

En kvalitativ studie av tyrkiske mødres erfaringer med skole- hjem samarbeid



OsloMet – storbyuniversitet

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i pedagogikk

SKUT5910

Kand nr. 912

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet - Storbyuniversitete

15. Mai. 2018

Forord

Knallhard jobbing, mye frustrasjon, lange dager og netter, stress og glede. Det er disse følelsene jeg sitter igjen med etter å ha endelig kommet i mål med mitt forskningsarbeid og masteroppgaven. Det har vært en givende og krevende prosess med både opp- og nedturer, men ikke minst har det vært mye læring. Engasjementet og interessen min for feltet har gjort at min motivasjon hele tiden har vært der, slik at jeg til tross for vanskeligheter og utfordringer nå har kommet i mål.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min kjære familie som har støttet og motivert meg gjennom hele prosessen, fra dag en. En spesiell takk til min lillesøster som har presset meg til å skrive selv klokken ett på natta til tross for at jeg var trøtt og sliten. Ikke minst vil jeg takke min kjære venninne Zeliha som har vært en studiepartner og motivert meg til å sitte dagen lang på universitetet de siste ukene før innleveringsfristen.

Tusen takk til mine informanter som stilte opp, og delte sin tid, erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere ville det ikke vært til å skrive denne masteroppgaven. Takk til veileder Brit Steinsvik for veiledning og gode samtaler som har gitt meg nye perspektiver og refleksjoner rundt tema og oppgaven.

Nå blir det deilig å ta farvel med biblioteket og komme tilbake til det normale livet igjen og ta igjen alt det jeg har ofret fra mitt sosiale liv og fritid den siste perioden. Hjemmet og familien er savnet!

Med dette må jeg også si at det gleder meg å ha bidratt i forskningsfeltet selv om det er en liten dose i det store bildet, har det gitt meg mye som fremtidig lærer. Jeg gleder meg til å ta med meg den kunnskapen og de erfaringene jeg har gjort meg gjennom forskningsarbeidet og skrivingen av masteroppgaven, som jeg er sikker på at det vil komme godt med i min kontaktlærer jobb etter sommer.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	5
Innledning	6
<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	6
<i>For forståelse – forskerens rolle</i>	7
<i>Problemstilling og begrepsavklaring</i>	8
Tidligere forskning	10
<i>Skole-hjem</i>	10
<i>Ulike typer og nivåer for samarbeid</i>	14
<i>De profesjonelles møte med foreldre</i>	15
<i>Elever og foreldre med flerkulturell bakgrunn</i>	16
Det normative grunnlaget for skole-hjem	18
<i>Formålet med samarbeidet</i>	18
<i>Ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, krav og forventninger</i>	20
Teoretiske perspektiver på skole-hjem samarbeid	23
<i>Bourdieu's teorier</i>	23
<i>Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell</i>	24
<i>Hoëms teori</i>	25
<i>Sannferdig dialog</i>	27
<i>Kulturbegrepet</i>	28
<i>Axel Honneths anerkjennelsesteori</i>	29
Metode	30
<i>Intervju som kvalitativ metode</i>	30
<i>Semistrukturert forskningsintervju</i>	30
<i>Utvalg</i>	31
<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	35
<i>Transkripsjon og analyse</i>	38
<i>Etiske refleksjoner</i>	41
<i>Reliabilitet og validitet</i>	42
Foreldrenes erfaringer - Funn og analyse	45
<i>Viktigheten av skole-hjem</i>	46
<i>Kommunikasjon og informasjon</i>	47
<i>Skolens krav og forventninger</i>	50
<i>Foreldrenes forventninger</i>	51
<i>Det flerkulturelle perspektivet i skolen</i>	52
<i>Skolens holdning i møte med flerkulturelle foreldre og elever</i>	53
Drøfting	56
<i>Interesse for og støtte til barnas skolegang</i>	56
<i>Foreldrenes engasjement og ansvar</i>	58
<i>Samarbeid mellom skole og hjem har en verdi i seg selv</i>	60
<i>Grad av informasjon, dialog og medbestemmelse i samarbeidet</i>	61
<i>Foreldrenes forventninger</i>	63
<i>Makt og avmakt</i>	64
<i>Ulik verdigrunnlag</i>	65
<i>Foreldrenes forutsetninger påvirker opplevelsen av samarbeidet</i>	66
<i>Gjensidig dialog preget av åpenhet</i>	67

<i>Tillit og trygghet</i>	68
<i>Ros og oppmuntring</i>	70
<i>Tydelige forventninger og anerkjennelse</i>	71
<i>Kulturelle markeringer</i>	71
<i>Lærerens ansvar</i>	73
Oppsummerende drøfting	75
<i>Makt og avmakt</i>	75
<i>Prinsippet om tilpasset opplæring</i>	78
<i>Hvilken betydning kan foreldrenes erfaringer få for barnets utvikling?</i>	80
<i>Veien videre for å styrke kvaliteten i samarbeidet</i>	81
Kollegialt ansvar	81
Ressursorientering og reell dialog	83
Avslutning	86
Bibliografi	88
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	91
Vedlegg 2 – Godkjenning av prosjektet fra NSD	92
Vedlegg 3 - Intervjuguide	93

Sammendrag

Mine funn viser at de flerkulturelle foreldrene har en tydelig positiv anerkjennelse av samarbeidet med skolen, og er interesserte i å bidra i skolens arbeid. De er ansvarsbevisste og reflekterte rundt samarbeidet, ved at deres tanker om hva samarbeidet innebærer dekker flere ulike aspekter i samarbeidet. Samtidig har foreldrene tydelige forventninger til samarbeidet. Disse funnene indikerer på at foreldrene ønsker å skape et interessefelleskap med skolen.

Videre viser det seg at foreldrene og deres barn har annerledes behov på grunnlag av deres kulturelle og religiøse verdigrunnlag, men de opplever lite respekt, tilrettelegging, og anerkjennelse for disse behovene. Tvert i mot virker det som at skolen har et problemorientert syn på foreldre som innehar en annen kulturell kapital enn det majoriteten har.

Det er en skjev maktfordeling mellom skole og hjem, ved at skolen legger premissene for samarbeidet og foreldrene følger opp. Til tross for deres misnøye kvier foreldrene seg for å ta opp utfordringer i møte med læreren og skolen. Resultatene viser at informantene er fornøyde med grad av informasjon, men savner reell dialog og medbestemmelse i skolens avgjørelser.

Det er tydelig at skolen må tilrettelegge for gjensidig dialog i større grad, og gi foreldrene en større rolle i form av reell medvirkningskraft i skolens arbeid. Videre er det andre gode tiltak som kommer frem i resultatene som er avgjørende for en god samarbeidsrelasjon. Dette er blant annet tillit og trygghet, respekt og anerkjennelse og skryt og oppmuntring.

Det er tydelig at kvalitetssikring i samarbeidet avhenger et kollegialt ansvar ved at det settes felles fokus og målsetting fra ledelsens side.

Innledning

Bakgrunn for valg av tema

«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» (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. Oppl. §1-1).

Skole-hjem samarbeid er betydelig sentralt i grunnopplæringen til barnet. Dette bekreftes av blant annet forskningen til Hattie (2013) som konkluderer med at barn blir påvirket av foreldrenes forventninger og holdninger til læring og utdanning i stor grad (Hattie J. , 2013, s. 118). Lovverket uttrykker denne viktigheten av foreldrenes rolle ved at samarbeidet omtales, - som sitert ovenfor, - allerede i formålsparagrafen.

Formålsparagrafen presiserer at opplæringens innhold skal formes i samspill med foreldrene. Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet uavhengig av hvilken foreldregruppe og forutsetninger de møter på (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Samtidig har Norge og den norske skolen blitt mer og mer mangfoldig for hvert år som går, og det gjør at andelen mennesker med en annen kulturell bakgrunn øker. Disse personene har ofte en kultur og bakgrunn som er ukjent for oss i skolen. Derfor er det viktig at vi som fagpersoner på feltet, blant annet fremtidige lærere, har en større forståelse ovenfor deres behov og ønsker. I den forbindelse er formålet med min undersøkelse å samle- og bidra med kunnskap for å få bredere og mer nyansert kunnskap om tema. Metodegrunnlaget for min oppgave vil være kvalitative intervjuer med fire tyrkiske mødre av den yngre generasjonen. Ved å belyse dette tema ønsker jeg å bidra til positive endringer på feltet. Dette ved å finne ut hvilke erfaringer mødrene har i møte med skolen, og eventuelt hva som bør bli gjort annerledes for å styrke kvaliteten på samarbeidet.

De siste årene har jeg gjennom studiene fått ett innblikk i feltet som den profesjonelle lærer. Jeg har stor engasjement og interesse for det minoritetsspråklige feltet i skolen generelt, og dette er en motivasjonsfaktor for meg i arbeid med denne oppgaven.

Med denne bakgrunnen var det ikke vanskelig for meg å ta valget om at masteroppgaven min skulle være innenfor det minoritetsspråklige feltet. Jeg visste også at det denne gangen var

foreldenes perspektiv jeg ville ta utgangspunkt i, fordi min bacheloroppgave handlet om skole-hjem fra skolens perspektiv. I tillegg mener jeg det er behov for å sette lys på foreldrenes perspektiv, da det ikke alltid er like lett å nå ut til dere i slike forskningsprosjekter.

Forforståelse – forskerens rolle

Som forsker vil man alltid gå inn i et arbeid med visse fordommer og forforståelse. Dette er forskerens kulturelle, sosiale og historiske bakgrunn, som vil alltid prege min fortolkning av teksten. Samtidig vil det ikke være mulig å forstå noe uten en slik forforståelse (Hjardemaal, Kleven, & Tveit, 2002, s. 43). Min rolle som forsker er preget av meg som person gjennom mine personlige erfaringer og opplevelser og teoretisk perspektiv. Som forsker kan man velge å opptre kun som forsker eller bruke sine ulike roller og forstå og tolke utfra det.

Ved at jeg forsker i min egen kultur har jeg mange erfaringer og kunnskap som en annen forsker med etnisk norsk bakgrunn kanskje ikke ville hatt. I tillegg har jeg som forsker på min egen kultur lettere for å kunne få innpass og tillit til mine informanter. Dette kan på den ene siden være positivt, ved at jeg kjenner til feltet og kan anta hvilke områder som jeg bør fokusere på i min oppgave. Imidlertid kan ulempen være at mine personlige erfaringer, og mitt interesse og engasjement for feltet kan være med på å sette preg på mine tolkninger underveis i oppgaven. En annen ulempe kan være at jeg mister min kritiske distanse og bringer frem personlige interesser i forskningsarbeidet. Det er viktig å være oppmerksom på dette etiske perspektivet under hele prosessen. Jeg vil jobbe for å skrive en objektiv oppgave som tar utgangspunkt i informantenes utsagn og opplevelser, og være oppmerksom på at jeg tolker og drøfter disse i lys av relevante teorier, og ikke på bakgrunn av personlige erfaringer og synsinger.

I tillegg har jeg en fot innenfor skolefeltet, og har erfaringer gjennom studiet, praksis, og ringevikar jobb. Selv om jeg ikke har hatt direkte samarbeid med foreldre, har jeg små erfaringer, gjennom for eksempel deltagelse i utviklingssamtaler, bli vitne til enkelte læreres forestillinger og tanker om ulike saker med foreldre, og i andre sammenhenger. I tillegg har jeg skrevet en bacheloroppgave om lærernes erfaringer om samarbeid med minoritetsspråklige foreldre.

På bakgrunn av disse erfaringene har jeg noen forestillinger om hva som kan være gode og mindre gode løsninger i et slikt samarbeid. En mulig svakhet dette kan føre til er at jeg i noen tilfeller tar ting som selvfølge, og lener meg på den forkunnskapen jeg har fra skolemiljøet, og dermed ikke graver nok rundt enkelte temaer, da jeg tenker at jeg allerede har svaret. Dette er imidlertid noe jeg selvfølgelig kommer til å prøve å unngå så mye som mulig.

Problemstilling og begrepsavklaring

Problemstillingen min er som følgende: ”Hvilke erfaringer har et utvalg av tyrkiske mødre med skole-hjem samarbeidet?”.

For å fokusere og avgrense problemstillingen min har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner foreldrenes innstilling til skolens arbeid?
- Hvilke erfaringer har foreldrene med medbestemmelse i skolens arbeid?
- Hvilke tiltak kan forbedre samarbeidet i enda større grad?

Spørsmålene ovenfor brukes som et verktøy for å belyse hvilke faktorer som fremmer og hemmer et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Jeg vil se på hvilke erfaringer og forventninger mødrene har i møte med skolen, og hvordan disse kan påvirke kvaliteten i samarbeidet. Min personlige hypotese før jeg setter i gang med dette forskningsarbeidet er at informantene stort sett er fornøyde med samarbeidet, og følger opp deres barn så langt de klarer. Jeg tror de er flinke til å imøtekomme skolens forventninger i forhold til samarbeidet, og er positive til skole-hjem.

Jeg tviler på at det er store utfordringer de møter på i samarbeidet, da de fleste har gode norskkunnskaper, og mest sannsynlig har en god dialog med skolen. Det som derimot kan være problematisk til tider, kan være deres kulturelle og religiøse bakgrunn som byr på ulike tradisjoner og verdier, og som i noen tilfeller vil være i konflikt med skolens tanker og praksis. Det blir spennende å finne ut om dette er tilfelle for mine informanter, og om min hypotese kan ha en sannhetsverdi.

Målet med forskningsarbeidet mitt er å få frem tyrkiske mødres erfaringer med skole-hjem samarbeidet. Med dette ønsker jeg å finne ut deres generelle erfaringer og tanker om skole-hjem samarbeidet og hvilke forventninger og ønsker de har til skolen som foreldre for at

samarbeidet skal bli enda bedre. Jeg vil presisere at min intensjon med oppgaven ikke er å gi en fullstendig fremstilling av alle perspektiver ved samarbeidet som finner sted ved de få skolene mine informanter har erfaringer med. Det er heller ikke et mål at jeg skal vurdere hvor vidt skolen har et godt eller dårlig samarbeid, men jeg ønsker å bruke mine funn til nytte for å belyse min problemstilling. Det er lite utvalg jeg har, men jeg ønsker gjennom dette utvalget å bidra til å legge frem noen viktige aspekter ved skole-hjem samarbeidet, kanskje særlig i møte med minoritetsspråklige foreldre.

I oppgaven har jeg valgt å betegne informantene mine som ”flerkulturelle foreldre” fremfor ”flerspråklige foreldre” eller ”minoritetsspråklige foreldre”. Dette for å presisere oppgavens fokus om foreldrenes erfaringer med skolen i lys av at de har med seg en annen kultur med inn i samarbeidet. Enkelte steder kan det likevel fremkomme at jeg kaller de for minoritetsspråklig for å presisere den gitte situasjonens problemorienterte syn.

Tidligere forskning

Jeg har brukt flere databaser for å kunne finne frem til aktuelle forskningsrapporter. Jeg har vært innom Eric og brukt søkeordene ”school-home” og ”minority”. Videre har jeg brukt Oria og Google Scholar og søkt på ”skole-hjem samarbeid”, ”foreldre i skolen” ”skole-hjem med minoritetsspråklige”, ”minoritetsspråklige foreldre”. Jeg har brukt både generelle søkeord, men også litt mer spesifikke rettet mot minoritetsspråklige for å se om det var utført noe forskning med fokus på kun minoritetsforeldre. Etter hvert oppdaget jeg at flere av de generelle forskningsrapportene sier noe om skole-hjem med minoritetsspråklige også.

Det var ikke lett å finne frem til sentrale forskningsrapporter med det første, men jeg kjente blant annet til Thomas Nordahl som har gjennomført mye forskningsarbeid på dette feltet, og søkte derfor etter hans navn og arbeid. I tillegg fant jeg flere masteroppgaver og lignende på bibsys, og gjennom disse oppgavens litteraturliste kom jeg over flere gode kilder. Etter å ha skummet gjennom flere av kildene så jeg at mange av kildene sier mye av det samme, og at flere av de ulike kildene refererer til hverandre. På bakgrunn av dette endte jeg opp med de følgende forskningsresultatene- og kildene som jeg vil presentere i det følgende.

I mine henvisninger i teksten har jeg alltid sørget for å ha med sidetall. Ved direkte sitat presiseres dette med kursiv og anførselstegn i teksten. I delkapittelet om teoretiske perspektiver har jeg unnlatt å henviser til sidetall, begrunnelse for dette gis nærmere innledningsvis i det kapittelet. I drøftingskapittelet har jeg også bevisst unngått å ha med sidetall, da jeg tar utgangspunkt i de samme henvisningene som i teorikapittelet. Dette er et bevisst valg jeg har gjort for å få det til å se litt ryddigere ut i teksten.

Skole-hjem

John Hattie (2009) har gjennomført et omfattende internasjonal forskningsprosjekt som bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 50 000 studier med over 80 millioner elever. Formålet med studie er å se hvilke og i hvor stor grad ulike faktorer har betydning for elevenes læringsutbytte. Jeg vil oppsummere noen av resultatene fra dette forskningsprosjektet som jeg anser som relevant for min undersøkelse.

Resultatene viser blant annet at hjemmet er en viktig faktor for elevenes læringsutbytte både i positiv og negativ retning. Påvirkningsfaktorene som trekkes frem er blant annet foreldrenes

forventninger og ambisjoner for barnet og deres kjennskap til hvordan læring foregår og hvordan det skal kommuniseres med lærerne. Dette forutsetter dialog mellom skole og hjem. Videre er det blant annet foreldrenes intellektuell stimulering og mors engasjement som blir trukket frem som gode støttefaktorer for at barnet får nytte av skolens innhold.

Selv om funnene viser at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn, som utdanning og økonomi og lignende spiller en rolle, er det foreldrenes engasjement som viser seg å ha størst påvirkningsfaktor for barnets læringsutbytte. Med engasjement menes det deres forventninger og støtte og krav til elevene om fremgang. Videre viser resultatene at ulike hindringer i kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet, som for eksempel språk og kulturelle hindringer, risikerer å fungere som en hemmelse for hjemmets muligheter for å bidra til å forbedre skoleprestasjoner. Til slutt konkluderes det blant annet med at skolen må tilrettelegge for å skape delaktighet av foreldrene for å hindre at elevene opplever at de må forholde seg til to helt ulike verdener; skole og hjem. Her trekkes den enkelte lærers og skoles rolle frem. Det kommer frem at læreren og ledelsen må fremstå som tydelige. Hattie hevder at det er større forskjeller innad i skolen, avhengig av hvem du har som lærer, enn mellom ulike skoler (Hattie J. A., 2009).

