå de sakene som blir tatt opp, og de føler seg usynlige i fellesskapet. Når de står utenfor foreldrefellesskapet i klassen, går de glipp av opparbeidingen av den sosiale kapitalen og den informasjonsdelingen som finner sted i et slikt fellesskap, i tråd med Bourdieu sitt syn om sosial kapital (Aakvaag 2008).

Lærerinformant 1 har erfaring med å gjennomføre møter med minoritetsforeldre i forkant av foreldremøter, og hadde den dagen jeg intervjuet henne, nettopp hatt et slikt møte med nye foreldre, i forkant av kveldens foreldremøte. Her gikk hun igjennom dagsorden, og foreldrene hadde anledning til å stille spørsmål. Lærerinformant 1 opplever at slike formøter fungerer greit, og hun reflekterer over at flere familier ville hatt god nytte av dette, selv om de ikke er ny, men erkjenner at det ikke blir prioritert i en hektisk hverdag. Slik jeg forstod det var det ikke noe systematikk over det å kalle inn til slike formøte, og det ble bare prioritert innimellom. Lærerinformantene reflekterer over at det å kalle inn minoritetsforeldrene til formøter vil kunne gjøre dem tryggere, og muligens øke deltakelsen på foreldremøtene.

Et annet viktig moment for at foreldremøtene skal fungere optimalt for minoritetsforeldrene, er at det er tolk tilgjengelig for de som har behov for dette. Flere av familieinformantene har opplevd at det ikke er tolk tilgjengelig på foreldremøtene, og de har dermed glipp av

informasjon som kunne vært nyttig for dem. Det er ikke så lett å spørre læreren i ettertid, når en ikke helt vet hva en skal spørre om.

Andre tiltak som kan vurderes for å fremme samarbeidet med minoritetsspråklige familier, er hjemmebesøk av kontaktlærer ved skolestart. Lærer 1 som jobber med innføringsklasser, er veldig positiv til slike møter for å legge grunnlaget for et godt samarbeid preget av gjensidig tillit og forståelse av hverandres kulturelle bakgrunn. Hun ser imidlertid at det kan bli tidkrevende: *«Når jeg har innføringsklasser betyr det at det er mange familier å besøke. Jeg ser ikke helt hvordan jeg skal få tid til det»* (Lærer 1).

For å styrke samarbeidet mellom hjem og skole med minoritetsspråklige foreldre, kreves det en helhetlig bevissthet i skolen som involverer alle parter på de ulike nivåene i skolen. En slik satsing krever at alle må være med å dra lasset, og lærerinformantene mener at det er av avgjørende betydning at skoleledelsen jobber fram gode og helhetlige strategier og unngår at samarbeidet mellom hjem og skole med minoritetsforeldre blir en sak bare for den enkelte kontaktlærer.

## 7. AVSLUTNING OG OPPSUMMERING

Temaet jeg har behandlet i denne oppgaven er å undersøke samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn, og jeg har sett på hva slags kommunikasjon samarbeidet bærer preg av, og hvordan dette påvirkes av kulturell kapital.

Jeg har foretatt syv intervjuer, hvorav fire av lærere og tre av minoritetsfamilier, der jeg blant annet har hatt fokus på begge parter erfaringer og forventninger til skolen, deres opplevelse av medbestemmelse og medvirkning i skolehverdagen, samt at jeg har sett på informasjonsflyten og kommunikasjonen dem imellom.

Funn i datamaterialet viser at både lærerinformantene og foreldreinformantene gir uttrykk for at de er opptatte av og verdsetter et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det kommer imidlertid fram at begge parter er usikre på hva som kjennetegner et godt samarbeid.

Lærerinformantene gir uttrykk for at de ønsker et reelt samarbeid med minoritetsforeldrene, men de ser også at det i praksis ofte handler om en informasjonsflyt om skolens ønsker og krav. Skolen har en forventning om at minoritetsforeldrene selv skal holde seg innhente informasjon og holde seg oppdatert. Dette blir vanskelig når minoritetsforeldrene ikke har kjennskap til den norske skolen, og til hva som forventes av dem som foreldre. I tillegg kan språklige problemer og kulturelle ulikheter vanskeliggjøre samarbeidet.