Videre er undersøkelsene til Thomas Nordahl om skole-hjem de mest omfattende studiene som er gjennomført i norsk sammenheng. På bakgrunn av sine studier presenterer Nordahl blant annet hva som kjennetegner et godt skole-hjem samarbeid, og betydningen samarbeidet har for elevenes læringsutbytte. Et godt skole-hjem samarbeid avhenger blant annet at partene har et ressursorientert syn på hverandre, som handler om at man har fokus på de ressursene foreldrene innehar for barnets utvikling (Nordahl, 2007, s. 84). Det handler om at skolen prøver å tilrettelegge for samarbeidet, ved å endre skolens betingelser, fremfor å ha et problemorientert syn hvor man fokuserer på utfordringer og forskjeller (Hauge, 2014, s. 241). Du må gi rom for foreldrenes synspunkter og ikke minst verdsette og ta aktivt i bruk deres kulturelle bakgrunn.

Et annet ord for dette er myndiggjøring. Begrepet myndiggjøring er nært knyttet til selvoppfattelse, og handler om at elever og foresatte skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse i skolens arbeid (Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, s. 34). Dette forutsetter at skolen har en reell tro på at foreldrene har et ønske om å utvikle sin rolle som forelder og mulighet til å bidra med sine ressurser i barnets utvikling (Nordahl, 2007, s. 84).

For at foreldrene skal oppleve myndiggjøring er det viktig at skolen utvikler gode relasjoner til dere ved å vinne deres tillit. Dette målet vil oppnås nettopp ved at man har en praksis som hjelper deg med oppnå deres tillit, nemlig at de føler seg hørt og verdsatt i deres meninger og behov. Dersom læreren som den profesjonelle klarer å vinne foreldrenes tillit, vil dette automatisk føre til at også foreldrene lytter til lærernes tanker og meninger. På denne måten vil det bygges en god relasjon, hvor partene tør å stille krav til hverandre og prøver å ta felles beslutninger som ivaretar begge ønsker med sikte om barnets beste (Hauge s.246).

Myndiggjøring krever i tillegg en ressursorientering fra foreldrenes side.

Ressursorientering og myndiggjøring av foreldre krever respekt og et positivt syn på foreldre uavhengig av hva slags bakgrunn, evner og forutsetninger de har (Nordahl, 2007, ss. 84-85). Dette vil videre utvikle tillit og gode relasjoner mellom partene, som vil føre til åpenhet mellom partene, som trekkes frem som et annet viktig punkt for et godt samarbeid.

Det er viktig at foreldrene har god kontakt med skolen, ikke er bekymret eller redde for å kontakte skolen, og fortelle deres misnøye ved eventuelle forhold. På samme måte er lærerne positivt innstilt til foreldrene, og har troen på at de har stort å bidra med for å få til et godt samarbeid (Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, s. 99). Hvis lærerne har innsikt i det enkelte barn, et nært og tett forhold til foresatte så vil lærerne ha de beste forutsetningene til å gi elevene positive erfaringer. Med det samme beskriver Nordahl også noen faktorer som vil være med på å hemme eller begrense læring og utvikling. Disse punktene er devaluering på bakgrunn av kritikk og negative tilbakemeldinger, som mest sannsynlig vil føre til mistillit, mistriivsel og utrygghet, og videre til sosial isolasjon (Nordahl, 2007, s. 15). De har altså en problemorientert tilnærming til foreldrene, ved at det er deres egenskaper som sees som problemet, og ikke mangel på enkelte kompetanseområder.

Samtidig viser en av undersøkelsene til Nordahl (2003) i samarbeid med Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), som baserer seg på både etnisk norske og minoritetsspråklige foreldre, blant annet at 98,3% er opptatt av at deres barn skal forstå at skolegang/utdanning er viktig. Foreldre er altså opptatt av å oppmuntre og veilede sine barn, og at de skal lære og utvikle seg så langt som mulig. Foreldrene er mest opptatt av hvordan barna trives og har det sosialt i skolen (Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, s. 9). Samtidig deltar flertallet av foreldrene i dugnader og arrangementer på skolen, og er lite aktive i skolens arbeid ellers. De har altså en involvering som kjennetegnes av at de deltar kun på

faglige og sosiale møter som de inviteres til av skolen, som indikerer på at det er skolen som legger premissene for samarbeidet og foreldre flest bare følger opp. Videre oppgir halvparten av foreldrene i undersøkelsen at de er usikre på hva skolen forventer av dem som foreldre i skolen (Nordahl, 2007, s. 52). Funnene indikerer på at det store flertallet av foreldrene deltar i det direkte samarbeidet i form av foreldremøter, utviklingssamtaler, og samtidig svarer 50% at de har kontakt gjennom telefon og lignende. Dette viser til at 50% av informantene har kun den direkte kontakten gjennom de formelle møtene 2-3 ganger i året Informantene oppgir også at brev, ukeplan og lignende blir brukt som informasjonskanaler, men dette vil fungere mer som en informasjonskanal fra skolens side (Nordahl, 2007 s. 52).

Disse resultatene som indikerer på at det er lite reell samarbeid mellom skole og hjem, støttes opp videre i undersøkelsene ved at cirka 80% av foreldrene er fornøyde med informasjonen de får, mens 83% av foreldrene uttrykker at de ikke har medbestemmelse i skolen (Nordahl, 2007, s. 66-67). Samtidig uttrykker over halvparten av lærere i forskningsundersøkelsen til Nordahl (2003) at de legger vekt på å ha dialog med foreldrene, og at de innenfor noen grenser gir foreldrene innflytelse ved å ta hensyn til deres ønsker. Lærerne er videre klar over den kommunikative makten, altså at det vil være en styrke at de er enige med foreldrene om hva som er rett og hvordan det bør gjøres (Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, ss. 102-103).

Videre indikerer disse funnene på at dette gir lærerne og skolen relativt mye makt i samarbeidet, mens en del foreldre opplever avmakt ved at foreldre involveres i kun praktiske situasjoner, og lite i temaer som har særlig betydning for barnets situasjon i skolen. Samtidig oppgir flere foreldre at de kvier seg for å ta opp vanskelige temaer med skolen fordi de frykter det skal få negative konsekvenser for deres barn (Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, s. 117). Du som lærer har en institusjonell makt, med tanke på at du kjenner til skolen og skolesystemet best, og har en naturlig maktposisjon på grunnlag av din profesjon (Hauge, 2014, s. 244). Alle foreldre, uavhengig av deres erfaringer fra samarbeidet, har klare oppfatninger om at det er skolen og lærerne som sitter med makta. Dette er med på å beskytte og reprodusere skolens og lærernes institusjonelle makt. Dette bekrefter flere av lærerne i undersøkelsen ved å bekrefte at de bruker makt for å selv kunne bestemme, også i forhold til det som angår faglige opplæringen (Nordahl, 2007, s. 71).

Det er fort gjort at skolen og lærerne som den profesjonelle i samarbeidet sitter på den institusjonelle makten på grunnlag av deres faglige kompetanse, og glemmer foreldrenes oppdrageransvar. Dette gir lærerne mer makt i samarbeidet, mens foreldrene opplever avmakt

(Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, s. 117). For at foreldre skal få medbestemmelse og medvirkning må læreren gi avkall fra sin autonomi, og dette kan til tider oppleves som ukomfortabelt for en lærer som er vant med autonomi (Nordahl, 2007, ss. 34-36). Foreldre på sin side kan oppleve at det er meningsløst at de er aktive i samarbeidet dersom de ikke opplever medvirkning, og på bakgrunn av dette innta en passiv rolle i samarbeidet. Dette kan igjen resultere i en reaktiv involvering fra foreldrenes side. Det vil si at foreldrenes involvering og kontakt med skolen er preget av kun respons på skolens kontaktinitiativ. Dersom foreldrene derimot selv tar initiativ til kontakt med skolen er kommunikasjonen proaktiv (Nordahl & Drugli, 2013).

Ulike typer og nivåer for samarbeid

Nordahl deler skole-hjem samarbeidet i tre ulike typer. Første kategorien er *det representative samarbeidet*, og går ut på at enkeltforeldre representerer hele foreldregruppen. En form for dette kan være det vi kaller ”klasserepresentanter”. Den andre kategorien blir kalt for *det direkte samarbeidet*, og tar for seg den delen av samarbeidet som foregår på møter mellom foreldre og lærere. Dette kan både være foreldremøter og utviklingssamtaler, men også uformelle møter gjennom telefon eller e-post og lignende. Nordahl mener dette nivået for samarbeid må vektlegges i skolen. Den siste kategorien Nordahl gjør rede for er *det kontaktløse samarbeidet*. Dette er den delen av samarbeidet som foregår hjemme gjennom foreldrenes oppfølging av barnets skolegang der foreldrene stiller skolerelaterte spørsmål, har samtaler om skolen, støtter skolearbeid ved å for eksempel hjelpe til med lekser og sørger for at barnet har med riktig utstyr (Nordahl, 2007, s.31-33). Det foregår mye viktig støtte og engasjement i hjemmet som ikke skolen alltid oppfatter. Det er en viktig faktor fordi dette handler om foreldrenes innstilling til skolegang/utdanning.

Nordahl beskriver tre ulike nivåer for samarbeid mellom skole og hjem på bakgrunn av Opplæringslovens og Læreplanverkets rammer for samarbeidet. Det første nivået kaller han for *informasjon*, som handler om at skolen og hjemmet har en gjensidig informasjonsutveksling om barnets forhold på skolen og i hjemmet. Det andre nivået kaller han for *dialog og drøfting*, og beskriver dette som en ærlig og real kommunikasjon om eleven, klassen og skolen. Dette krever at samarbeidet preges av gjensidig trygghet og tillit, og formålet med diskusjonen er å komme frem til enighet for barnets beste uavhengig av om man tenker likt eller ulikt med den andre parten. Det øverste nivået for samarbeid kaller

Nordahl for *medvirkning og medbestemmelse*. Dette nivået kjennetegnes ved at begge partene har innflytelse i barnets liv. Dette handler ikke om at foreldrene skal bestemme aleine, men at deres oppfatninger skal bli tatt hensyn til av skolen og lærerne, og ta beslutninger sammen (Nordahl, 2007, s. 28-29).

De profesjonelles møte med foreldre

Store andeler av foreldrene oppgir at skolens initiativ til kontakt med hjemmet utover de formelle møtene er mye negativt orientert ved at de ofte tar kontakt for eksempel når deres barn har gjort noe dumt på skolen. Imidlertid er det noen foreldre som oppgir at skolen også tar kontakt når noe positivt har skjedd. Omkring halvparten av foreldrene forteller at de støtter og oppmuntrer foreldrene ved å støtte de og gi de ros for deres innsats, men det er også lærere som uttrykker at de ikke oppmuntrer eller roser foreldrene (Nordahl 2003, s.104). Mens foreldrene opplever at skolen og lærerne ikke setter inn noe tiltak, mener lærere på sin side at foreldre kan være kravstore til tider eller at de er ressurssvake og derfor ikke er i stand til å ha innflytelse i samarbeidet (Nordahl, 2007, s. 15).

Undersøkelsene om lærernes erfaringer med skole-hjem samarbeidet viser at læreres væremåte og holdning har stor påvirkning for samarbeidet med foreldrene. Noen lærere opplever samarbeidet med foreldre som stressende og utfordrende (Westergård, 2012, s. 157-181). På bakgrunn av disse funnene hevder Westergård at lærerens lederstil, kompetanse og selvpoppfatning av sin egen kompetanse har innvirkning på hvordan samarbeidet med foreldrene formes. Det er den autoritative lederstilen ved at læreren evner å vise både nærhet i form av omsorg, og distanse i form av krav og forventninger, at en vil lykkes i møte med elever og foreldre. En slik væremåte vil gi inntrykk av en kompetent, trygg og omsorgsfull lærer (Westergård, 2012, s. 157-181).

Samtidig viser funnene at læreres eget verdigrunnlag kan ha konsekvenser for lærerens konstruksjoner eller oppfatninger av foreldre. Noen lærere tar mer eller mindre avstand fra foreldre som representerer andre verdier enn de selv, men prøver likevel å vise forståelse (Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, s. 101). Undersøkelser viser at foreldre som tillegges lite kapital virker å ha dårligere forutsetninger for å samarbeide med skolen enn foreldre som tillegges mye kapital (Nordahl 2003). Dette gjelder særlig kulturell kapital som omfavner alt fra hvilke serier barnet ser på TV hjemme, til hva de spiser til middag og hvilke bøker de leser

og lignende. Lærernes oppfattelse av hva slags kulturell kapital foreldrene har er avgjørende for hvordan de møter foreldrene. På samme måte kan også foreldrenes sosiale kapital avgjøre hva slags posisjon de får i samarbeidet med skolen og i hvor stor grad deres meninger tas på alvor. En nærmere redegjørelse av kapitalbegrepet kommer under delkapittelet om Pierre Bourdieus teori.

Selv om oppdragerrollen er gitt foreldrene, er det ingen tvil om at skolen også er med på å oppdra elevene ved å videreformidle gjennom kunnskap og handlemåte på skolen hvilke atferd og sosiale ferdigheter som ønskes på skolen (Nordahl, 2007, s. 18). Videre mener flere lærere at det er de som er fagpersoner, og at foreldre ikke bør ha medvirkning i det faglige (Nordahl, NOVA rapport 13/03, 2003, ss. 97-98).

Elever og foreldre med flerkulturell bakgrunn

Asle Høgmo (1986) har gjort studier av skoleutvikling i samiske områder. Undersøkelsen viser en felles tendens blant samene om at samisk tilhørighet, språk og kultur var en hemmelse, og ikke en ressurs. For å lykkes i samfunnet måtte man heller ha den norske kulturens premisser i seg (Høgmo, 1986, s. 396). Dette er en gammel forskningsrapport som jeg anser som viktig å ha med, for i verste fall kan et slikt utfall bli resultatet for minoritetsspråklige elever i dag også dersom de opplever en problemorientering fra skolens side.

Det kan spørres om hva som skjer med den kulturen mine informanter har med i deres møte med skolen. Det kan spørres om det formidles et inntrykk om at deres bakgrunn er ubrukelig og nærmest en byrde i deres møte med den norske skolehverdagen. Dette vil være med på å påvirke elevenes og foreldrenes selvbilde og selvforståelse.

Ericsson og Larsen (2000) sin undersøkelse av foreldre og skole viser til at det er skolen som har definisjonsmakt og legger premissene for samarbeidet. Det kommer også frem i undersøkelsen at minoritetsforeldre får enda mindre påvirkningsmulighet enn det majoritetsgruppen av foreldre får. Det er en tendens til at de minoritetsforeldre er mer lydige og tar ydmykt i mot det skolen og lærerne formidler og forventer (Ericsson & Larsen, 2000, ss. 88-89).

Sluttevalueringen av utviklingsprosjektet ”Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen” (2007), viser at det ved å ha et ressursorientert syn på

minoritetsspråklige foreldre skaper et bedre miljø og positiv forhold for både foreldre, elever og lærere. Ved å ha et ressursorientert fokus og tilrettelegge for den enkeltes behov så man at foreldrene opplevde større trygghet og engasjement ovenfor skolen, noe som hadde positiv innvirkning på barnet. Videre så man at de minoritetsspråklige foreldrene ikke er en ensartet gruppe og innså at skolen måtte tilpasse seg individets behov (Utdanningsdirektoratet & FUG, 2007). Dette er en rapport som bygger på lite data og som man ikke kan bruke som grunnlag for å generalisere, men det er likevel gode poeng som kommer frem i rapporten som støtter opp undersøkelsene til Nordahl, og jeg velger derfor å ha den med her.

Som presentert ovenfor er det noe forskning knyttet til minoritetsspråklige, men det er likevel begrenset. Flere av undersøkelsene er ikke rettet kun mot minoritetsspråklige, men fokuserer på alle foreldre, som også innbefatter de minoritetsspråklige. Om konkret tyrkiskspråklige-foreldre er det enda mindre. Hvor vidt det er nødvendig med forskning om konkret tyrkiskspråklige foreldre kan imidlertid diskuteres. Jeg tror det er mye av de samme erfaringene som gjelder for tyrkiske foreldre som resten av innvandrerforeldrene da alle har en annen kultur. I hvor stor grad individet er preget av sin egen kultur og hvor godt de mestrer det norske språket vil for så vidt kunne spille en viktigere rolle, og dette er uavhengig av hvilken nasjonalitet man har. Men det er altså fortsatt lite forskning om innvandrerforeldre. Omfanget vil mest sannsynlig øke med årene som kommer, da vi blir et mer og mer mangfoldig land for hvert år som går. Med dette ønsker jeg å bidra til i feltet med mitt forskningsarbeid.

Det normative grunnlaget for skole-hjem

Formålet med samarbeidet

«Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Ut ifra § 20-1 som er sitert ovenfor forstår vi at formålet med samarbeidet er at den skal bidra til elevens faglige og sosiale utvikling, ved at det er eleven som skal stå i fokus. I samme paragraf påpekes det at samarbeidet er en viktig ressurs for skolen i forbindelse med å styrke utviklingen av gode læringsmiljø og skape læringsresultater.

Videre påpekes det i FNs erklæring om menneskerettigheter artikkel nummer 26 at foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning barnet deres skal få (Forente nasjoner - FN, 1948). Dette er ikke rart, da det er foreldrene som kjenner barnet sitt best og har oppdragerretten. Dette kommer frem med følgende i læreplanen LK06: «Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 18). Skolen er altså avhengig av foreldrene for å oppfylle intensjonene i de offentlige styringsdokumentene. Det er altså tydelig presisert i lovverket at et godt skole-hjem samarbeid er viktig for å gjennomføre en tilpasset og god opplæring, med sikte om barnets beste.

Samtidig har det blitt gitt et tydeligere oppdragermandat til skolen de siste årene i forhold til barnets personlige og sosiale utvikling: ”Opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 14). Det er særlig viktig i dag at foreldre opplever å ha innflytelse i skolens arbeid, da barnet tilbringer mye mer tid på skolen nå enn før, og skolen er delaktige i foreldrenes ansvarsområdet om oppdragelse av barnet i større grad (Nordahl, 2007, s. 22). Med dette er det viktig at foreldrene er likeverdige samarbeidspartnere, ved at de får er jevnbyrdige med lærer og har en aktiv og medvirkende rolle. Dette presiseres også i Stortingsmelding nr. 14 (1997-1998) med følgende: ”Foreldre har ut frå ansvaret for barnet, rett til å være med på påverke kva som skjer i skolen” (Kunnskapsdepartementet, 1997-1998, s. 7). Foreldrenes mulighet for påvirkning krever at

skolen inviterer foreldrene til et samarbeid ved å tilrettelegge for en god samarbeidsrelasjon og ha gjensidig dialog hvor det er et felles mål, som altså er barnets beste.

I Strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis! (2007-2009) understrekes det at skole-hjem samarbeidet skal bygge på en premiss om at alle foreldre er en ressurs for barnet sitt. Med dette oppfordres det til en strategi om at foreldreperspektivet og foreldrenes betydning for barn og unges læring og utvikling må vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). I kapittel 7.3 i Stortingsmelding nr. 14 (1997-98) påpekes viktigheten av å bruke -særlig de minoritetsspråklige, foreldrene som ressurs:

Departementet vil oppmode skolane om å bruke den ressursen foreldra representerer, på ein meir aktiv måte. Det bør vere eit stort potensiale i den kunnskapen, erfaringsbakgrunnen og kulturelle bakgrunnen som språklege minoritetar representerer (Kunnskapsdepartementet, 1997-1998) .

FNs Barnekonvensjon nr. 30 som sier følgende:

I et land hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter eller urbefolkning, skal et barn som tilhører en slik minoritet eller urbefolkningen, ikke nektes retten til sammen med andre medlemmer av sin gruppe å nyte godt av sin kultur, å bekjenne seg til og utøve sin religion eller til å bruke sitt eget språk (Forente nasjonar - FN, 1948).

Innholdet i denne artikkelen er også gjeldende for skolens arbeid. En slik tilrettelegging i tillegg til at det gis støtte til særskiltak som kan fremme mulighetene til en likeverdig deltakelse er i tråd med integreringsprinsippet i Stortingsmelding nr. 78 (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1979-1980). Integrering innebærer altså at begge parter endrer seg for å skape det nye fellesskapet. Det er dette det ressursorienterte synet og det symmetriske samarbeidet baserer seg på (Hauge, 2014, ss. 240, 268). Dersom disse prinsippene ikke blir ivaretatt og minoritetenes bakgrunn ikke får en verdi kan man risikere å ha en assimilerende holdning, som handler om at man opprettholder institusjonene ganske uforandret og forventer at nødvendige endringer for å nyttiggjøre seg av tjenestene i institusjonen gjøres av minoriteten. Dette faller sammen med et problemorientert syn, hvor man ser på den minoritetsspråklige gruppen som et problem (Hauge, 2014, s. 267). Dersom skolen kun

fokuserer på de utfordrende sidene ved elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn, vil foreldrene kunne oppleve at deres kulturelle og religiøse bakgrunn ikke respekteres og anerkjennes (Hauge, 2014, s. 237). Det blir interessant å se hvordan mine informanter opplever disse punktene i deres møte med skolen.

Ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, krav og forventninger

Begrepet "samarbeid" defineres med at det er et arbeid som skal gjøres sammen, som ikke gjør seg selv, og at begge parter må ta ansvar for sitt bidrag for at arbeidet skal lykkes (Samnøy, 2015, s. 71). I Kunnskapsløftet står det: "Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 6). På bekostning av at det er skolen som er den profesjonelle parten i dette samarbeidet, ligger altså hovedansvaret for å få til et godt samarbeid hos skolen. Skolen må derfor tilrettelegge for samarbeidet med hver enkelt familie, slik at skolen skal få nødvendig informasjon og ha reelle muligheter for innflytelse på barnets sosiale og faglige læring (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. Oppl. §20-3).

I den forbindelse er det viktig at hele skolen jobber sammen mot dette målet, slik at man oppnår best mulig resultat. Et godt skole-hjem samarbeid forutsetter at det er en positiv skolekultur. En positiv og støttende skolekultur vil føre til at både elever og foreldre opplever at de blir respektert og tatt på alvor.

Denne positive kulturen vil også føre til at lærerne trives og føler seg kompetente når det gjelder de ulike aspektene ved lærerrollen, noe som i seg selv vil bidra til et godt skole-hjem samarbeid. Skoleledelsen har en avgjørende rolle for de verdiene, normene og oppfatningene som utvikles hos de ansatte i skolen. Skolekulturen setter rammene for hva slags tilnærming den enkelte lærer har til å utøve samarbeidet med hjemmet. I Stortingsmelding nr.14 (1997-1998) påpekes det at rektor også må ta del i samarbeidet, slik at ledelsen er med på å skape en god holdning til lærerne (Kunnskapsdepartementet, 1997-1998). Varierende kvalitet og praksis mellom lærere kan gjøres litt mindre ved at ledelsen setter felles fokus og målsetninger (Becher, 2014, s. 79). Dersom det er en kultur blant rektor, ledelsen og alle ansatte ved skolen som anerkjenner viktigheten av skole-hjem, vil dette resultere i at det er en allmenn norm i skolen om hva som er riktig og gal fremgangsmåte ved ulike situasjoner. Dersom ledelsen og de ansatte for eksempel har en felles forståelse av hva som er gode tiltak

for å involvere foreldrene i samarbeidet, vil disse holdningene fremme en positiv og ønsket atferd og praksis hos hver enkelt lærer på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), nr. 49 (2003-2003) og nr. 31 (2007-2008) understreker ansvarsfordelingen mellom skolen og hjemmet. Førstnevnte tydeliggjør hvilke ansvarsområder skolen har. Oppsummert kan vi si at skolen har ansvar for å informere foreldrene hele tiden om det faglige og sosiale som skjer på skolen, samtidig er det skolens plikt å informere foreldrene om deres rettigheter og plikter, å støtte foreldrene i deres oppdragelse av barnet, og å lytte til foreldre og samarbeide med dem i skolens utvikling og innhold av virksomheten (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Stortingsmelding nr. 49 bygger videre på skolens ansvarsområdet og presiserer at skolen må ta hensyn til foreldrenes ulike forutsetninger og tilrettelegge for en god dialog og et godt samarbeid. Meldingen påpeker også utfordringene rundt inkluderingen av minoritetsforeldre i samarbeidet og viser til med dette at bedre kommunikasjon og informasjon er viktige nøkkelbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Videre beskriver Stortingsmelding nr. 31 foreldrenes ansvarsområdet med følgende:

Foresatte har ansvar for å kjenne til skolens regelverk og bidra til barnas etterfølgelse av dette, å holde seg informert om sine barns skolesituasjon, at barna møter forberedt på skolen, at barna gjør lekse (men skolen kan ikke forutsette at det gis faglig hjelp hjemme), å gi skolen nødvendig informasjon om forhold ved barna som det er viktig for skolen å kjenne til (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. kap. 4.4.3)

Foreldre har videre krav på å forvente en opplæring som er tilpasset det enkelte barnets evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. Oppl. §1-3). Skolen plikter altså å tilrettelegge etter barnets behov for best mulig læring og utvikling. Videre påpekes det i Opplæringsloven at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. Oppl. §9 A-2).

De minoritetsspråklige har akkurat de samme prinsippene som resten av foreldregruppen. Vi vet likevel at minoritetsspråklige foreldre har med seg en annen kultur- og erfaringsbakgrunn, som kan gi samarbeidet andre innfallsvinkler (Samnøy, 2015, s.102). Det er viktig at elever og foreldre får den nødvendige bekreftelsen på verdien av egen bakgrunn og tilhørighet i skolemiljøet (Spernes, 2012, s. 161). Imidlertid er det viktig at skolens flerkulturalitet blir en

del av skolens hverdag og synliggjøres konstant og ikke kun i spesielle anledninger (Spernes, 2012, s. 200).

Relasjonelle ferdigheter er nøkkelen til et godt og nært samarbeid (Spernes, 2012, s. 171). Det er viktig at læreren og skolen evner å være reflektert over sin egen holdning og er oppmerksom på å ikke ha et etnosentrisk syn (Spernes, 2012, s. 146). For at elevene skal få den tilpassede opplæringen de har behov for etter sine egne forutsetninger og evner, må de i noen sammenhenger behandles ulikt. Dette handler om å gi en likeverdig opplæring fremfor likhet (Spernes, 2012, s. 145).

For å oppsummere ansvarsfordelingen kan vi si at intensjonen er slik: foreldrene har oppdrageransvaret, mens skolen har ansvaret for opplæringen. Dette gir oss et klart signal om at skole-hjem samarbeidet må vektlegges, for det er to forskjellige ansvarsområder som ligger hos to parter, men som samarbeider for barnets beste, slik at disse to områdene av barnets utvikling skaper en helhetlig utvikling av barnet. Det er derfor skolen plikter å både informere, ha dialog med og la foreldrene ha medvirkning i spørsmål som angår deres barn. Dersom foreldrene ikke opplever medbestemmelse kan det hindre i at foreldrene kan være en ressurs i elevenes opplæring og det som skjer i skolen. Dette særlig med tanke på at det er foreldrene som kjenner barnet sitt best. Det er altså tydelig at intensjonene er i retning om at lærerne og foreldrene skal være likeverdige og ha like mye innflytelse i skolens arbeid. Nordahl (2007) påpeker på bakgrunn av forskningene som er gjort at det virker som om det er stor avstand mellom idealer og realiteter i skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2007, s. 170). Det vil være interessant å se i hvor stor grad mine informanters erfaringer samsvarer med disse intensjonene om et symmetrisk relasjon og resursorientert syn i samarbeidet.

Teoretiske perspektiver på skole-hjem samarbeid

I det følgende vil jeg gjøre rede for tre sosialiseringmodeller, hvor den ene er utviklet av Urie Bronfenbrenner, den andre av Anton Hoëm, og den tredje av Pierre Bourdieu. I tillegg presenterer jeg kort Axel Honneths anerkjennelsesteori, Paulo Freires teori om dialog, og kulturforståelsen til Sunil Loona. Jeg anser disse modellene som viktige i min tilnærming til oppgavens problemstilling. I redegjørelsen av disse teoriene har jeg valgt å ikke oppgi sidetall på kildene. Dette fordi jeg har gjengitt en kortfattet versjon av teoriene, og selv om jeg har gått tilbake til primærkildene har jeg lest flere sekundærkilder som har hjulpet meg med å forstå teoriene.

Bourdieu teorier

Bourdieu (1995) beskriver en teori som legger frem at menneskets makt i relasjoner er et resultat av vedkommendes ulike former for kapital, enten det er økonomisk-, materiell-, kulturell eller sosial. Den økonomiske kapitalen dreier seg om den tilgangen vedkommende har til økonomiske goder. Den økonomiske kapitalen til foreldre vil mest sannsynlig ha betydning for hvordan lærere og skoleledere forholder og oppfatter de ulike foreldregruppene. Den kulturelle kapitalen innebærer blant annet vedkommendes utdanningskapital, og er med på å påvirke hvilke kulturer man kan beherske. Den kulturelle kapitalen vil ha en innvirkning på den sosiale kapitalen, ved at det er med på å avgjøre hvilke sosiale nettverk den enkelte har mulighet til å delta i og deltar i. Vårt sosiale nettverk er med på å avgjøre hvilke holdninger og verdier vi tar til oss. Den sosiale kompetansen vi har fått oss gjennom oppveksten og sosialiseringen i livet kaller Bourdieu for habitus. Dette handler om hvordan vi fremstår i møte med andre og oss selv på bakgrunn av våre innerste verdier og holdninger.

Med samarbeidsperspektivet mellom skole og hjem vil det si at hva slags kulturell kapital og utdanning foreldre har vil være med å påvirke samarbeidet ved at dette avgjør vedkommendes kunnskaper, språk og mestring av sosiale koder og regler for oppførsel som forventes i skolens virkning. Videre vil dette ha betydning for foreldrenes rolle i samarbeidet og blant annet hvor stor påvirkningskraft de har i beslutninger. På bakgrunn av disse ulike kapitalene vil den samlede ”symbolske” kapitalen til en person avgjøre hvilken posisjon vedkommende har i det sosiale rommet (Bourdieu, 1995). Det vil si at selv om det kan virke som vi står fritt til å ”velge vår vei” i livet, begrenses vi av den kapitalen vi innehar.

Med bakgrunn i dette hevder Bourdieu at utdanningssystemet er med på å reprodusere sosial ulikhet. Dette ved at man trenger visse verdier og normer for å kunne lykkes i utdanningssystemet. Han påstår videre at skolen representerer middelklassens kultur og at det er de som tilhører middelklassen som enklest tilpasser seg skolen. Om eleven lykkes i skolen avhenger altså elevens kulturelle kapital. På denne måten forsterker skolen sosial ulikhet (Bourdieu, 1995). Bourdieu hevder at det som er mest det avgjørende er om de som tilhører de ulike samfunnsklassene anerkjenner hverandres kultur, da dette er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Hvis du opplever å bli anerkjent vil dette gi deg sikkerhet og trygghet, mens hvis du opplever avvising og kritikk for din kultur vil du oppleve utrygghet.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner har vært opptatt av hvordan menneskers atferd fungerer gjennom et utviklingsøkologisk system. Han ser miljøet i lys av et barn, hvor han kategoriserer modellen sin i fire nivåer fra innerst til ytterst. Disse fire nivåene er mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Nivåene danner utviklingen og samhandlingen av barnet med andre parter, og påvirker gjensidig både på eget nivå og nivåene seg i mellom. Utvikling og endring i individet og systemene er altså resultater av de gjensidige påvirknings- faktorene. Teorien forklarer hvordan mange ulike faktorer på mange ulike nivå, alt fra kultur, familie- og venne-relasjoner, økonomi og skolestrukturer har en betydning for utvikling og atferd hos individer. Med bakgrunn i dette peker teorien på nødvendigheten av å tilrettelegger i både nærmiljøet og storsamfunnet for å oppnå god trivsel og sunn utvikling hos individet og befolkningen. God trivsel og utvikling avhenger altså ikke kun individet og handlingsvalgene deres, men dine omgivelser på alle nivå vil være med å påvirke din helse og trivsel i den eller andre retning.

Det første nivået som er mikronivået favner individet selv og de ulike miljøene individet befinner seg i, som for eksempel hjemmet, familie, venner, jobb, skole og lignende. Mesonivået beskriver det nivået hvor barnets atferd skjer på grunnlag av de påvirkningene som har oppstått fra de omgivelsene i mikronivået, blant annet skolen og hjemmet. Hvis vi ser det fra skoleperspektivet kan vi si at ved at skolen og hjemmet har en god kommunikasjon som er preget av gjensidig dialog og informasjonsutveksling vil barnets utvikling støttes positivt. Dette fordi skolen og hjemmet får vite om hva som foregår i den andre partens arena, og dermed kan de tilrettelegge for best mulig oppdragelse på den andre banen, ut i fra de forutsetningene som man har til grunn. Bronfenbrenner mener at barnet er avhengig av en

tredjepart når den trer inn i nye omsetninger, slik at den får en trygg og god overgang. Med tanke på skole-hjem overgangen vil det bety at en av foreldrene må støtte i overgangen til skolens arena, eller at en lærer er støttepart når det er nye setninger i hjemmet.

Videre tar det tredje nivået eksonivået for seg systemer der individet ikke selv er deltager, men som kan påvirke individet. Eksempler kan være hvilke ressurser og rammer skolen har, og som vil ha en innvirkning i skolemiljøet individet er en del av på mikro- og mesonivå. Makrosystemet er det systemet som setter sammen og preger alle systemene. Dette defineres som den kulturelle konteksten og samfunnets rammebetingelser, som for eksempel lover, verdier, normer og tradisjoner. I skolesammenheng påvirker makronivået skolens innhold gjennom for eksempel nasjonale læreplaner. Læreren har likevel mulighet til å gjøre noen endringer på dette ved å tilrettelegge for elevenes møte med faget i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Holthe viser også til Bronfenbrenner og hans vektlegging av et nært samarbeid mellom hjem og skole. Det forholdet foreldrene har til skolen vil ha en indirekte betydning for barnets videre skolehverdag og påvirkning på barnets utviklingsmuligheter. Dersom foreldrene føler seg inkludert, og samarbeidet er preget av åpenhet og tillit, vil dette føre til at foreldrene blant annet er mer positive til skolen, og snakker positivt om skolen. Dette vil igjen ha positiv innvirkning på barnets oppfatninger og holdninger til skolen. Det motsatte, altså hvis foreldrene føler at samarbeidet er preget av mistillit og skepsis, og lite inkluderingsfølelse, vil denne negative oppfatningen også prege barnets oppfatning (Holthe, 2000, s. 25).

Hoëms teori

Anton Hoëm (1978) har utviklet en sosialiseringsmodell som fokuserer på hvordan mennesker sosialiseres, med spesielt fokus på den sosiale skole-hjem relasjonen. For å forklare modellen sin benytter han seg av fire begreper: interesse, verdi, konflikt og fellesskap. Verdier dreier seg om det rette og det gode, mens interesse dreier seg om det instrumentelle, altså det som virker "smart" fremfor det som "egentlig er viktig for deg" å gjøre for å oppnå verdiene. Avhengig av om barnet og foreldre opplever "fellesskap" eller "konflikt" vil disse to sosialiseringsmodellene "interesse" og "verdi" gi ulike sosialiseringløp. Det er fem ulike løp som beskrives i teorien. Det første blir definert som forsterkende sosialisering, og forutsetter et fellesskap når det gjelder verdier og interesser i

hjemmet og skolen. Barn fra etnisk norske hjem og som har kjennskap til hva som signaliseres som viktig i skolen vil oppleve lite konflikt med hensyn til voksnes væremåte. Blant annet har man et felles språk ved at det er de samme verdiene og interessene som finner sted i hjemmet og skolen. Barnet får støtte hjemme til å for eksempel lære å lese bok og snakke om innholdet som vil være med på å stimulere og virke støttende i skolens arbeid. Denne forsterkede sosialiseringen vil være særlig vanlig i norske hjem hvor mor/far har utdanning og kanskje tilhører middelklassen.