Kommunikasjonsbegrepet har blitt drøftet med utgangspunkt i Habermas sin kommunikasjonsteori, og Batesons kommunikasjons -og relasjonsperspektiv. Sannferdig dialog preget av respekt og likeverdighet, samt gjensidig forståelse av ulike situasjoner synes å være den ideelle formen for direkte kommunikasjon. Kommunikasjonen mellom hjem og skole blir ikke betraktet som likeverdig, da det sjeldent er av et drøftende slag, men alle familieinformantene har opplevd å bli møtt med respekt. Både lærerinformantene og familieinformantene refererer ofte til språkproblemer som en utfordrende faktor i kommunikasjonen som kan hindre et likeverdig samarbeid. Manglende norskferdigheter kan være en årsak til at minoritetsforeldrene ikke har så stor innflytelse i skolen som majoritetsforeldrene.

Lærerinformantene mine ønsker at minoritetsforeldrene skal bidra mer inn i skolen, med lekser og praktisk oppfølging. I tråd med Aamodt & Hauge (2013), kan det bli lettere for foreldrene å involvere seg hvis skolen anerkjenner foreldrene som betydningsfulle personer i deres barns liv. Skolen ønsker også at foreldrene skal medvirke når det gjelder oppdragelse,

og her har begge parter opplevd at kulturelle konflikter kan oppstå i skolehverdagen. Ofte er det foreldrenes verdissyn som må vike når slike konflikter oppstår.

Minoritetsforeldrene virker ikke å ha nok kjennskap til den norske skolen, og spesielt minoritetsforeldre med lavere utdanning, har behov for mer tilrettelegging og informasjon om ulike samarbeidsformer og ansvarsfordeling. Lærerne på sin side trenger mer kompetanse i sitt samarbeid med minoritetsforeldrene, og de etterlyser samtidig et system på ledelsesnivå for å ivareta minoritetsforeldrene på en god og systematisk måte. For å fremme et samarbeid der læreren og minoritetsforeldrene møtes som likeverdige partnere, kan et forslag være at skolene utarbeider kriterier for hva som kjennetegner et godt samarbeid, slik at både minoritetsforeldrene og lærerne får en så lik forståelse som mulig. Hvis minoritetsforeldrene blir mer involvert i barnas skolegang, kan det få positive følger da forskning viser at foreldreinvolvering er viktig for barnas prestasjoner i skolen.

Minoritetsforeldrene er en mangfoldig gruppe, og deres kapital har betydning for hvordan samarbeidet oppleves av begge parter. Skolen og lærerne sitter med den største delen av makten i et hjem-skole samarbeid. Lærerinformantene mine virket litt overrasket da dette spørsmålet kom opp, og det er ikke noe de reflekterer så mye over. Foreldrene på sin side ser ikke umiddelbart på dette som en utfordring, og for dem kan det være naturlig med tanke på at de kommer fra kulturer der læreren har mye makt. Med tanke på minoritetsforeldrenes integrering og relasjon med læreren, bør minoritetsforeldrene få økt kunnskap om god dialog og medbestemmelse i samarbeidet. På grunnlag av Bourdieus teori er skolen en institusjon som viderefører majoritetens kultur, og som dermed gir middelklassen bedre forutsetninger for deltakelse i samarbeidet, enn minoritetsforeldrene som ofte tilhører arbeiderklassen. Det er av betydning at lærerne i henhold til Bourdieus teori er klar over dette maktforholdet, slik at lærerne kan møte foreldre med lavere kapital med en likeverdig dialog.