Det motsatte av en forsterket sosialisering defineres som skjermet sosialisering, og innebærer både interesse- og verdikonflikt mellom skole og hjem. Dette innebærer at hjemmet har ingen interesse eller positiv anerkjennelse av det skolen gjør, ved at de for eksempel ikke kjenner seg igjen i verken arbeidsmåter eller innhold i skolen. Dette kan være en vanskelig situasjon og føle til at familien skjermer seg.

Mellom disse to ytterpunktene beskriver Hoem det han kaller for desosialisering og resosialisering, og Hoem legger til at resosialisering forutsetter desosialisering. Begge prosessene krever en verdikonflikt, men samtidig et interessefellesskap. Desosialisering innebærer at verdier mister sin betydning for barnet, mens når det skjer en resosialisering vil de gamle verdiene erstattes med nye verdier. Resosialisering vil si at barnet er fornøyd med den ”gode situasjonen”, selv om den er annerledes enn den opprinnelige situasjonen han eller hun opplevde som god situasjon. En slik prosess er med på å bygge en ny identitet. Hoem betegner resosialisering som en god eller tilstrekkelig vellykket sosialisering (Hoëm, 1978). Mens Engen (1989) derimot hevder at resosialisering vil være en form for assimilering av minoritetsbarn til majoritetskulturen. Ved en desosialisering vil det ikke bygges en ny identitet, men den gamle identiteten vil svekkes. De gamle verdiene svekkes, men den har ikke blitt erstattet med andre ”gode situasjoner” som gir tilhørighet og trygghet.

Med kritikken om at resosialisering ikke er god nok har Engen funnet løsningen i å utvide sosialiseringmodellen med begrepet ”integrerende sosialisering” (Engen, 1989). Denne sosialiseringprosessen innebærer en forståelse av at ”delvise” verdifellesskap og ”delvise” interessefellesskap er både ønskelig og nok til å oppnå perspektivutvidelse. Engen mener videre at en slik sosialisering prosess er vesentlig for å fungere i dagens pluralistiske samfunn. Det er mulig at man opplever ulike ”gode situasjoner” i hjemme og på skolen, og som er med på å virke utviklende for din identitet og tilhørighet. På samme måte er det også

mulig for foreldre å være glad for at barnet deres for eksempel lærer norsk, selv om de delvis er misfornøyde med at det er til dels en respektløs oppførsel blant barna i skolen.

Gjennom erfaringen av delvis interesse- og verdifelleskap vil barnet få et utvidet perspektiv og kan utvikle en dobbel kompetanse. Denne kompetansen dreier seg om at barnet evner å sammenligne kulturene og trekke frem likheter og ulikheter mellom kultur og kulturuttrykk. Med dette peker hun mot fremtiden hvor håpet er at barn får oppleve og erfare mangfoldet og det spennende ved det, ved å oppleve ”gode situasjoner” knyttet til kultur og bli tryggere i verden. Dette vil oppdra dere til demokrati og toleranse (Engen, 1989; Becher, 2014).

Sannferdig dialog

Det er tydelig at skole-hjem samarbeidet forutsetter dialog mellom partene, men det kan spørres om hva dialog innebærer. Ønsker skolen å nå ut med en del informasjon som foreldrene skal følge opp, eller er formålet noe mer enn det?

Paulo Freire trekker frem dialogen som en eksistensiell nødvendighet i pedagogikken, og som en vesentlig form for kommunikasjon i all slags samarbeid (Freire, 1999, s. 158). Han beskriver dialog som et møte mellom parter som har noe til felles og som må være preget av refleksjon og handling. Videre påpeker han at dialog ikke må preges av makt hos den ene parten, ved at han eller hun ensidig formidler sine ideer og meninger til den andre parten. Dialog er altså noe gjensidig, som skaper en ny felles forståelse. Freire påpeker videre at dette forutsetter ydmykhet ovenfor den andre parten og dets meninger og ytringer. Du må altså være åpen for den andres meninger og tanker for å føre en dialog, og ikke ha en holdning om at du har den kunnskapen som trengs og behandler den andre parten som uvitende. Du må ha en dyp kjærlighet til verden og menneskene, i form av at du handlingen preges av mot og fører til engasjement ovenfor andre mennesker. Videre er det veldig viktig at dialogen gir rom for håp, ved at man forventer seg et resultat av anstrengelsen, ellers vil man oppleve møtet som tomt, byråkratisk og kjedelig (Freire, 1999, s. 74).

Samtidig som dialogen bygger på en tillit til mennesket om evnen til å skape og gjenskape, er det ingen naiv tillit. Menneskets evne til å forandre sin livssituasjon kan svekkes i en ”konkret fremmedgjørende situasjon” (Freire, 1999, s. 75). Denne kritiske tenkningen er en del av den sanne dialogen ved at det vil føre til en bevisstgjøring omkring situasjonen. Denne bevisstgjøringen kan videre åpne opp for nye utfordringer, som vil være viktige å reflektere

over i fellesskapet. Altså kan det føre til at deler av virkeligheten som tidligere har vært skjult, kobles sammen med tidligere kunnskap og kan danne grunnlaget for ny forståelse og innsikt i menneskets virkelighetsoppfatning.

Det er altså slik at en sann dialog forutsetter at man har en forforståelse, men samtidig være oppmerksom på at denne forståelsen ikke er preget av fordommer. Et eksempel er at majoritetssamfunnet ofte kan argumentere seg bort fra eget ansvar ved å bruke kultur som unnskyldning til vanskelighetene som oppstår i møte med flerkulturelle mennesker. En slik tankegang vil stå i veien for en reell dialog (Freire, 1999, s. 127). Det kan spørres om særpregene for sann dialog som Freire gjør rede for finner sted i møtet mellom mine informanter og deres skoler.

Kulturbegrepet

I en artikkel drøfter Sunil Loona kulturbegrepet i en flerkulturell kontekst. Han mener kultur innebærer både endring og utfordring av meninger gjennom dialog og diskurs, og at vi dermed har behov for definisjon av kultur som ikke er statiske. I forbindelse med integreringsarbeidet av innvandrere stiller han spørsmål om det bare dreier seg om grunnleggende forskjeller eller om det også finnes grunnleggende likheter i bunnen av ulike kultur og språk. Han reflekterer over hvilke muligheter en slik tankegang kan gi for relasjoner som skal bygges i skolen og samfunnet.

Et godt utviklende læringsmiljø forutsetter at skole og hjem har en felles forståelse og drar i samme retning. Denne felles forståelsen vil for så vidt ikke oppstå av seg selv, men har derimot sine grobunn i de relasjoner og ”møter” mellom mennesker som oppstår. Det er altså ikke det om innvandrere bærer med seg forskjellige kulturer i deres møte med samfunnet og skolen som er tema og spørsmål, for det gjør dem uansett. Det avgjørende er heller om deres møter med for eksempel samfunnet eller skolen fremmer eller hemmer utviklingen av deres kultur. Det er altså kvaliteten i selve relasjonene som er det avgjørende. Viktige nøkkelord er blant annet nærhet, omsorg, gjensidig erkjennelse og myndiggjøring. Loona hevder altså at det er ditt fokus og utgangspunkt som er det avgjørende, fordi han påstår at ”det flerkulturelle fellesskapets” utfordring ikke er å forstå ”de andre”, men heller å forstå seg selv. Ditt utgangspunkt og fokus kan bidra til at din forståelse av deg selv redefineres. Han påpeker

videre at det noen ganger foregår en ”overtolkning” og andre ganger en ”undertolkning” av den betydning innvandrernes kultur har for deres atferd (Loona, 1995, ss. 684-691).

Pihl peker på at skolen har en tendens til å redusere minoritetselevs språklige og kulturelle ressurser til en individuell mangel. Med utgangspunkt i en slik oppfatning setter skolen fokus på barnas manglende språkkunnskaper og deres kulturelle bakgrunn og manglende integrering i det norske samfunnet. Språket og kulturen eleven har med seg blir altså nærmest sett som et hinder frem for en ressurs og berikelse for læring og utvikling. Slik kan skylden eller ansvaret for utfordringer indirekte legges hos de minoritetsspråklige (Pihl, 1999, s. 135).

Det kan spørres om dette også har en plass i skolens møte med flerkulturelle foreldre, og hva slags bilde skolen er med på å skape av ”de andre”. Samfunnsmessige og skolemessige barrierer kan være med på å skape en negativ forventning om at man ikke kan bidra med noe og at alt er uforutsigbart. Dette vil være en faktor i hindringen av at man forsøker å lykkes i å overkomme barrierene i samfunnet og skolen. Dette kaller Bø for ”lært hjelpesløshet (Bø, 1996, s. 34).

Axel Honneths anerkjennelsesteori

Den tyske sosiologen Axel Honneths beskriver anerkjennelse som noe alle mennesker har behov for. Alle mennesker har behov for å bli sett, forstått og bli akseptert.

I sin anerkjennelsesteori peker Honneth på tre ulike, men sammenhengende former for anerkjennelse. Det første er *kjærlighet*, som tar for seg kjærlighet og omsorg fra dine nærmeste, og som er vesentlig for utvikling av selvtillit. Andre anerkjennelsesformen er *rettigheter*, som du får ved å oppleve respekt i samfunnet. Her er det sentralt å ha rettigheter og status som medborger. Den siste anerkjennelsesformen kaller Honneth for *solidaritet*, og handler om at ditt bidrag i samfunnet blir sett og verdsatt gjennom bekreftelse i samfunnet. Det er det samme som gjelder elevers og foreldres møte med skolen (Honneth, 2008). Honneth påpeker at mangel på en av disse anerkjennelsesformene vil ha konsekvenser for vedkommendes opplevelse av selvverd og respekt (Aamodt, 2014, ss. 61-62).

Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min metodiske tilnærming og utvalg av informanter. Deretter vil jeg presentere gjennomføringen av intervjuene, for så å drøfte troverdigheten og påliteligheten til mine funn. Tilslutt vil jeg reflektere over de etiske dilemmaene knyttet til metoden.

Intervju som kvalitativ metode

I denne oppgaven har jeg valgt den kvalitative metoden med semistrukturerte intervjuer som metode. Kvalitativ metode brukes når man ønsker at informantene skal fortelle om sine personlige erfaringer, og gir deg tydelige og detaljerte svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). Fordelen er at man kan be informantene gå i dybden og få nyanserte svar, slik at jeg kan nå kjernen i eventuelle utfordringer. Jeg ønsket å få fram mødrenes erfaringer om skole-hjem samarbeidet. Derfor virket intervju som det rette valget for meg.

Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å se situasjonen fra intervjupersonens perspektiv. Det er vedkommende erfaringer og opplevelser som står i sentrum. Det er altså deres subjektive ytringer som kommer frem, men det er likevel viktig å være oppmerksom på at dette nødvendigvis ikke er helt subjektivt, da omgivelsene kan påvirke hva de snakker om og hvordan de snakker om dette. Deres ytringer blir altså påvirket av andre faktorer som maktrelasjoner eller ideologier som de er underlagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). For å unngå slike svakheter var jeg vært oppmerksom på å etablere en god relasjon til informantene tidlig i samtalen. Her kom mine personlige egenskaper godt med, ved at jeg blant annet er kjent for å være utadvent og pratsom. I tillegg lot jeg informantene slev velge hvor vi skulle møtes, slik at det var en omstendighet som de følte seg trygge i (KILDE?)

Semistrukturert forskningsintervju

Jeg har brukt semistrukturert intervjuform fordi min oppgave baserer seg på informantenes personlige opplevelser. Da disse er ulike, er det viktig å få stilt oppfølgingsspørsmål for å innhente beskrivelser av den enkelte informantens livsverden. Under intervjuene brukte jeg en semistrukturert intervjuguid som jeg hadde opparbeidet på forhånd. Den var inndelt i noen hovedtemaer med to-tre åpne spørsmål. Noe som nettopp er typisk i en semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 156-157). Jeg hadde et utgangspunkt for samtalen,

men samtidig også friheten til endre på spørsmålene eller stille ulike oppfølgingsspørsmål avhengig av informantenes svar og beskrivelser.

Et forskningsspørsmål kan undersøkes gjennom mange intervjusspørsmål. Da jeg skulle lage hovedspørsmålene, tok jeg utgangspunkt i min hovedproblemstilling og forskningsspørsmål, og prøvde å formulere spørsmål som kunne gi meg svar på mine forskningsspørsmål. Jeg var også oppmerksom på å tilpasse språket i spørsmålene, og prøvde å unngå faglige ord og begreper. Dette fordi dersom spørsmålene er lett forståelig, korte og frie for akademisk språk, vil dette bidra til en dynamisk samtale som holder seg oppe og stimulerer intervjupersonene til å snakke om sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 163-164). To av informantene mine har gode nok språkferdigheter i tillegg til at de er aktive i arbeidslivet, og dermed opplevde jeg ikke at det var vanskelig for dere å forstå spørsmålene jeg stilte. De to andre informantene valgte å prate tyrkisk under intervjuene, så i og med at jeg stilte spørsmålene på tyrkisk, hadde ikke den norske formuleringen stor betydning her heller. Likevel tror jeg dette kom godt med, da den første informanten som fikk tilsendt spørsmålene på forhånd i utgangspunktet ikke snakker godt norsk, men fortalte meg når vi møttes at hun hadde sett gjennom spørsmålene og bekreftet at det var forståelig. I tillegg kunne imidlertid de to informantene som prater godt norsk også kanskje hatt vanskeligheter med spørsmålene dersom spørsmålene hadde inneholdt faglige begreper som de ikke kjenner til. For tross for gode språkferdigheter nok til å føre vanlig samtale, kan det tenkes at det til tider kan være ukjent med enkelte faglige begreper.

Utvalg

I utgangspunktet er skole-hjem et tema som har to sider og to ulike perspektiver (skolen og hjemmet), og det er ingen tvil om at det ville dukket opp flere ulike parter innad i skolen også, og dermed flere ulike meninger og erfaringer om hva som fungerer bra og hva som eventuelt er de sidene man må jobbe mer med. På grunn av oppgavens omfang, valgte jeg å formulere en problemstilling som fokuserer på foreldrenes perspektiv. I og med at den minoritetsspråklige foreldregruppen også representerer en stor gruppe, valgte jeg å begrense det i enda større grad, og tok utgangspunkt i tyrkiske mødres erfaringer. Grunnen til at jeg valgte å intervju mødre fremfor fedre eller begge foresatte er fordi forskning viser at mødre står for om lag 75% av det direkte samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007).

Derfor synes jeg det ville være interessant for meg å se på hvordan mødrene er innstilt til, og hvilke erfaringer de har med samarbeidet.

Ved å intervju flere informanter med samme etnisk bakgrunn med utgangspunkt i samme intervjuguide, får jeg muligheten til å sammenligne og drøfte deres utsagn og erfaringer i større grad. Til tross for at de har samme etnisk bakgrunn har de ulike sosiale bakgrunn, og dette kan hjelpe meg med å se om det er noen mønstre som går igjen, og om dette kan skyldes noe av deres sosiale bakgrunn. Det er likevel bemerkelsesverdig at det er kun fire kandidater, og for lite data til å kunne trekke noen konklusjoner. Når vi ønsker å få innsikt eller forståelse for grunntrekk og særpreg i bestemte miljøer, som er utgangspunktet for min oppgave, er vi ikke nødvendigvis så opptatt av hvor hyppig eller vanlig et fenomen er (Repstad, 1993, s. 15). Forskningen min baserer seg på mine fire informanters subjektive erfaringer og opplevelser med skole-hjem. Jeg ønsket å gå i dybden og analysere intervjuene og undersøke mine informanters subjektive erfaringer og opplevelser, og da det er det ikke antallet som er viktig, men heller informasjonen informantene gir (Ryen, 2002, s. 85). Mine setter lys på deres opplevelser av samarbeidet med utgangspunkt i fire forskjellige grunnskoler.

Etter å ha valgt tema og problemstilling, og lest en del teori og tidligere forskning, lagde jeg først et intervjuguide, og deretter et infoskriv på både norsk og tyrkisk. Jeg tenkte at det ville være et godt utgangspunkt å skrive på både norsk og tyrkisk, da jeg i utgangspunktet skulle ha informanter som behersket det norsk, men også informanter som ikke hadde gode norskferdigheter. Dette fordi jeg ville se om det var noen interessante funn hvor språkferdigheter viste seg å være en viktig faktor. Deretter brukte jeg litt tid på å bestemme meg for hvordan jeg skulle gå frem for å finne informanter. En støtte- og dialogpartner for meg i denne arbeidsprosessen har vært mine foreldre. Jeg utvekslet ideer, hørte med dem om deres erfaringer, og fikk tips om mulige kandidater som kanskje ville stille opp til prosjektet. Senere hadde jeg også noen samtaler med noen ”tanter” som er familievenner, og ga meg tips om hvem jeg kunne kontakte og lignende. Jeg var bevisst på at det ikke skulle være informanter som jeg hadde nære relasjoner til.