Oppsummert ser det ut til at minoritetsforeldre mangler kjennskap til egne rettigheter når det gjelder medvirkning og medbestemmelse i samarbeidet med skolen, slik at de kan opptre som likeverdige deltakere. Med tanke på dette må læreren som den profesjonelle part, legge til rette for at minoritetsforeldrene føler seg sett og ivaretatt, og de har ansvaret for at å skape et reelt samarbeid der foreldrene har innflytelse og medvirkning. Jeg opplever at mine lærerinformanter ser viktigheten av en kommunikasjon med foreldrene som er preget av tillit og respekt, noe som er viktig for å fremme gode og likeverdige samarbeidsrelasjoner. Lærerinformantene mine opplever imidlertid avmakt i samarbeidet med minoritetsforeldre, fordi mye av samarbeidet avhenger av den enkelte kontaktlærer. En følelse av å ikke strekke

til virker inn på lærerens selvfølelse, og lærerinformantene ønsker tid og ressurser, og en tydelig ledelse og en forankret skolekultur som har fokus på et inkluderende og likeverdig samarbeid med minoritetsforeldre.

## Litteraturliste:

- Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid. I S. Aamodt og A.-M. Hauge. *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aakvaag, Gunnar C. (2008) *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Anker, Trine (2020). *Analyse i praksis*. En håndbok for masterstudenter. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Arneberg, Per. (1995) «Samarbeid skole-hjem. Premisser og forutsetninger». Arneberg, Per og Ravn, Birte (red). *Mellan hem och skola – en fråga om makt og tillit*. Unge pædagoger och Liber Utbildning AB.
- Bae, Eide, Winger og Kristoffersen (2006) *Temahefte om barns medvirkning i barnehagen*  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte\\_om\\_barns\\_medvirkning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf) [Lesedato 20.02.2021]
- Bakken, A.(2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen; reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet*. Oslo: NOVA rapport 15/03.
- Balterzen, Rolf K. (2014). *Praksisveilederen i skolen*. E-bok.  
<https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-17-systemisk-veiledning/> [Lesedato 04.04.2021]
- Barnekonvensjonen (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20.november 1989, ratifisert av Norge den 8.januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Becher, Andreassen Aslaug. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg fra 2002). Oslo: Det norske samlaget.
- Berliner, Peter. (1992). *Tværkulturel psykologi*. København: G.E.C. Gads Forlag.

Birkemo, A. (2003). *Hjemmets betydning for elevers læring*. Foreldrekontakten side 8.

[file:///C:/Users/alsy/Downloads/Foreldrekontakten+nr.+1,+2003%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/alsy/Downloads/Foreldrekontakten+nr.+1,+2003%20(2).pdf)

Bouakaz, L. (2009) *Förelldresämverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.

Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen. Innledning ved Kjetil Jakobsen*. Oslo: De norske bokklubbene.

Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. I Bugge, L (red), Eriksen, S.S. (red), Rønningen, G.O. (red). *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon* (nr. 1-2, 2006, s. 5-26). Oslo: Aschehoug.

Bæck, K. U.D. & Kileng, I.M. (2005). *Evaluering av prosjektet «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen»*. NORUT Samfunnsforskning AS. (Rapport 09/2005).

[https://kudos.dfo.no/files/8f3/8f37283bacda327dd792e4ba3426c51468acc0c33f08f05a0b9ff9fa37321c4c/minoritetsspraklige\\_foreldre.pdf](https://kudos.dfo.no/files/8f3/8f37283bacda327dd792e4ba3426c51468acc0c33f08f05a0b9ff9fa37321c4c/minoritetsspraklige_foreldre.pdf) [Lesedato 27/3-22]

Bæck, K. U.D. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. En studie av relasjoner og møter. Delrapporter frå forskningsprosjektet: "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*. NORUT AS (rapport 06/2007). Tromsø: Norut Samfunn.

Bø, Inger (2002). *Foreldre og fagfolk: foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, Magne (2006). «*Norsk skole og den etterlengtede helhet. En studie i et læreplanverks forsøk på å skape helhet i et differensiert samfunn og religionens tildelte oppgave i dette forehavende*». Doktoravhandling for graden Doctor artium. Trondheim, mars 2006 teknisk-naturvitenskapelige universitet.