Etter litt ideveksling rundt fremgangsmåten, sendte jeg informasjonsskrivet mitt til bekjente som jeg tenkte kunne være aktuelle informanter i mitt forskningsprosjekt. Selv om jeg hadde skrevet et informasjonsskriv på både tyrkisk og norsk, valgte jeg bevisst å sende det tyrkiske skrivet uavhengig av om de pratet godt norsk eller ikke. I tillegg valgte jeg å gå frem på en

uformell måte, ved å sende informasjonsskrivet som SMS fremfor en formell mail. Jeg presiserte at jeg valgte å skrive en slik oppgave, fordi jeg ønsker å bidra positivt i forskningsfeltet, og få frem hvilke tiltak tyrkiske foreldre mener fungerer godt, og ikke fungerer godt, slik at dette forskningsarbeidet kanskje vil bidra til positive endringer i fremtidige arbeid med minoritetspråklige foreldre. I tillegg var jeg oppmerksom på å understreke at alt var anonymt, og at verken skolen eller læreren til barna trengte å vite om deres deltakelse i forskningsprosjektet. Dette var bevisste valg og presiseringer jeg gjorde i mitt første møte med mine aktuelle informantkandidater, fordi jeg ikke ønsket å skremme de bort med en veldig formell fremgangsmåte, og ønsket heller å skape en trygg omgivelse, slik at de følte seg komfortable til å delta i forskningsprosjektet mitt. Flere mødre viste interesse og fortalte at de kunne bidra dersom jeg trengte det. Jeg vil anta at min uformelle fremgangsmåte i kontakt med foreldrene, hvor jeg snakket tyrkisk med dem, og forklarte grundig hva jeg ønsket å oppnå gjennom oppgaven, spilte en viktig rolle i det å få foreldrene til å delta som informanter. Det at jeg selv har samme bakgrunn som disse mødrene, og at informasjonen ble gitt på deres eget morsmål, vil jeg tro har gitt et positivt inntrykk om at jeg virkelig verdsetter og respekterer deres bakgrunn, og dermed skapt en tillit.

Som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet, var tanken i utgangspunktet å intervju informantene som både behersket og ikke behersket norsk. Det tok ikke lang tid før jeg fant tre tyrkiske mødre som pratet norsk, og som meldte seg frivillig til å bidra i forskningsarbeidet mitt. En mor som ikke behersket norsk var derimot vanskeligere å finne. Det var flere jeg tok kontakt med, som var positive til arbeidet, men så fant jeg ut at de kunne prate norsk de også. De få aktuelle kandidatene jeg fant var av den eldre generasjonen, og hadde ikke barn i grunnskolen lenger. Disse kandidatene var ikke aktuelle, da jeg helst ønsket å komme i kontakt med foreldre som hadde barn i grunnskolen (1.-7.trinn) de siste årene, etter at den nye læreplanen kunnskapsløftet ble innført i 2006. Dette fordi jeg tar for meg skole-hjem rammene i denne læreplanen.

Dette var en utfordring som jeg ikke hadde forutsett. En mulig forklaring på dette kan være at tyrkiske mødre som ikke behersker norsk er mindretall, særlig blant den nyere generasjonen. Derfor kom vi sammen med veileder til at det kunne være interessant å forske på nettopp dette. Kvalifikasjonene for mine informanter var at de skulle være av den yngre generasjon tyrkiske mødre med en aldersspenn på 25-45 år, og som hadde vært bosatt i Norge i over fem-

ti år. Dette for å se om mitt forskningsarbeid resulterte i noen funn som var relativt annerledes enn tidligere forskning.

I og med at arbeidet med å finne informanter ikke gikk helt som planlagt, endret jeg fokuset i forskningsarbeidet mitt litt, og dermed måtte også underproblemstillingene justeres. På bakgrunn av dette gjorde jeg også endringer i intervjuguiden. I og med at dette forarbeidet tok lenger tid måtte intervjuene utsettes i noen uker. Det at jeg hadde kommet i gang med forarbeidet tidlig på skoleåret, gjorde at jeg hadde tid og muligheter til å gjøre disse justeringene underveis.

Ved kvalitative intervjuer velger forskeren som oftest ut sine informanter ved strategisk utvelgelse. Du må først tenke på hvilken målgruppe du må ha med i undersøkelsen, for så å vurdere om hvilke personer fra den aktuelle målgruppen som må velges ut i fra deres kvalifikasjoner. Altså må du tenke på hva som er hensiktsmessig for din problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.49-50). Jeg vil likevel ikke si at fremgangsmåten min akkurat var en strategisk utvelgelse. Jeg visste at målgruppen var unge mødre fra det tyrkiske miljøet og som hadde barn i grunnskolen. Med dette sendte jeg ut en SMS til omtrent ti aktuelle kandidater i mitt tyrkiske nettverk, og ba dem også videresende meldingen min til de de mente kunne være aktuelle. Jeg tok ikke kontakt med mødre som jeg har en nær relasjon til, som slektninger og lignende.

Jeg vil nevne at alle informantene mine unntatt hun ene er fra samme miljø, og har en relasjon til hverandre. Dette var i utgangspunktet ikke tilsiktet i starten av prosessen, men det var mine bekjente fra samme miljø som var positive til dette forskningsarbeidet og ville bidra, og dermed har det resultert i at det er fire informanter som har kjennskap til hverandre. Selv om jeg antar og delvis vet at de ikke har veldig nær kontakt med hverandre, kan dette være en svakhet i den forstand at de kanskje snakket om temaet og spørsmålene i forskjellige anledninger, og påvirket hverandre med sine erfaringsdeling og utsagn før intervjuene. Det som imidlertid var en glipp fra min side, men som kan være en positiv faktor i den sammenheng var at jeg glemte å sende intervjuguide til informantene på forhånd, bortsett fra min første informant. I tillegg gjennomførte jeg intervjuene fire dager på rad samme dag, slik at de mest sannsynlig ikke har møtt hverandre i mellomtiden etter at den ene informanten har gjennomført intervjuet. Og selv om dette kunne ha skjedd er det heller ikke dermed sikkert at de nødvendigvis har blitt påvirket av hverandre. Tross alt har de erfaringer med forskjellige

miljøer og skoler, så det er lite sannsynlig at det kan ha påvirket deres tanker om personlige erfaringer med skolen.

I forbindelse med valg av informanter er det også viktig å være oppmerksom på at det er frivillig å delta på slike forskningsprosjekter og det er informantene selv som tar initiativet. Dermed må det påpekes at det kanskje ikke er så stor sannsynlighet for at en mor som opplever store problemer og utfordringer i forhold til tematikken, vil føle seg komfortabel og trygg til å delta i et slikt forskningsprosjekt. Likevel vil jeg påstå at det at informantene har en bekjentskap til meg, og at jeg er ”en av dere selv” som mestrer deres morsmål har gitt en trygghet hos informantene til å delta. Dermed tror jeg at informantene mine har turt å takke ja, uavhengig av om det er mest gode eller mindre gode erfaringer de sitter med. Denne faktoren er likevel noe jeg kommer til å ta hensyn til, slik at jeg ikke konkluderer alt for sikkert.

Gjennomføring av intervjuene

Det er flere tiltak jeg har prøvd å realisere i mitt forskningsarbeid for å legge til rette for at mine informanter skal føle seg mest mulig komfortable og konsentrerte. Blant annet lot jeg bevisst mine informanter selv velge hvor vi skulle møtes for intervjuene. I tillegg valgte jeg å ha individuelle intervjuer, slik at de ikke skulle føle seg ukomfortable med tanken om at de ble hørt av andre. Dette er viktige faktorer å tenke på, slik at det ikke påvirker resultatene på informantenes svar (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 82). To av informantene mine inviterte meg hjem til dere selv, mens for de to andre passet det bedre å møtes ute på cafe. Alle intervjuene varte en times tid. Jeg følte at alle mine informanter var avslappede og komfortable, og at situasjonen var preget av åpenhet. Vi tok oss noe varmt å drikke, og dialogen minnet meg mer om en samtale enn et formell intervju. Når jeg for eksempel tenker tilbake til intervjuene jeg hadde med mine lærerinformanter i forbindelse med min bacheloroppgave for to år siden, følte jeg at de var ærlige og åpne, men situasjonen var likevel preget av mer formalitet. Dette kan blant annet skyldes at de har lærerrollen, som gir dem et ansvar og profesjonell rolle. I tillegg ble intervjuene gjennomført på deres arbeidsplass. Alt dette kan være innvirkende faktorer som gjør at de føler et ekstra ansvar for det de sier, på godt og vondt. Mens i dette tilfelle var det mødre som gjorde dette frivillig. De har ingen ansvar, og de vet at alt blir anonymt. Inntrykket jeg sitter igjen med i etterkant er at jeg totalt sett klarte å bygge opp en trygg relasjon. Jeg synes jeg fikk til en god atmosfære under intervjuene, hvor det var en uformell og avslappet relasjon med mine informanter, slik at de

var aktive og fortalte mye om sine personlige erfaringer. Jeg tror at vår bekjentskap fra tidligere, og at de kunne uttrykke seg på tyrkisk hadde en stor rolle i deres åpenhet under intervjuene.

Samtidig er det viktig å huske at uansett hvor mye man jobber for å tilrettelegge for en uformell samtale, så er forskningsintervju en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette asymmetriske forholdet skyldes blant annet den vitenskapelige kompetansen jeg som forsker har. Dette spesielt i forbindelse med slike informanter som ikke representerer fagpersoner, og har den samme kompetansen og kunnskapen som deg innenfor fagfeltet. Jeg følte på denne maktposisjonen under intervjuene mine, og merket at jeg var mye mer avslappet enn det jeg var i møte med lærerinformantene for to år siden. Likevel vil jeg påstå at dette asymmetriske maktforholdet ble dempet i mitt tilfelle, da vårt bekjentskap fra tidligere ga mine informanter en viss trygghet. Samtidig er det viktig å påpeke at min relasjon til dere fra tidligere kan ha påvirket i den andre retningen ved at de prøvde å gi et godt bilde av deres samarbeid siden jeg er en bekjent og vi til tider omgås i det tyrkiske miljøet.

Selv om alle informantene kjente meg fra før av og hadde fått vite rammene rundt forskningsarbeidet, startet jeg intervjuene med å fortelle kort om meg selv (mest utdanningsrelatert) og forskningsprosjektet mitt. Jeg gjentok at alt ville bli anonymt, og at det ikke ville være mulig å spore om deltakernes identitet eller hvilken skole deres erfaringer er tilknyttet. Videre fortalte jeg grunnen og spurte om det var greit at jeg kunne ta opptak i tillegg til at jeg noterte underveis. Igjen bekreftet jeg at dette var kun for min egen del, og at opptaket ville bli slettet etter transkriberingsarbeidet. Alle informantene tok dette normalt, nikket og viste forståelse for det. Etter deres samtykke tok jeg opptak med mobilen min.

Jeg observerte at alle informantene mine var trygge, og la frem sine meninger med åpne og lange svar. Det at jeg tok opptak var en stor fordel for meg, for da kunne jeg ta små notater og være en aktiv lytter, ettersom at dette er viktig når man skal stille oppfølgingsspørsmål, som er et særpreg ved den semistrukturerte intervjuformen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.170). Dette hadde to fordeler, både at det ble en mer reell samtale i form av at vi kunne ha blikkontakt med informanten og hun følte seg sett, men også at jeg kunne observere eventuelle ansiktsuttrykk og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Det sistnevnte er også viktig, da forskning viser at rundt 90% av mening er ikke-verbal, og formidles gjennom

kroppslige gester fremfor talespråket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 126). Jeg var oppmerksom på å sette mobilen nærme informantene, slik at jeg ikke opplevde utfordringer med lyd kvaliteten og lignende i transkriberingsarbeidet senere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Noe jeg nemlig hadde erfart i arbeidet med bacheloroppgaven.

Samtidig er det viktig å påpeke at bruk av lydopptak, til tross for at jeg ikke opplevde det sånn, ha stresset informantene og presset dere til å ikke ytre seg åpent om sårbare temaer. I tillegg kan det ha vært plagsomt for informantene at jeg hele tiden var observant og ”våken” ovenfor dere i intervju situasjonen. Dermed prøvde jeg å ikke skremme bort min informant ved å konstant stirre på henne, men heller være litt mer avslappet i min rolle. I tillegg

Når du har flere intervjuer som du skal sammenholde, er det lurt å stille de samme spørsmålene til informantene, slik at det blir enklere å sammenligne og systematisere funnene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Derfor var jeg nøye med å stille alle informantene de samme spørsmålene. Likevel var jeg nødt til å stille ulike tilpassede oppfølgingsspørsmål til hver av informantene, for å få dekket eller utdypet deres svar. Under intervjuene erfarte jeg godt at en av fordelene ved kvalitativ metode er at informantene kan svare mer variert og utfyllende enn hva de har mulighet til i en kvantitativ undersøkelse. I tillegg har jeg som intervjuer mulighet til å vinkle intervjuet litt i den retningen jeg ønsker, ved å stille oppfølgingsspørsmål. Imidlertid kan ulempen være at det også kan gå den andre veien, ved at informanten reformulerer spørsmålet i den vinklingen den selv ønsker, eller spore av og begynne å snakke om temaer uten relevans (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Denne utfordringen erfarte jeg med alle fire informantene. Et eksempel er da jeg stilte spørsmål om hvordan de opplever informasjonen de får fra skolen, og en av informantene mine først startet saklig, men så begynte å snakke om at hun synes det var for mange skogsturer, og at skolen heller måtte ha litt mer av kulturelle aktiviteter, som å dra på teater eller kino og lignende. Jeg prøvde å lytte til og kommentere anerkjennende, men prøvde samtidig å få til en høflig overgang til det egentlige temaet, uten å bruke alt for lang tid på det som ikke var relevant for meg. Jeg synes at jeg var flink til å hente informantene inn igjen i slike situasjoner, men samtidig gi små oppmuntrende kommentarer for at informanten skulle fortsette å formidle sine erfaringer og tanker. Når jeg merket at de begynte å spore av litt presiserte og forklarte jeg spørsmålet på nytt. Imidlertid krever dette at du er våken og tilstede, og responderer riktig på de svarene du får (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17).

Når jeg intervjuet lærere i forbindelse med bacheloroppgaven min var de mye mer saklige, og konkrete med å svare på spørsmålene som ble stilt. Jeg tror det er to grunner til dette. Det ene er at lærerne i forbindelse med deres fagkompetanse kjenner til feltet og lovverket godt, og forstår hva jeg er ute etter. Mens disse foreldrene har i liten grad kjennskap til det faglige feltet. Den andre grunnen tror jeg ligger i deres bekjentskap til meg fra tidligere. Jeg følte at dette forholdet førte til en mer avslappet kontekst, og dette kan ha vært i en faktor i at mødrene begynte å fortelle om andre erfaringer som ikke var fullt aktuelle og relevante for min oppgave. Det var heldigvis ikke veldig mange slike situasjoner, og de var stort sett flinke til å svare på det jeg spurte etter. I utgangspunktet vil jeg også si at det var et positivt tegn at de begynte å spore av, for jeg tolker det som at de var såpass trygge på meg at de begynte å dele sine tanker og ønsker om ulike forhold i forbindelse med skolen generelt.

Transkripsjon og analyse

Transkripsjon dreier seg om å omdanne en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Transkripsjon bidrar til at intervjuene blir strukturert slik at de er bedre egnet til videre analyse. Det hjelper deg med å få oversikt, og struktureringen i seg selv er starten på analysen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 205, s. 209). I den forbindelse er det viktig å se nærmere på denne fasen i arbeidet, i forhold til deres pålitelighet og gyldighet.

For å holde transkripsjonen så virkelighetsnært som mulig, valgte jeg selv å transkribere intervjuene ord for ord. For eksempel har jeg ikke gjort om på deres språkfeil. Et eksempel er at to av informantene snakket kun norsk gjennom intervjuet og en av informantene vekslet mellom norsk og tyrkisk. Selv om det var tilfelle at de uttrykket seg kanskje litt feil i forhold til språket, så har jeg ikke endret på deres utsagn. Fordelen ved at jeg selv transkriberer intervjuene er at jeg ser mine funn i forhold til de emosjonelle og sosiale forholdene jeg observerte under intervjusituasjonene, og med dette prege analyseprosessen. Dette bidrar til å øke transkripsjonens pålitelighet, og får den til å virke virkelighetsnært i større grad (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 207-210). Etter å ha laget disse transkripsjonene fikk jeg et klarere bilde av informantenes erfaringer, og så klarere sammenheng mellom de ulike utsagnene fra de ulike informantene. Ut i fra disse hovedfunnene har jeg prøvd å lage noen kategorier, for så at disse kategoriene med sine ulike fremstillinger i de ulike intervjuene dannet underoverskrifter for min drøftingsdel.

En utfordring ved transkriberingsprosessen i forhold til de intervjuene som ble gjennomført på tyrkisk har vært at jeg oversatte intervjuene til norsk med det samme, uten å først transkribere det på tyrkisk. Prosessen ble ikke bare mer arbeidskrevende, men jeg måtte tenke meg grundig om for å velge de riktige ordene og uttrykkene. Dette synes jeg var et stort ansvar, da jeg var veldig forsiktig for å unngå at mitt valg av begreper og ord påvirket funnene og analysen videre i den ene eller den andre retningen. Til tross for at jeg har vært nøye med dette, er det en svakhet at jeg selv har oversatt intervjuene. Jeg har likevel prøvd å legge frem funnene så virkelighetsnært som mulig. På bakgrunn av dette har jeg også valgt å ikke gjøre om foreldrenes uttrykk om til skriftspråk stil, men heller lagt det frem i form av ordrett talespråk stil. Jeg har gjengitt deres utsagn ordrett, ett eksempel er at en av informantene brukte ordet ”og så videre” flere ganger gjennom hennes besvarelser, men jeg har likevel valgt å ta det med i transkriberingen. Grunnen til at jeg har valgt å legge det frem på denne måten er fordi min oppgave fokuserer på deres individuelle opplevelser og erfaringer, og dermed er det viktig å også fokusere på deres emosjonelle oppførsel ved besvarelse av spørsmålene. Transkripsjoner er dekontekstualiserte versjoner av intervjuer, men jeg har likevel forsøkt å unngå dette ved å ta med deres kroppspråk og kroppsholdning der det har vært relevant.

Analysearbeidet er et kontinuerlig arbeid som starter allerede i det forskeren kommer inn i forskningsfeltet, og avsluttes ikke før avhandlingen er ferdigstilt (kilde). Hvis man tolker analysedelen på denne måten, vil jeg si at analysen min startet allerede under mitt første intervju. Jeg prøvde å analysere og tolke informantens utsagn, og få frem hennes hovedsynspunkter ved å oppsummere det som ble sagt i hodet mitt. Her hadde jeg lest noe teori på forhånd som jeg kunne knytte mine funn opp mot, men det var først etter endt datainnsamling og transkribering at jeg begynte å klare å koble sammen ytringene og teoriene. Dette handler om at man koder funnene for å identifisere mønstre og formulere mulig forklaringer på disse mønstrene (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 211, 224-225) Dette dreier seg både om at man prøver å lage en oppsummering av funnene, og at man samtidig utvider funnene ved å tolke meningsinnholdet og sette dem i større perspektiver og tema.