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

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.



- Dahl, Øyvind (2013). *Møter mellom mennesker. En innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalikativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Marit. (2019) Allkunne (levende leksikon på nett). *Jürgen Habermas*.  
<https://www.allkunne.no/framside/biografier/h/jrgen-habermas/91/8503/>  
[Lesedato 27/4-22].
- Drugli, M.B. & Onsøyen, R. (2010). *Vanskelig foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2016) Forskningsartikkel: *Samarbeidet mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/> Utdanningsdirektoratet. [Lesedato 23.10.2020]
- Drønen, S. T (2011). *Forståelsens gylne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*. Oslo: Tapir akademisk forlag.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ericsson K, og Larsen G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Eriksen, Thomas Hylland.(1993). *Kulturterrorismen. Et oppgjør med tanken om kulturell renhet*. Oslo: Spartacus.
- Fife, Agnes 2002. «*Tverrkulturell kommunikasjon*». Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>  
[Lesedato 20.01.2021]
- Forskrift til Opplæringslova. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#%C2%A720-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#%C2%A720-3) [Lesedato 18/5-21]

- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haaland, Maria (2019). Master: “*Norske lærere i møte med minoritetsforeldre. En kvalitativ studie av norske kontaktlæreres skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i ungdomsskolen*”. Universitetet i Agder. Institutt for pedagogikk.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: 1: Reason and the rationalization of society* (Vol.1). London: Heineman.
- Habermas, J. (1999). Kommunikativ handling, moral og rett. *Utvalg og innledning ved Halvor Fauske*. Oslo: Tano Aschehough.
- Habermas, J. (1999a). En genealogisk undersøkelse av moralens kognitive gehalt. I Kalleberg, R. (Red.) *Kraften i de bedre argumenter. Utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg*. Oversatt av Are Eriksen. Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, J. (1999b). Handlinger, talehandlinger, språklig formidlet samhandling og livsverden. I Kalleberg, R. (Red.) *Kraften i de bedre argumenter. Utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg*. Oversatt av Are Eriksen. Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Holme, I., & Solvang, M. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Holter, Malin (2016). “*Skolen må fortelle oss hva vi skal gjøre, så skal vi gjøre det! En kvalitativ studie om likeverdighet i samarbeidet mellom foreldre med minoritetsbakgrunn og norske lærere*”. Master i tilpasset opplæring, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Høgskolen i Hedmark.
- Holthe, V.G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettigheter, forhandlinger og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haaland, M. (2019). Master: «*Norske lærere i møte med minoritetsforeldre: En kvalitativ studie av norske kontaktlæreres skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i ungdomsskolen*». Universitetet i Agder.

- Jakobsen, S.E. (2007) *Lærere holder foreldre på avstand*. Hentet fra <https://forskning.no/sosiologi-norges-forskningsrad-partner/laerere-holder-foreldre-pa-avstand/994004>. [Lesedato 12/11-20]
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2012). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansson, Kjersti. (2016). «*Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori*». Fagfellevurdert artikkel, Musikkterapi 2-2016. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori> [Lesedato 15/10-21]
- Klausen, Arne Martin, *Kultur: Mønster og kaos* (1992). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kleven, T.A., Hjordemaal, F., og Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, Ann Kristin. (2017). «*En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*». (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Loona, Sunil. (1995). *Den norske skolen og innvandrereforeldre- er et jevnbyrdig samarbeid mulig?* (1995) Arneberg, Per, og Ravn, Birte, (red): Mellan hem och skola – en fråga om makt og tillit. Unge Pædagoger og Liber Utbildning AB. København Ø
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LK (20) Lovdata (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* <https://lovdata.no/static/SF/sf-20170901-1332-01-01.pdf?timestamp=1606429853000> [Lesedato 23.01.21]
- May, Tim. (2013). *Samhallsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur AB.
- NAFO (2020) *Gjensidig og likeverdig dialog* [https://nafo.oslomet.no/grunnskole/skole-hjem/#Gjensidig og likeverdig dialog](https://nafo.oslomet.no/grunnskole/skole-hjem/#Gjensidig_og_likeverdig_dialog) [Lesedato 28.10.20]

- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA Rapport 8/2000).
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole* (NOVA rapport 13/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<https://docplayer.me/17256818-Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole.html> (Lesedato 20.10.20)
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015) *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- NORUT (2005). Rapport nr 09/2005 *Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring*. Oslo: NORUT Samfunnsforskning AS.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 17.juli 1998 nr.61*.  
<https://lovdata.no/sok?q=lov+om+grunnskolen+og+den+vidareg%C3%A5ande+oppl%C3%A6ringa+17.juli+1998>
- Opplæringsloven §1-1, første vers. (2017).  
<https://lovdata.no/static/SF/sf-20170901-1332-01-01.pdf?timestamp=1649201464792> (Lesedato 18/5-21)
- Pedersen, P.M. (2012) *Jürgen Habermas*. I S.G. Olesen, & P.M. Pedersen, *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: VIASYSTIME.
- Postholm, May Britt. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rapp, A.C. (2018). *Organisering av social ojämlikheti skolan: En studie av barnskolors institutionella utforming och praktik i två nordiske kommuner/ [Doktorgradsavhandling, NTNU]*.
- Ravn, Birte. (1995). Innledning, i Arneberg, P & Ravn, B. (Red): *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxix Forlag.

- Røkenes og Hanssen (2012). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3.utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem-skole: *Er alle foreldre inkludert? Om hvordan lærere opplever samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre*. I Nordahls, T. (Red.) og Dobson, S. (Red.). *Skolens og elevens forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogiske praksis og forskning*. (1.utg., s.177-199). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skjervheim, Hans. (1996). Deltakar og tilskodar. I: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. (Ny utg). Oslo: Aschehoug.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Statistisk sentralbyrå (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn*, Rapport 2016/23. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/273616?ts=1562bfcd488> [Lesedato 19.08.2020].
- Statistisk sentralbyrå (2019) Færre barn og unge i Norge <https://www.ssb.no/a/barnogunge/2019/bef/> [Lesedato 01.11.20]
- Stortingsmelding nr.16 (2006/2007). *..og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=6> [Lesedato 14.10.2020]
- Stortingsmelding nr.31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige utdannings og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/> (Lesedato 20.02.2021)
- Svane, Marita (2004) *Interkulturel dynamik i kulturmødet. En fænomenologisk, individorienteret analyse og forståelse*. Doktoravhandling. Institut for erhvervsstudier. Ålborg universitet.

- Særheim, Marianne Ree. (2014). «Den «verdifulle» kroppen. En studie om hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom kroppen, og hvordan dette kan virke inn på de yngste barnas vilkår for å skape mening». Masteroppgave MBV MAS. Universitetet i Stavanger.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H.M. (2008). *Vil jeg bestemme?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Udir. *Formålet med opplæringen*. Opplæringsloven §1-1  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=no>
- Udir (2012). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06_nn.pdf)
- Udir (2016). *Begrepsdefinisjoner- minoritetsspråklige* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige--hva-ligger-i-begrepet/> [Lesedato 23.10.2020]
- Udir (2016).«Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn» <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Ulike-perspektiver/> Udir 04.02.2016. [Lesedato 16.05.2020].
- Udir (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/> Sist endret 13.06.2020. [Lesedato 06.0.2020].
- Udir LK20.Overordnet del <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>  
[Lesedato 09.10.2020]
- Ulleberg, Inger (2014). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsforskning.no (2019). *Norsk skole underbygger sosiale forskjeller*.