Jeg har vært opptatt av å hele tiden ha en objektiv forskerrolle under prosessen og arbeidet i analysen, slik at mine subjektive meninger ikke har lagt store preg i datamaterialet. Derfor prøvde jeg å se funnene i lys av relevant teori og forskning som jeg har lest gjennom arbeidet med masteren, fremfor mine personlige antagelser og forforståelse.

Etter å ha transkribert intervjuene, har jeg laget et sammendrag av de viktigste funnene, slik at det ble lettere å lese, analysere og kategorisere. Denne prosessen kalles for åpen koding (Kvale & Brinkmann 2015, s. 226-227). Kodingprosessen har vært mye krevende enn det jeg hadde trodd. Jeg brukte lang tid på å kategorisere funnene om og om igjen, da jeg følte at det hele gikk over hverandre. Det er viktig at betegnelsen av kategoriene dekker sentrale temaer i prosjektet, slik at kategoriene blir meningsbærende. Etter flere gjennomgang av funnene føler jeg at jeg har klart å presentere kategorier som er sentrale i forhold til å belyse valgt problemstilling og forskningsspørsmål.

Min refleksjon i etterkant har fått meg til å innse at jeg ville gjennomført datainnsamlings og analyseprosessen noe annerledes dersom jeg skulle gått gjennom en slik prosess på nytt i dag. Jeg var tidlig ute med å intervju informantene, med det var få dager mellom de ulike intervjuene, og jeg transkriberte alle intervjuene etter endt datainnsamling. Dersom jeg skulle gjort dette på nytt i dag, ville jeg ha startet med å øve meg gjennom et prøveintervju først. I tillegg tenker jeg det ville vært lurt å ha tidsrom nok til å analysere det første intervjuet før jeg gikk ut for datasamling igjen. Jeg tenker den første transkriberingsprosessen ville hjulpet meg i å se hovedessensene ved mine funn, og hva jeg eventuelt burde gjøre annerledes på neste intervju.

Jeg hadde gjort en del forarbeid og lest en del litteratur før jeg satte i gang med å lage intervjuguiden og gjennomføre intervjuene, men etter hvert som jeg begynte å analysere mine funn og satte meg inn i aktuell teori og litteratur i enda større grad innser jeg at jeg kanskje ville stilt noen gjort om intervjuguiden litt ved å formulere noen av spørsmålene litt annerledes, og samtidig vært oppmerksom på å stille flere oppfølgingsspørsmål. Det er lite sannsynlighet for at intervjuundersøkelser som er lite gjennomtenkt på forhånd, vil gi ny informasjon av verdi. Ny og betydelig kunnskap vil fremkomme dersom du har gjort et godt og reflektert forarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). Likevel synes jeg at jeg har fått mange interessante funn som har vært spennende å analysere og drøfte opp mot eksisterende litteratur og forskning, og er et lite bidrag i forskningsfeltet.

Etiske refleksjoner

Prosjektet mitt ble sendt inn og godkjent av personvernombudet for forskning (NSD (se vedlegg 2)). Denne meldeplikten dreier seg om at alle forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger og behandles elektronisk plikter å meldes inn. Mine informanter fikk tydelig beskjed om at det var anonymt og at alle opplysninger skulle behandles konfidensielt allerede i prosessen hvor jeg sendte dere forespørsel om deltakelse. Før intervjuet var jeg også tydelig på å gjenta og presisere at alt var anonymt og at det ikke ville være mulig å gjenkjenne informantene i min oppgave. De ble også fortalt at dette er 100% frivillig og at de har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst dersom det er ønskelig. For å skape trygghet og en god relasjon med mine informanter startet jeg intervjuene (som nevnt tidligere) med å fortelle om mitt forskningsprosjekt og mitt hensikt og formål med dette arbeidet.

Det er mulig at jeg som intervjuer har påvirket informantenes utsagn i den ene eller andre retningen. Et eksempel er gjennom spørsmålsformuleringene mine, som kan bestemme innholdet i svaret til informantene (Kvale & Birkmann, 2015, s. 201). Dette er noe jeg har tenkt på i etterkant som en svakhet ved min oppgave. For eksempel synes jeg at jeg burde ha formulert følgende spørsmål annerledes: ”Synes du skole-hjem samarbeid er viktig?”. Dette fordi jeg synes spørsmålet er ledende, ved at jeg spør om de synes det er viktig, og da er det kanskje et hint om at man bør svare ”ja”. En mulig omformulering kunne ha vært: ”Hva er din opplevelse av viktigheten av skole-hjem samarbeid?”. Likevel vil jeg på bakgrunn av de fyldige svarene og begrunnelsene for hvorfor de anser skole-hjem samarbeid som viktig at min formulering i intervjuguiden ikke fører til store svakheter i mine funn.

Det er viktig å ha både menings- og faktaspørsmål i intervjuguiden. Jeg hadde flest meningsspørsmål, hvor hensikten var å få høre deres personlige erfaringer. Det er viktig at man er oppmerksom på å komme med oppfølgingsspørsmål der og da, slik at man i etterkant ikke ender opp med å lese mellom linjene. Oppfølgingsspørsmål vil få dine tanker (tolkninger) bekreftet eller avkreftet der og da, slik at man i etterkant ikke ender opp med tolke selv i stor grad på utsagn som er uklart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Under analysearbeidet var det tilfeller hvor jeg merket at noen av svarene ikke var fyldige nok, eller at informanten ikke hadde begrunnet sitt utsagn. Utfordringen med dette er at jeg ikke får komme med noen konkrete forklaringer på hva som er årsaken til deres tanker eller opplevelser og lignende. I slike tilfeller kan man bruke eksisterende forskning og litteratur til

å begrunne funnene, men det vil være mer troverdig dersom man selv har stilt oppfølgingsspørsmål som gir svar på ulike tolkningsmulighetene av funnene. I oppgaven min har jeg likevel prøvd å sette det opp mot tidligere forskning der det har vært mulig, og vært oppmerksom på å ikke tolke blindt og komme med sterke konklusjoner, men heller oppgitt hva som kan være bakenforliggende årsaker i lys av relevant litteratur. Det er til syvende og sist uansett ikke mulig å trekke noen sterke konklusjoner, da dette er som tidligere nevnt en kvalitativ undersøkelse.

For å sikre meg om at deres erfaringer har kommet frem på en riktig måte, sånn at det ikke oppleves som feil eller misvisende, har jeg tilbudt mine informanter å sende kapittelet som heter ”mine funn” til alle fire informantene. Ingen av informantene ønsket å se gjennom innholdet. Dette kan tyde på deres tillit til meg, eller at de bare ikke følte behov for det generelt. Det kunne også for så vidt vært tilfelle at informantene fikk tilsendt transkriberingene, og resultert i at jeg hadde fått ”negative” tilbakemeldinger fra mine informanter, men at det likevel var riktig beskrivelse av situasjonen. For når vi mennesker er i samtale er det ikke alltid vi er fullt klar over hva vi sier eller hvordan vi reagerer, men det er derimot enklere for den som lytter til å observere og legge merke til slik oppførsel og reaksjon.

Reliabilitet og validitet

Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens pålitelighet i intervjuforskningen. Dette blir betegnet som pålitelighet, og handler om hvor nøyaktig forskningsarbeidet gjøres. Dette i forhold til datainnsamling og behandling av disse dataene, og å prøve å rette opp eventuelle feil som jeg har møtt på underveis i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

I mitt tilfelle med intervju som metode ligger det et stort ansvar hos meg som transkriberer og oversetter intervjuet. Jeg som forsker kan velge å enten skrive alt som blir sagt av informantene ordrett, men jeg kan også velge å gjøre det mer kortfattet, ut i fra hvordan jeg selv tolker informantens ord. Sistnevnte vil selvfølgelig svekke gyldigheten, men det er likevel stor risiko i førstnevnte også, for selv om jeg som forsker er veldig nøye med å få ned på papiret, kan det for eksempel hende at jeg hører feil i opptaket. Det er også viktig å påpeke utfordringen ved forskningens objektivitet, med tanke på mitt eget bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 271-273). Selv om det ikke blir gjort en åpenbar feil som å høre feil i transkriberingsprosessen, er bare det at jeg selv avgjør

hvor i transkriberingen vil sette punktum og komma, eller hvordan jeg oppfatter informantenes utsagn, med på å sette farge i tolkningen av mine funn.

Altså har jeg som forsker visse forkunnskaper og formeninger, og dette kan påvirke mitt forskningsprosjekt da det er til syvende og sist jeg som har hovedansvaret for oppgaven, og er forfatteren i forskningsarbeidet.

For å styrke påliteligheten i mitt forskningsarbeid presenterer jeg detaljert hvordan jeg har gått frem i de forskjellige fasene av forskningsprosjektet. Du som leser får et innblikk i både mine erfaringer og tanker underveis, men også hvilke valg jeg har stått ovenfor og hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort. I oppgaven har jeg hele tiden prøvd å speile de utfordringene og dilemmaene jeg har møtt på, og prøvd å ha et kritisk blikk. Jeg har også vært åpen for råd og tilbakemelding fra min veileder, og tatt disse i betraktning og gjort endringer og justeringer der det har vært nødvendig underveis i oppgaven. Ett eksempel er i forbindelse med endring av oppgavens fokus da jeg ikke fant informanter som ikke mestret språket i noen grad.

Det er viktig å være oppmerksom på at fortolkningen av kvalitative studier avhenger forskerens forståelse. Det vil si at dersom det er en annen som gjennomført dette forskningsarbeidet ville de ikke fått de samme svarene. Det er på bakgrunn av dette det sies at det ikke finnes en sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Dette er også gjeldende for mitt arbeid med transkribering og skriving av kapittelet om mine funn.

En annen viktig del av forskningsarbeid er oppgavens gyldighet, det vil si om mine data er gyldige eller relevante i forhold til den problemstillingen jeg har valgt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg intervjuet kun ett av partene i samarbeidet, som er foreldre, og det betyr at det er en side av saken jeg får satt lys på, da skole-hjem egentlig dreier seg om to parter; skole og hjem. I tillegg har jeg intervjuet kun mødre, og det kan hende at mine funn hadde vært annerledes dersom jeg hadde intervjuet fedre. Jeg er klar over at dataene mine er svar på mødrenes subjektive erfaringer om skole-hjem, men det er nettopp det jeg ønsket å forske på i mitt forskningsarbeid.

For å sikre meg om at deres erfaringer har kommet frem på en riktig måte, sånn at det ikke oppleves som feil eller misvisende, har jeg tilbudt mine informanter å sende kapittelet som

heter ”mine funn” til alle fire informantene. Jeg kan ikke generalisere mine funn som allmenngjeldende for alle flerspråklige eller tyrkiske mødre. Imidlertid har jeg ikke en slik hensikt med oppgaven heller, men det er likevel sannsynlig at det er flere foreldre som har de samme erfaringene. Dette støttes også opp i oppgaven ved at jeg sammenligner mine funn med tidligere forskningsresultater.

Foreldrenes erfaringer - Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte mitt empiriske materialet som er relevant for å drøfte og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg vil først presentere mine informanter, for så å gjøre rede for mine funn. Avslutningsvis vil jeg gi en oppsummering av hvordan jeg tolker informantenes erfaringer helhetlig sett.

Her kommer en liten presentasjon av mine fire informanter som har barn på ulike skoler i Oslo- og Akershus området.

Informant 1: Kvinne i tretti-årene som har tre barn. Denne informanten er født og oppvokst i Tyrkia, men giftet seg og flyttet til Norge for fjorten år siden. Hun har gått på skole i Tyrkia i åtte år, og fullført norskkurs i Norge. Mor snakker ikke flytende norsk, men forstår mye, og klarer å kommunisere. Hun har hatt noe erfaring fra arbeidslivet, men er hjemmeværende nå. Hun har tre barn, to av disse er gutter i skolealder, som går i 3.- og 6.trinn. Videre i oppgaven velger jeg å kalle denne informanten for Aina.

Informant 2: Kvinne i trettifem-årene, og har bodd i Norge siden hun var 18. Hun har fullført ungdomsskole i Tyrkia, og tatt norskkurs nivå 2 her i Norge. Hun snakker ikke flytende norsk, men klarer å føre en samtale. Mor er hjemmeværende nå, men har noe erfaring fra arbeidslivet. Hun har tre barn, eldste sønnen går i andre videregående klasse, eldste datter går i 8.klasse, og den yngste datteren går i 2.klasse. Videre i oppgaven vil denne informanten bli omtalt som Lene.

Informant 3: Kvinne i tretti-årene. Denne informanten er født og oppvokst i Norge, men har gått på skole i Tyrkia i fem år, for så å ha flyttet tilbake til Norge. Etter at hun fullførte helsesekretærutdanningen i Norge, giftet hun seg og flyttet til Tyskland. Nå har hun vært bosatt i Norge de siste tre årene. Mor snakker norsk, og jobber som helsesekretær. Hun har tre barn, yngste datteren går i 2.klasse, så har hun to eldre guttunger som går i 4.- og 7.klasse. I oppgaven kaller jeg denne moren for Elisabeth.

Informant 4: Kvinne i førti-årene, som har bodd i Norge siden hun var 10 år. Hun har gjennomført utdanning både innen barnepedagogikk og arkiv og kontor. Hun snakker flytende norsk, og er kontormedarbeider i en kommune. Informanten har tre barn, eldste dattera er

høgskolestudent, så har hun en datter som går i første videregående klasse, og en guttunge som går i tredje klasse. Denne informanten blir omtalt med navnet Trude videre i oppgaven.

Sammenfattet kan vi oppsummere med at alle fire informantene mine har kommet til Norge i ungdomsalderen, og bodd i landet i flere år. Elisabeth er imidlertid født og oppvokst i Norge, men har vært bosatt i Tyskland i noen år. Videre har alle informantene norskspråkferdigheter nok til å kommunisere og føre samtale, men Elisabeth og Trude har bedre språkferdigheter enn de to andre. Alle har erfaringer fra arbeidslivet, men det er kun Trude som er ute i jobb for tiden.

Viktigheten av skole-hjem

Når jeg stiller spørsmål om de opplever skole-hjem samarbeidet som viktig er alle fire mødrene samstemte, raske og tydelige i sin respons om hvor viktig de anser samarbeidet. Lene uttrykker tankene hennes om samarbeidets viktighet slik: *”Det er viktig fordi barnets utvikling skjer like mye på skolen. De bringer mye tid der. Derfor er det viktig for meg med dialog. Det er viktig at barna også er klar over at det er dialog, sånn at de vet at de må oppføre seg bra”*. Trude er enig i at det er viktig med dialog, og svarer på spørsmålet med et langt og fyldig svar: *”Jaja, er du gæren. Ett av de viktigste tingene. Fordi det er de som er med barnet mitt meste parten av dagen. Det er viktig for meg å vite hva de tenker, hvordan de jobber, hva de bruker og så videre. Det er på en måte de som former barnet mitt. Det er også viktig at de vet hvordan jeg tenker og så videre. For det er mange lærere som kan tenke litt annerledes om flerspråklige foreldre, derfor tenker jeg at det er viktig å være åpen og fortelle om våre verdier og tanker. Jeg husker fra min egen barndom, at vi skjulte mye om vår egen hverdag, om at vi fastet, feiret eid og så videre fordi vi ikke var trygg på vår egen kultur og bakgrunn. Men i dag er jeg bevisst på at barnet mitt skal være trygg og stolt av sin bakgrunn, kunne være åpen om hva de gjør og så videre. Utrolig viktig med åpenhet”*.

Aina begrunner viktigheten av skole-hjem med følgende: *”Selvfølgelig. Hvis ikke får barnet ingen utbytte. Læreren må undervise, foreldrene må følge opp”*. Og Elisabeth sier det slik: *”Barnet tilbringer mye av hverdagen sin på skolen. Det er viktig at vi er informert om hva som skjer der, hva de lærer og hva de gjør og så videre”*. Mine funn viser altså at alle mine fire informanter, uavhengig av deres sosiale bakgrunn, er bevisste på at barnet deres tilbringer mye tid på skolen og at formingen av barnet dermed skjer i stor grad på skolen. På bakgrunn

av dette anser de det viktigere i dag at de har en gjensidig dialog som er preget av åpenhet hvor foreldrene kan fortelle om deres verdier og tanker samtidig som de får info av skolen.

Alle fire informantene mine forteller at de er aktive i samarbeidet sammen med far, og at arbeidsfordelingen er avhengig av hvem som har tid. Informantene forteller at de prøver å være delaktige i samarbeidet både mor og far så langt det strekker til. Lene forteller om arbeidsfordelingen slik: *“Vi pleier å dra sammen på møter og utviklingssamtaler, men det er mest jeg som deltar på sosiale arrangementer”*. Trude forteller at det er mannen som tar seg av det sosiale: *“Jeg samarbeider om det faglige, mens far tar seg av aktiviteter og arrangementer. Når det er foreldremøter deltar begge to”*. Kun Elisabeth forteller at hun tar hovedansvaret for samarbeidet aleine. Dette på grunn av at hennes mann ikke har vært bosatt i Norge så lenge, og derfor ikke mestrer språket så godt. Det viser seg altså at både mor og far er aktive i samarbeidet, men likevel ser vi at tyngden ligger hos mødrene.

Kommunikasjon og informasjon

Da jeg stiller informantene spørsmål om hva de er mest og minst fornøyde med ved samarbeidet, trekker alle fire informantene frem det samme punktet. Det er informasjonsutvekslingen og kommunikasjonsformen med skolen de er mest fornøyd med uten tvil, mens på spørsmålet om hva de er minst fornøyd med er det ingen som kommer på noe konkret. Trude forteller om sine erfaringer med følgende: *“Lærerne er tilgjengelige hele tiden, både på mail og SMS. Så jeg trenger ikke å ringe og så videre.”*. Aina uttrykker hennes fornøyelse med følgende: *“Før måtte vi vente på møtene, nå får vi informasjon med engang. Det synes jeg er veldig bra”*. Lene forteller hva hun er mest fornøyd med i samarbeidet slik: *“Jeg liker at jeg får beskjed om alt (gjelder siste barn). Vi får detaljert informasjon hver uke. I tillegg kontakter de meg med engang vi er forsinket til skolen og lignende”*.

Når vi snakker litt mer detaljert rundt informasjonsutvekslingen og kommunikasjonsformen med informantene forteller Aina følgende: *“Vi får mest informasjon gjennom SMS eller mail, og jeg er kjempefornøyd med det. Vi får informasjon om både det positive som har skjedd på skolen, men også noe negativt hvis det har hendt. I tillegg får vi vanlige fellesbeskjeder”*. Mor forteller videre at hun synes de får nok informasjon, og at det fungerer bra. Det er altså tydelig at skolen ikke bare kontakter når det er et problem eller en utfordring, men også tar kontakt når ting er i orden og forholdene er god.

På spørsmål om de opplever gjensidig dialog, eller om det er mest informasjon som gis fra skolens side forteller Aina det slik: *”Det er mest fra skolen. Men de er også flinke til å organisere møter om ulike aktuelle temaer når det er behov for det, slik at vi kan diskutere og samarbeide både foreldre og skolen for å ordne opp i den utfordringen ved barnas atferd eller skolemiljøet. Jeg føler skolen respekterer våre meninger når jeg tar opp noe”*. Et eksempel mor forteller her er følgende: *”For eksempel hadde min sønn en gymlærer som mente at ungen min måtte ha på seg ordentlig fritidsklær til gymtimene, og at han måtte bruke gymsko. Vi fikk beskjed om det flere ganger, men så hadde vi møte og jeg sa at jeg kan ikke gjøre noe med det er barnet mitt som vil ha på seg de klærne, jeg kan ikke tvinge han. Da forstod læreren meg og sa at jeg hadde rett”*. De tre andre informantene nevner mye av det samme om kommunikasjonsformen og opplevelsen av gjensidig dialog ved at de føler seg ivaretatt i deres tilbakemeldinger.

Det virker som at alle aktuelle skolene i mitt forskningsprosjekt har en ordning om at hver lærer har sin egen mobiltelefon på jobb, som læreren bruker til å informere foreldrene gjennom SMS, og foreldrene kan ta kontakt på. Mødrene sier at de får kontinuerlig oppdatering fra skolen og liker at lærerne bruker mobilen aktivt. Ut i fra informantenes utsagn har jeg skjønnet at det er samme system som gjelder for alle de aktuelle skolene: Ukeplan, fellesbeskjeder, møteinnkalling og lignende blir sendt på mail, mens SMS blir sendt ut for påminnelser, eller spesielle situasjoner som gjelder enkeltelever. Når det oppstår akutte situasjoner som sykdom eller andre forhold som gjelder ditt barn blir du oppringt fra skolen. I tillegg kommer det frem at noen av skolene pleier å arrangere møter hvor aktuelle temaer som oppleves som problem fra skolens eller foreldrenes side kan tas opp og diskuteres i fellesskap.

Videre nevner informantene skolens og lærerens avgjørende rolle i kvaliteten av dialogen og samarbeidet. Lene forteller at hun ikke følte at den andre skolen (der de to første barna gikk) var like på og interesserte når det gjelder det å utveksle informasjon med hjemmet. Hun oppgir altså at kvaliteten varierer fra skole til skole. Elisabeth på sin side forteller at kvaliteten på informasjonsutvekslingen er avhengig av den enkelte lærer: *”(...) Det er litt forskjell mellom lærerne. Dattera mi sin lærer har vært lite tilgjengelig når jeg sammenligner med lærerne til de to andre barna mine”*. Det er tydelig at til tross for at alle fire informantene er fornøyde med samarbeidet de har med skolen generelt, har de ulike opplevelser på bakgrunn av erfaringer med ulike skoler og enkeltlærere.

Ett eksempel som kommer frem under intervjuene er Aina sin opplevelse av trygghet i samarbeidet. Aina forteller at hun tør å si sine meninger og tanker om valg skolen tar og lignende, men at området de bor i og skolen har hatt et negativt fokus på barnevernet de siste årene, og at det er flere barn som har blitt fratatt familiene sine. Dette gjør at hun til tider kan føle seg litt utrygg, og usikker på om hun bør ta opp enkle situasjoner som for eksempel at henne må bruke mye energi på å få det ene barnet til å gjøre leksene sine: *”Jeg vil ikke gi et dårlig inntrykk av barnet mitt, og velger da å heller skjule det”*. Dette indikerer på at tilliten hennes ovenfor skolen er svekket, og dette gjør at hennes dialog med skolen ikke preges av åpenhet. Videre forteller hun at hun føler seg tryggere på lærere med flerkulturell bakgrunn, selv om de for så vidt også har et godt forhold med de etnisk norske lærerne også. Hun forklarer at dette skyldes at hun føler at de flerkulturelle forstår dere og deres situasjon bedre.

Når jeg intervjuer Trude nevner henne tilfeldigvis et par ord avslutningsvis i intervjuet om tankene hennes om innvandreres syn på barnevernet. I tillegg er hun også inne på det å ha flerkulturell eller etnisk norsk lærer når vi snakker om hennes generelle erfaringer rundt samarbeidet. Jeg la ikke merke til den tydelige nyansen under intervjuet, men synes det var veldig fint at begge var innom samme tematikk og ga meg et perspektiv på tema.

Mens Aina ser på barnevernet som skrekk er en av de andre informantene, Trude, fullt klar over at barnevernet er et hjelpeapparat for familienes beste, og påpeker at det er feil å se på det som noe negativt når jeg stiller henne spørsmål om det er noe mer hun vil føye til avslutningsvis i intervjuet: *”(...) En annen ting er at barnevernet har blitt skrekk for mange utenlandske foreldre, men det er mye bra barnevernet kan komme med og hjelpe deg med”*. Videre forteller Trude at hun har erfaringer med både etnisk norsk lærer og lærer med pakistansk bakgrunn, og at hun merker ingen forskjell på kvaliteten i samarbeidet: *”Det (samarbeidet) fungerer utrolig greit. Første læreren var fra Pakistan. I andre klasse har han fått etnisk norsk jente, hun er også veldig søt. Opplever ikke noe nedverdiggende synspunkter. Føler meg trygg til å fortelle om både positive og negative ting. Jeg har opplevd samme trygghet hos alle barna”*.

Det er nok flere årsaker til denne ulike opplevelsen. Jeg vil drøfte dette nærmere i drøftingskapittelet.

Skolens krav og forventninger

Aina beskriver hennes oppfatning av hva skolen forventer med følgende: *”Vi må følge opp lekser. Dette har vi fått beskjed om på møte. Vi må ha med riktig klær og utstyr og lignende. De forventer også at det skal være et godt miljø på skolen, og derfor tar de opp aktuelle temaer på møter hvis det har vært krangel og så videre mellom elever, slik at vi som foreldre også snakker med barna våre om dette hjemme”*. Lene nevner mye av det samme som Aina: *”Vi må være strukturerte. Barna må ha med seg skolesaker og lignende. Vi må spørre barnet vårt om hvordan de har hatt det, følge opp barnets skolemiljø og så videre”*. Det er altså flere punkter foreldrene oppgir på hva de opplever skolen forventer av dere. Videre viser det seg at tydelige forventninger og oppfølging virker å ha god effekt på foreldrenes engasjement i oppfølgingen av disse forventningene.

Elisabeth nevner også de samme punktene som Lene og Aina er innom, og legger til at skolen forventer at de deltar på sosiale og faglige arrangementer i regi av skolen. Som en mor som tar seg av mye av ansvaret på egenhånd forteller hun at hun prioriterer de faglige arrangementene: *”Jeg som forelder velger ut de jeg hvert fall må delta på. For eksempel foreldremøter er noe jeg prioriterer. Mens sosiale arrangementer er litt mer slitsomt og tidskrevende, spesielt når du har flere barn krever det mye tid. Så jeg velger ut de viktigste”*.

Mens Elisabeth peker på tidsressurs som en utfordring i samarbeidet som en mor med flere barn i skolen og om tar seg av mye av ansvaret aleine, er det interessant at Trude innledningsvis i sitt svar til spørsmålet om skolens forventninger svarer med følgende: *”Jeg føler at de egentlig ikke stiller noe krav til oss i det hele tatt. Lekser, møte opp riktig tidspunkt, ha med seg riktig utstyr/sekk – det er de tre feltene som forventes føler jeg, men det er ting som vi tar som selvfølge uansett. Så jeg føler ikke at det er noen ekstra krav. Hvis jeg ikke hadde fulgt disse kravene, så hadde det kanskje vært oppfattet som krav fra min side. Jeg føler ikke at de stiller noe krav utover det vanlige”*. Jeg tolker dette altså som at Trude ikke opplever skolens krav noe krevende, men heller mener det er opplagt og lite krevende at man må følge opp disse punktene som forelder. Dette gir et nyansert bilde av foreldrenes opplevelse og arbeid i møte med skolens forventninger.

Foreldrenes forventninger

Samtidig som mine informanter har noen tanker om hva skolen forventer av dere, har de også tydelige forventninger til skolen. Trude beskriver sine forventninger med følgende: *”De må følge opp mitt barn. Så er jeg veldig opptatt av at uansett om det er mitt barn som mobber eller blir mobbet, så må jeg få fort info om dette. For jeg vil ta tak i sånt. Jeg vil ikke at ungen min skal bli mobbet, men heller ikke at han blir mobbet. De må se barnet mitt. De skryter veldig om at barnet mitt er veldig grei, faget er ingen problem og så videre men da tenker jeg at det er fort gjort at han ikke blir sett noe særlig, for det er fort gjort å positivt se bort fra disse barna. Faget er veldig viktig, men sosiale miljøet er viktigere for meg uansett. At han er trygg på skolen, trygg på vennene osv. Jeg ønsker at skolen ser disse tingene og gir meg tilbakemelding på dette. Det er dette som er mest skremmende for meg egentlig”.*

Elisabeth beskriver hennes egne forventninger til skolen som følgende: *”Kvalitetssikring på barnets undervisning. De må kunne motivere mine barn og danne dem til gode samfunnsborgere. Disiplin er også viktig synes jeg, at de ikke ”blir for fri” og vet at de må følge reglene på skolen. Videre må lærerne gi tilbakemelding og følge opp mitt barn faglig”.*

Lene og Aina er på lik linje som Trude og Elisabeth opptatt av det sosiale og forteller at de forventer at læreren skal ta vare på deres barn, samtidig som de snakker litt mer detaljert om deres forventninger i forhold til det faglige. Lene sier det slik: *”Undervisningen må gjennomgås i større grad, sånn at barnet er sikker på hva de skal gjøre i leksene (...)”.* Aina legger til: *”I tillegg må de være flinke til å sende med ukeplan og så videre, og riktige leksebøker. For jeg har opplevd ett par ganger at det står noe på ukeplanen, men så har ikke barnet tatt med seg lekseboka hjem (...)”.* I tillegg forteller hun at hun tar leksene mer seriøs når skolen forventer mer detaljert tilbakemelding: *”(...) Når de har leselekser for eksempel, så skal de ikke bare skrive hvor mange minutter de har lest, men de skal også skrive hvor mange sider de har lest, hva det de har lest handlet om og så videre. Jeg liker at læreren ønsker mer detaljer – da tar jeg det også mer seriøs”.*

Det er tydelig at foreldrene er reflekterte og interesserte rundt samarbeidet. De har flere gode forventninger og krav til skolen. Mine funn viser at de verdsetter og har krav rundt det sosiale i like stor grad som det faglige. To av informantene uttrykker at det er det sosiale og barnets trivsel som er viktigst for dem. Samtidig forventer de også kvalitet når det gjelder det faglige,

og det kommer frem at foreldrene har et ønske om at skolen følger opp lekser i større grad, for det fører til at også de tar det mer seriøs.

Et annet tema vi er innom med mine informanter, er om de føler at skolen tar initiativ og etterspør forhold om deres barn. Her nevner flere av informantene at de føler at skolen er interesserte i forhold som angår barnet, og at de for eksempel pleier å ringe når det er sykdom og lignende og følger opp. Trude forteller en konkret hendelse som hun setter pris på: *”Jeg føler at begge partene tar initiativ. De bryr seg om ungen min, og det liker jeg. For eksempel ringte læreren til sønnen min meg i fjor og etterspurte grunnen til hesheten til ungen min, vi hadde oppsøkt lege allerede, men jeg synes det var utrolig fint at hun brydde seg og spurte om han kanskje skulle henvises til logoped(...)”*.

Det er tydelig at foreldrene setter pris på den type interesse fra skolens side. Videre er det tydelig at foreldrene setter pris på at skolen tar initiativ til kontakt ved positive forhold. Elisabeth sier: *”Skrytemeldinger er motiverende for oss som foreldre”*, og smiler bredt. Lene forteller om når læreren ringte og fortalte hvor flink ungen hennes var på skolen, at hun var både faglig sterk, og hyggelig jente å ha i klassen. Øynene til mor smiler når hun forteller denne episoden og hun legger til: *”For eksempel var dette en stor stolthet for meg, jeg ble veldig glad for å høre dette”*. Det er tydelig at dette har preget mor, da hun beskriver denne følelsen med en konkret hendelse.

Det flerkulturelle perspektivet i skolen

Aina forteller at hun generelt føler at deres kultur blir vektlagt i skolen, og at det blir sett på som noe positivt. Et eksempel hun nevner er at skolen arrangerer kulturdager. Dette synes hun er koselig. På spørsmål om hun føler deres bakgrunn anerkjennes av skolen forteller Lene følgende: *”Vi har hatt noen kulturdager. Dette er noe bra. Jeg tenker at i og med at det har blitt flere innvandrere og mer mangfold, må man fokusere mer på deres tradisjoner og høytider og lignende”*. Mens Elisabeth sier at *”Flerkulturalitet blir vektlagt og sett på som noe positivt (...)”*. Imidlertid legger hun til at hun ikke har sett noen konkrete kulturelle innslag som anerkjenner mangfoldet i skolen gjennom de tre årene hun har vært bosatt i landet. Videre forteller hun følgende: *”Muslimske høytider og så videre markeres ikke på skolen. Dette bør kanskje være noe aktuelt, men jeg tør ikke å foreslå sånt for da må jeg ta ansvar for det og det har jeg ikke tid til”*. Trude forteller at skolen pleier å markere FN-dagen

med mat fra forskjellige land, men påpeker på sin side at hun mener at religiøse feiringer ikke er nødvendig: *”Jeg synes ikke sånne ting skal være relevant, fordi vi lever i et samfunn som ikke kjenner til dette (muslimske høytider). Hadde det vært et muslimsk land hadde jeg skjønt det. Jeg synes ikke det er skolens jobb. Hvis vi skal kreve noe sånt, så blir det til at det plutselig er en buddhist som også forventer det, også vil humanetikere ha andre ting og så videre. Og hva da med de som ikke tror på noe? Jeg synes det blir helt feil”.*

Alle fire informantene oppgir altså at de opplever at skolen anerkjenner deres kulturelle bakgrunn i noen grad, og at skolen har noen markeringer i skolen som de synes er hyggelig og setter pris på. Alle fire unntatt Trude mener det bør være mer av dette i skolen. Det er bemerkelsesverdig at Elisabeth også nevner tidsressurs som en utfordring her, og forteller at hun ikke tør å foreslå mer av slike arrangementer fordi hun ikke har tid til å ta initiativet for å planlegge og arrangere slikt.

Skolens holdning i møte med flerkulturelle foreldre og elever

Videre når vi snakker om det flerkulturelle aspektet nevner Elisabeth blant annet følgende: *”(...) Jeg føler ikke at skolen eller lærerne har noen fordommer mot utenlandske foreldre. Dette kan komme av at foreldrene i klassen er velutdannede mennesker som er aktive i samarbeidet”.* Elisabeth har altså en oppfatning av at grunnen til at det ikke er fordommer mot de minoritetsspråklige foreldrene skyldes at foreldrene i klassen er godt utdannede og tar aktivt del i samarbeidet. Dette kan være noe av den samme tankegangen Trude nevner når vi snakker om åpenhet i samarbeidet og hun nevner at det er viktig at de som foreldre forteller åpent om sine verdier og tanker fordi noen lærere kan tenke annerledes om flerspråklige foreldre. Dette kan indikere på at foreldrene har en erfaring om at lærere ofte kan være litt fordomsfulle eller skeptiske til minoritetsspråklige foreldre som har en annen kapital og andre forutsetninger enn majoriteten.

Lene er inne på dette med fordommer og skepsis og mener at skolen må ha mer respekt for de kulturelle forskjellene: *”Av mine generelle erfaringer med andre bekjente og så videre så føler jeg at utenlandske barn blir mer hengt ut og tatt tak i med engang. Jeg føler det er litt større tøylar for etnisk norske familier og deres oppførsel. Jeg synes den norske skolen må respektere vår kultur i større grad, og jeg mener vi som innvandrere må fortelle mer om vår egen kultur. Et eksempel er husarbeid, når etnisk norske barn gjør det blir det sett på som*

disiplin, mens når vi gir husarbeid til barna våre blir det sett på som noe negativt. De må være mer positive til vår kultur". Og hun legger til: *"Foreldre har hovedrett på barnets oppdragelse, så lenge det ikke er vold og tvang".* Lene etterlyser altså mer respekt for kulturelle forskjeller og ulike oppdragelsesmåter og mener det er viktig med åpenhet fra innvandrerfamiliers side om deres kultur og levemåte. Det er imidlertid viktig å presisere at Lene uttrykker hennes tanker på grunnlag av generelle erfaringer hun har hørt i det tyrkiske miljøet. Eksempelet hennes om husarbeid baserer seg på en generell oppfatning, og ikke en konkret hendelse hun selv har opplevd.