NTNU Forskning.no -artikkel skrevet 20.08.2019

<https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498> [Lesedato 28.10.2020]

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Østrem, S. (2007). Utagerende gutter og irriterende, forsiktige jenter. I Å. Eldèn &

J. Westerstrand (red.), *Guts and glory. Festskrift til Eva Lundgren*.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet.

Uppsala:Uppsals universitet.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1 – Intervjuguide foreldre

Vedlegg 2 – Intervjuguide lærere

Vedlegg 3 – Informasjonsskrivet

Vedlegg 4 – Godkjenning NSD



## Vedlegg 1

# INTERVJUGUIDE FORELDRE

## INFORMASJON

*Forklare taushetsplikt og anonymitet*

*Informere om samtykkeskjema og signere samtykkeskjema*

## INNLEDENDE SPØRSMÅL

1. Hva er din utdanningsbakgrunn?
2. Hvilken arbeidssituasjon har du i dag?

## FORHOLDET MELLOM HJEM OG SKOLE

3. Kan du fortelle litt om skolesystemet i hjemlandet ditt?
4. Hva tenker du er de største forskjellene når det gjelder skolesystemet i Norge og ditt hjemland?
5. Hvordan er samarbeidet med skole og foreldre i hjemlandet ditt?
6. Er samarbeid med skolen viktig for deg?
7. Hva ligger du i et godt samarbeid?

## FELLES INTERESSE I SAMARBEIDET MELLOM HJEM OG SKOLE

8. Hva synes du om oppdragelse? Hvilke verdier i oppdragelse er viktig for deg?
9. Har du og skolen samme forståelse om oppdragelse?
10. Hva synes du om disiplin i den norske skolen?
11. Hva mener du er skolens ansvar og hva er foreldrenes ansvar når det gjelder barnets skolegang og opplæring?
12. Opplever du at skolen har vist interesse for din kulturbakgrunn?

## FORELDRENES ERFARINGER OG REFLEKSJONER RUNDT SAMARBEID MED NORSK SKOLE

13. Kan du beskrive samarbeidet ditt med skolen i dag?
14. Pleier dere å uttrykke ønsker og meninger om skolens innhold og organisering?  
-Hvorfor/hvorfor ikke?  
-Tas det hensyn til disse ønskene? Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Hva synes du er utfordrende med samarbeidet?
16. Hva synes du er positivt med samarbeidet?
17. Hvordan kontakter skolen deg (epost, telefon, skriftlige beskjeder)?
18. Opplever du at du er en likeverdig part i samarbeidet?
19. Hvordan opplever du foreldremøtene?
20. Hva synes du det er viktig å snakke om på møtene?
21. Hvordan opplever du utviklingssamtalen?
22. Hva trenger du mer informasjon om?

23. Forstår du den informasjonen du mottar fra skolen? (skriftlig, muntlig, bruk av tolk)
24. Kjenner du noen av de andre foreldrene i klassen?
25. Hvorfor synes du det er viktig å delta på utviklingssamtalen og foreldremøter?

#### **FORELDRENES FORVENTNINGER RUNDT SAMARBEID MED NORSK SKOLE**

26. Hvilke forventninger har du til skolen?
27. Hva tror du at læreren/skolen forventer av deg?
28. Hva synes du om lærernes/skolens krav til elevene på skolen?
29. Kan du nevne noe som du skulle ønske annerledes for barnet ditt på skolen?
30. Gjør du skolen oppmerksom på at du ikke er fornøyd? Evt hvorfor ikke?
31. Er det noen skolefag, eller andre situasjoner, som gjør det ekstra utfordrende å kommunisere og samarbeide om?
32. Hva gjør/gjorde det utfordrende og hvordan løser dere dette sammen med skolen?
33. Hva er dine ønsker for samarbeidet med skolen framover?

#### **MAKT OG AVMAKT I SAMARBEIDET**

34. Hva tenker du om at læreren sitter med makten i et samarbeid med foreldrene?
35. Tror du noen foreldre kan føle seg krenket av denne makten i møte med skolen? På hvilken måte?

#### **AVSLUTNING**

36. Har du andre erfaringer om samarbeidet med skolen/læreren som jeg ikke har spurt deg om?

## Vedlegg 2

# INTERVJUGUIDE LÆRERE

### INFORMASJON

*Forklare taushetsplikt og anonymitet*

*Informere om samtykkeskjema og signere samtykkeskjema*

### INNLEDENDE SPØRSMÅL

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
3. Hva legger du i begrepet samarbeid?
4. Hva kjennetegner et godt samarbeid mellom skole og hjem?

### SAMARBEID MED MINORITETSFORELDRE

5. Hvilke erfaringer og opplevelser har du fra samarbeid med minoritetsforeldre?
6. Hvilke forskjeller opplever du når det gjelder samarbeid med minoritetsforeldre sammenlignet med majoritetsforeldre? Bruker du mer/mindre tid i samarbeidet?
7. Hvilke forventninger har du til foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn?
8. Hvilket kjennskap tror du de minoritetsspråklige foreldrene har til skolens forventninger?
9. Hva forventer du av foreldrene når det gjelder oppfølging av eleven, og i samarbeid med skolen?
10. Har du og minoritetsforeldrene samme forståelse om oppdragelse og disiplin i den norske skolen?
11. Hvilke erfaringer har du med at samarbeidet med foreldre fra minoritetsspråklig bakgrunn har vært vanskelig og utfordrende?
12. Er det noen fag eller områder som skiller seg ut som ekstra utfordrende å samarbeide om?
13. Hva gjorde samarbeidet utfordrende og hvordan ble dere enige?
14. Hva kan årsaken være når samarbeidet ikke fungerer?

### SPRÅK OG KULTUR

15. Hva vet du om bakgrunnen og kulturen til de minoritetsspråklige foreldrene du samarbeidet med?
16. Hvilke erfaringer har du med at samarbeidet med foreldre fra minoritetsspråklig bakgrunn har vært vanskelig og utfordrende?  
- Når det gjelder språk og kulturforskjeller?

### MAKT OG AVMAKT

17. Hva tenker du om at du som lærer sitter med makten i samarbeidet med de minoritetsspråklige foreldrene?
18. Er du bevisst på dette i møte med foreldrene?
19. Hvilke utfordringer opplever du i ditt forhold til de minoritetsspråklige foreldrene når det gjelder makt og avmakt?
  - Kulturforskjeller?
  - Foreldrenes erfaring fra egen skolegang?

#### DIALOG OG RELASJON

20. Hvem tar initiativ til samarbeidet?
21. Hvordan involveres de minoritetsspråklige foreldrene i samarbeidet med skolen?
22. Hvordan legger skolen til rette for at foreldrene får informasjon om det norske skolesystemet?
23. Hvordan tror du de minoritetsspråklige foreldrene opplever samarbeidet med skolen?
24. Hva kan hindre eller fremme et samarbeid med tanke på dialog og relasjon?

#### FORELDREMEDVIRKNING

25. Hvordan legges det til rette for foreldremedvirkning når det gjelder undervisning og samarbeid?
26. Hvordan kontakter du foreldre (epost, telefon, samtale, via tolk), og i hvilke situasjoner mener du det er spesielt nødvendig med et godt samarbeid med foreldrene?
27. På hvilken måte mener du at de minoritetsspråklige foreldrene kan bidra positivt til samarbeidet med skolen til det beste for barnet?
28. Hvordan ønsker du at samarbeidet skal være?
29. Hva tenker du må til for at samarbeidet skal bli slik?

#### AVSLUTNING

30. Har du andre erfaringer om samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre som jeg ikke har spurt deg om?

## Vil du delta i forskningsprosjektet:

### «Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Mitt navn er Anne Lise Synnevåg, og jeg jobber som kontaktlærer i ungdomsskolen. Jeg er i tillegg deltidsstudent ved Høgskulen i Volda, der jeg har startet på en mastergradsoppgave.

Oppgaven handler om samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn, og hvilke faktorer som kan påvirke dette samarbeidet. Fokuset er rettet mot hvordan faktorer som blant annet *kommunikasjon* kan være med å påvirke *samarbeidet* mellom hjem og skole. Jeg ønsker å få fram de minoritetsspråklige foreldrene sine tanker, forventninger og refleksjoner rundt eget samarbeid med skolen, samt at jeg ønsker å få fram lærernes opplevelser og erfaringer i forhold til samarbeid med minoritetsforeldre. Hvis en har fokus på de faktorene som kan påvirke møte mellom skole og minoritetsspråklige foreldre, kan det være lettere å lykkes i samarbeidet til det beste for eleven.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda, avdeling for Kulturmøte, er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tatt kontakt med ulike skoler, og presentert prosjektet, og ønsker at skolen skal være behjelpelig med å skaffe informanter. Jeg ønsker at skolen bistår meg med rekrutteringen ved å sende ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Da unngår jeg å innhente kontaktopplysninger til personer som ikke har samtykket til å delta. Jeg ser for meg et utvalg på rundt 3 lærere og 3 minoritetsspråklige foreldre.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg vil benytte meg av er kvalitativ metode med intervju, og jeg ønsker å intervju minoritetsforeldre som har barn i grunnskolen, og kontaktlærere til elever med minoritetsbakgrunn om deres opplevelse av samarbeidet. Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det bli gjennomført et intervju høsten 2021, som vil ha en varighet på cirka 30-45 minutter. Tid og sted kan avtales med hver enkelt informant.

Dataene samles inn gjennom å benytte lydopptak, slik at jeg får med meg alle data fra informantene.

Jeg samler ikke inn personlige opplysninger som gjør at informantene kan identifiseres, og jeg ønsker å begrense mengden innsamlet data til det som er nødvendig for å gjennomføre mitt forskningsprosjekt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Dataene som samles inn vil anonymiseres, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette skjer også dersom du vil trekke deg underveis. Kun meg som student, og min veileder vil ha tilgang til informasjonen, og personopplysninger og lydopptak vil lagres adskilt fra øvrige data, på en ekstern lagringsenhet. Opplysningene slettes når oppgaven er ferdig våren 2022. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av juni 2022.

### **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.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda, veileder Hildegunn Valen Kleive, [hildegunn.valen.kleive@hivolda.no](mailto:hildegunn.valen.kleive@hivolda.no)
- Student Anne Lise Synnevåg, [annelise.synnevag@gmail.com](mailto:annelise.synnevag@gmail.com), mobil 93438639
- Vårt personvernombud: Høgskulen i Volda, [personvernombod@hivolda.no](mailto:personvernombod@hivolda.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hildegunn Valen Kleive      Anne Lise Synnevåg  
(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet:

**«Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn»**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

Meldeskjema / Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn / Vurdering

### Vurdering

18.05.2021 \* Skriv ut

#### Referansenummer

515226

#### Prosjektittel

Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for kulturtag

#### Prosjektperiode

18.08.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#)

#### Dato

18.05.2021

#### Type

Med vilkår

#### Kommentar

NSD har vurdert at personverulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personverulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publisasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.
7. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.



#### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til

Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig

Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes

At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn

Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring

At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltakere basert på deres samtykke

At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)

At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet

Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)

Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/hjelp-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakere/>

Når du har oppdatert informasjonskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til XXXX/XXXX

#### 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### NSD SIN VURDERING

NSD's vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering 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

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD 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 behandles 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### MELO 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 type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

b1932923

# Vurdering

25.05.2021  Skriv ut

## Referansenummer

515226

## Prosjektittel

Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn

## Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for kulturfag

## Prosjektperiode

18.08.2021 - 31.05.2022

Meldeskjema 

## Dato

25.05.2021

## Type

Med vilkår

## Kommentar

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.