På den andre siden uttrykker Elisabeth også at hun føler det er lite respekt for deres kultur og religion når vi snakker om det flerkulturelle aspektet. Elisabeth trekker frem utfordringen om at barnet hennes blir tvunget til å dusje naken etter svømmeopplæringen: *"Dattera mi har svømming nå. De blir tvunget til å dusje naken. (...) Det er rart og dumt at skolen gjør sånn. De sier selv at barn kan bestemme over seg selv, men så kommer de med strenge regler. De tvinger indirekte. Jeg føler det er lite respekt for vår kultur og religion".* Aina forteller også at de har opplevd utfordringer i forbindelse med dusjing etter svømmeopplæringen: *"(...) Vi sa ikke noe til at det var kjønnsblandet undervisning, men så ble gutten vår tvunget til å dusje naken med de andre guttene".*

Deres frustrasjon over lite tilrettelegging og forståelse kommer også frem i forbindelse med fastemånedens Ramadan og dans med motsatt kjønn. Lene forteller: *"(...) Eldste datteren min fastet i Ramadan (hellig måned for muslimer), og dette ble problematisert fra skolens side. Dette synes jeg var respektløs. Jeg mener at det er ungen min selv som bestemmer".* Aina forteller videre: *"(...) Når de skulle ha dans på skolen ble de fortalt at de måtte danse med jenter. Selv om gutten min ikke ville det ble han igjen tvunget til det".* Samtidig er Elisabeth rask med å trekke frem en positiv erfaring: *"(...) Men dattera mi startet med hijab i tredje klasse, men om dette hørte jeg ingenting fra skolen eller lærerne. Jeg var veldig fornøyd med at ingen kommenterte dette negativt".*

Det er tydelig at det er flere opplevelser i forbindelse med deres religion som har ført til konflikt i møte med skolens praksis. Jeg tolker det som at informantene har ofret fra sine egne verdier for å tilpasse seg og skape et verdifelleskap med skolen ved at deres barn for eksempel deltar i kjønnsblandet undervisning, til tross for at dette kan oppleves som problematisk for dere i henhold til deres religion. Videre ser det ut til at de ikke har opplevd at

skolen har vært like imøtekommende for tilpassing. Det er tydelig at dette skaper en frustrasjon hos mødrene. Samtidig tolker jeg også mine funn dit hen at informantene har behov for mer respekt og forståelse for deres verdier. Dette for eksempel ved at Elisabeth forteller at hun er glad over at ingen kommenterte datterens hijab negativt.

Aina forteller også at tema om leirskoletur har vært utfordring: *”Gutten min reiste på leirskole i 6.klasse, men han ville ikke reise nå i 7.klasse, fordi han ikke synes det var noe spesielt gøy i fjor. Da hadde skolen samlet alle barna som ikke ville reise og hatt et møte med dem om hvorfor de ikke ville reise. De ble også fortalt at de måtte snakke med rektor hvis de ikke ville reise - da følte barnet seg nødt til å dra. Dette synes jeg er indirekte tvang”*.

Jeg tolker det som at mor opplever det som at skolen ikke har tillit til foreldrene og derfor går bak ryggen til foreldrene og tar initiativ til å snakke direkte med barna uten å involvere eller informere foreldrene om noe som helst. Det at skolen utfører slik indirekte tvang på deres barn og ikke involverer foreldrene ser ut til å svekke også foreldrenes tillit skolen.

Videre i intervjuet sier Lene følgende: *”Jeg synes at skolen er opptatt av våre meninger, men til syvende og sist følger sine egne regler. De bør i større grad være opptatt av foreldrenes erfaringer og meninger”*. Det Lene nevner her om at hun opplever at skolen til syvende og sist gjør som de selv vil, er motstridende med det hun sier når vi er innom kommunikasjonen generelt med skolen i starten av intervjuet. Til tross for at informantene uttrykker i intervjuene generelt at de føler at deres tilbakemeldinger og meninger respekteres og blir tatt i betraktning av skolen, viser altså deres uttalelser senere i forbindelse med det flerkulturelle aspektet noe annet. Jeg opplevde at flere av informantene var mer oppgitt og frustrert over hvor lite hensyn skolen tok til dere og deres ønsker når vi snakket om kulturelle utfordringer, og at deres fremstilling var preget av et mer asymmetrisk forhold. Dette kommer også tydelig frem ved at to av informantene forteller at de ikke tar opp de hendelsene de har opplevd som utfordring i skolens praksis. Aina sier det slik om nakendusjing etter svømmeopplæring: *”(...) Jeg bare snakker med barnet mitt om at han velger selv, akkurat som på alt annet”*. Elisabeth forteller også at hun har overlatt situasjonen til barnet: *”(...) Men dattera mi er en som kan stå for seg selv, hun er 9 år. Så jeg har ikke tatt kontakt med skolen (...)”*. Dette kan indikere på en tydelig makt og avmakt- situasjon i flerkulturelle foreldres møte med skolen, og at foreldre ofte opplever de største utfordringene i forhold til medbestemmelse i forbindelse med de kulturelle dilemmaene som oppstår.

Drøfting

Jeg vil nå drøfte materialet mitt i lys av oppgavens teoretiske ramme og i henhold til oppgavens problemstilling.

Interesse for og støtte til barnas skolegang

Mine funn indikerer på at det er mødre som tar seg av hovedansvaret i møte med skolen i samsvar med tidligere forskning som viser at det er mødre som tar hovedansvaret i samarbeidet (Nordahl, 2007). En mulig forklaring på at det er mor som er mest aktiv i samarbeidet, kan være at det er flest kvinnelige lærere, og at fedrene derfor føler mindre tilknytning. På bakgrunn av at det er mødre som tar seg av mye av samarbeidet er det også naturlig at det er deres engasjement som har størst påvirkningskraft i barnets læringsmiljø (Hattie, 2009). Derfor er det ekstra viktig med mødres anerkjennelse av- og innsats i skole-hjem samarbeidet. Noe det viser seg å være tilfelle for mine informanter.

Mine informanter anerkjenner tydelig viktigheten av skole-hjem samarbeid, og vet hvor stor rolle dette spiller for barnets skolegang. Det er altså ingen av foreldrene som ikke bryr seg om skolen eller mener det ikke er viktig med opplæring. Tvert i mot er de gjennomgående svært engasjerte, og anerkjenner betydningen av både det faglige og sosiale innholdet i skolen. Dette er i samsvar med Nordahl sin forskning som viser at nesten alle foreldre, uavhengig av deres sosiale bakgrunn, er bevisste på viktigheten av utdanning, og ønsker også å bevisstgjøre deres barn på dette (Nordahl, 2003). Vi ser at foreldrenes positive innstilling og bevissthet på viktigheten av skole-hjem samarbeidet også gjenspeiler deres ansvarsbevissthet.

Informantenes svar viser en positiv innstilling til skolen og bevissthet om ansvarsområdene innenfor både det direkte- og det kontaktløse samarbeidet. Dette ved at når vi snakker om skolens krav og forventninger dekker informantene begge områdene. Informantene er bevisst det direkte samarbeidet ved at de forteller at de deltar på både faglige og sosiale arrangementer så langt som mulig, samtidig som de har kontakt med skolen gjennom mail og telefon. De hovedpunktene som informantene nevner videre er at de må følge opp lekser, ha med riktig utstyr og klær til riktig tid, og følge opp barnet generelt og bidra til et godt miljø på skolen. De sistnevnte punktene dekker mye av det kontaktløse samarbeidet med skolen, og er i samsvar med punktene som legges frem i Stortingsmelding nr. 31 om foreldrenes

ansvarsområdet (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Dette viser at mødrene er reflekterte rundt hva samarbeidet innebærer.

I tillegg anser jeg det som at mine informanter har barnets beste i fokus i samarbeidet. Dette ved at det er barnet de har i fokus når de forteller om utfordringene som har oppstått på bakgrunn av deres kulturelle verdier, som det å dusje naken og å faste i ramadan. De nevner at de føler at barnet deres blir utsatt for indirekte tvang, og at det er barnet deres selv som må ta valget. De gir uttrykk for at skolen har lite respekt for deres kultur og verdier generelt, men jeg opplever ikke at det er det enestående fokuset. Fremfor en holdning om at ”skolen må respektere min levemåte”, føler jeg at de har en holdning om at ”skolen må respektere barnet mitt og hans eller hennes valg”. Dette gir selvfølgelig ikke en konklusjon om at de ikke forventer respekt for deres meninger som forelder, men kan indikere på at de først og fremst opplever det som en utfordring fordi barnet deres opplevde motgang for sine ønsker. Dette er et godt utgangspunkt for formålet med samarbeidet som fokuserer på at det er barnet som skal være utgangspunktet for samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Det er altså tydelig at foreldrene og deres innstilling til samarbeidet har en stor betydning og rolle i samarbeidet. Ut i fra de vurderingene jeg har gjort ovenfor er det viktig at skolen alltid har foreldrenes betydning og positive innstilling i bakhodet og ikke dømmer foreldrene kun ut i fra deres rolle og aktivitet i det direkte samarbeidet. Et eksempel er Elisabeth som har en mann som ikke kan språket, og dermed er det vanskeligere for henne i møte med skolen enn det de andre hjemmene med to deltagende foresatte er. Det er fort gjort at en slik situasjon fører til at det blir utfordrende å rekke alt som skal følges opp og gjøres. Det er viktig at man som lærer er oppmerksom på denne utfordringen foreldre kan oppleve, og ikke stemple foreldre som ”dårlige” foreldre, eller foreldre som ikke følger opp kun fordi de ikke er deltakende i like stor grad som andre foreldre i det direkte samarbeidet. Det er godt mulig at disse foreldrene er like flinke foreldre. Et eksempel er at det foregår mye viktig oppfølging hjemmet, som skolen ikke alltid er direkte vitne til. I mitt tilfelle viser det seg at dette nettopp er tilfelle, selv om Elisabeth påpeker tidsressurs som utfordring for å være aktiv i det direkte samarbeidet til alle tider, stiller hun seg på lik linje som de andre informantene i det kontaktløse samarbeidet ved at hun følger opp skolens arbeid.

Likevel er det selvfølgelig viktig å jobbe for å ha med foreldrene i det direkte samarbeidet også. Her er det en forutsetning at skolen er tilretteleggende og jobber for å inkludere

foreldrene både med praktiske løsninger, men ikke minst ved å ha en positiv innstilling til foreldrene og viser at de vil ha foreldrene med på laget. Ett godt eksempel på slik inkluderende og anerkjennende praksis kommer frem i intervjuet med Elisabeth. Hun forteller hvordan hun observerer lærerne når de som forelder er deltagende i møtene: "(...) Jeg merker at lærerne blir glad og motiverte av at vi deltar på møter". Dette er en viktig observasjon, som indikerer på at hun legger merke til lærerens holdninger og oppførsel. En positiv, ærlig og troverdig relasjon vil lettere fremme samhandling av kvalitet og bygge opp tillit over tid (Nordahl, 2007). Det at lærerne viser foreldrene at de verdsetter deres deltakelse vil gjøre at foreldrene opplever deres deltagelse på møtene som meningsfullt og dermed vil dette mest sannsynlig bidra til myndiggjøring og øke deres ønske om å delta på møtene og være aktiv i samarbeidet.

Foreldrenes engasjement og ansvar

Det er tydelig at alle fire informantene ønsker å hjelpe barnet sitt slik at han eller hun får en god utvikling og har det best mulig i skolen. Videre fremstår mødrene som engasjerte og svært delaktige i barnets skolegang. Det er som tidligere nevnt tydelig forankret at foreldrenes bevissthet og positive innstilling til samarbeidet vil ha positiv innvirkning på læringsmiljøet (Hattie, 2013).

Deres bevissthet uttrykkes blant annet ved at Lene og Aina presiserer sitt fokus på deres rolle i bidraget til et godt skolemiljø. De påpeker begge to at de må snakke med barnet deres om eventuelle utfordringer som skolen har fokus på i forhold til trivsel og det sosiale miljøet. Dette er en viktig del av det kontaktløse samarbeidet som er svært viktig faktor fordi dette gjenspeiler foreldrenes innstilling til skolens arbeid, og vil også påvirke barnet i enten positiv eller negativ retning (Nordahl, 2007). Samtidig er det en god forutsetning for barnet at skole og hjem er samkjørte og drar i samme retning. Det at mødrene ser viktigheten av et tett samarbeid og deres rolle om å følge opp barnet i tillegg til deres positive holdninger bekrefter at det er et interesse- og verdifelleskap tilstede mellom skolen og hjemmet på det generelle nivå, ved at partene er engasjerte i samarbeidet og forsterker hverandre i barnets utdanningsløp (Hoëm, 1978). Dette gode forholdet mellom skolen og hjemmet vil ha betydning for barnets skolehverdag og utviklingsmuligheter ved at skole og hjem drar i samme retning og er samkjørte (Nordahl, 2007). På denne måten vil det gi et signal til deres

barn om at skolen og opplæringen er viktig, og videre påvirke barnets holdning i positiv retning.

Til tross for foreldrenes engasjement og interesse, viser mine funn at det har vært flere situasjoner hvor de har vært lite fornøyd med skolens praksis og er bekymret for deres barn. Samtidig viser det seg at informantene kvier seg for å ta opp slike utfordringer som de opplever i møte med skolen. Eksemplene som dukker opp er blant annet at skolen tilrettelegger lite for deres barn som har noen andre religiøse og kulturelle verdier i møte med skolens innhold og arbeid.

Det at foreldrene lar være å ta opp utfordringene kan henge sammen med at de ikke opplever å bli hørt fra skolens side. Lene uttrykker det med at skolen til syvende og sist gjør som de selv vil. Dette indikerer på at mine informanter altså prøver å ta ansvar for deres oppdragerrolle ved å bidra aktivt i skolens arbeid, men deres erfaringer peker mot at det er lite imøtekommelse fra skolens side. Det har blitt gitt et tydeligere oppdragermandat til skolen de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det vil si at skolen har innvirkning i foreldrenes oppdragerrolle, ved at de også oppdrar barna indirekte i skolen ved å formidle hva som er ønskelig kunnskap og atferd i skolen (Nordahl, 2007). Det kan spørres om foreldrenes oppdrageransvar på denne måten overføres til skolen ved at de følger det de selv anser som viktig og riktig. Dette støttes opp av tidligere forskning ved at flere lærere mener det er de som er fagpersoner, og at foreldre ikke bør ha medvirkning i det faglige (Nordahl, 2003). Det faglige omfatter både innhold og metode. Med dette kan det se ut til at lærerne er lite interessert i foreldrenes ønsker og innvendinger.

Imidlertid kan det også være andre grunner til at foreldrene ikke tar opp utfordringene. Det kan for eksempel hende at de frykter deres kritikk eller motstand mot skolen skal gå utover barnet. Et eksempel kan være at de føler at dersom de kritiserer praksisen til skolen vil dette føre til en negativ relasjon fra skolens side til disse foreldrene, og dermed også til barnet. Denne frykten om negativ konsekvens for barnet bekreftes av tidligere forskning (Nordahl, 2003).

Samtidig som mine informanter forteller at de ikke har tatt opp disse utfordringene med skolen, forteller de at de overlater det til barnet og sier at han eller hun bare må ta det opp selv dersom situasjonen oppleves ukomfortabelt for dere. Dette kan være en svært vanskelig

situasjon for barnet, ved at han eller hun blir satt i et krysspress, hvor skolen ikke tar hensyn til bakgrunnsforutsetningene hans, og foreldrene ikke involverer seg i skolens praksis. Dette vil føre til en konflikt mellom skole og hjem, og resultere i at barnet bare må akseptere og leve med å bli stående aleine mellom to ulike omgivelser som er i kræsje med hverandre. Dette kan få flere alvorlige konsekvenser for barnets utvikling.

Samarbeid mellom skole og hjem har en verdi i seg selv

Mine funn indikerer på at foreldrene anser skole-hjem samarbeid som viktig for at barnet skal få en god utvikling, men også fordi det er viktig for dere som forelder. Ved å ha en gjensidig dialog med skolen vil foreldrene videreformidlet deres tanker og forventninger, og med dette bli tryggere på at barnet har det trygt og godt. Trude sier at hun vil vite hvordan skolen tenker og jobber, samtidig som at skolen skal vite hvordan hun tenker som forelder, altså at de blir kjent med deres verdier og tanker. Dette peker mot et ønske om å etablere et interesse- og verdifelleskap med skolen ved at man har et tett samarbeid og er samkjørte. Flere av informantene bekrefter dette.

Samtidig viser det seg at foreldrene kan ha bekymringer, og at disse bekymringene særlig er i forhold til det sosiale og relasjonelle. Trude forteller at det er det at barnet hennes ikke skal være trygg eller føle seg aleine i skolen hun er mest redd for. Dersom foreldrene har gode relasjoner med lærerne vil de også føle seg tryggere på at barnet deres har det bra, og vil tørre å snakke åpent med lærere og ikke kvie seg for å ta kontakt dersom de skulle føle behov for det. Disse foreldrene vil ha færre bekymringer om barnets skolegang.

Trudes bekymring om at barnet hennes skal ha det bra sosialt kan indikere på at den gode relasjonen med læreren er manglende, men likevel tolker jeg det som at hun heller bare presiserer hva hun er mest opptatt av i samarbeidet, og at det ikke er et behov som ikke blir dekket fra skolens side. Dette på bakgrunn av at Trude forteller at hun føler seg trygg på lærerne: *"(...) Føler meg trygg til å fortelle om både positive og negative ting. Jeg har opplevd samme trygghet hos alle barna"*. Denne positive opplevelsen og åpenheten er en god forutsetning for Trude, fordi det vil resultere i at hun er trygg på at barnet hennes har det bra og blir ivaretatt av skolen.

Grad av informasjon, dialog og medbestemmelse i samarbeidet

Helhetlig sett virker det som at kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet er preget av kontinuitet takket være teknologiske verktøy, og dette er foreldrene fornøyde med. Vi ser at teknologien kommer godt med i lærerhverdagen, hvor læreren kan oppdatere foreldrene med det samme ved å sende en SMS, istedenfor at foreldrene får informasjonen flere timer eller flere dager etter. Mødrene forteller at de liker at de får detaljert informasjon og at det er praktisk med SMS og mail. De uttrykker at de synes det er veldig fint at de jevnlig oppdateres gjennom disse verktøyene istedenfor å måtte vente på møter. Deres fornøyelse om kvaliteten på informasjon er i tråd med tidligere forskning (Nordahl, 2007). Det er et godt utgangspunkt at de har jevnlig kontakt, da hyppig kontakt mellom partene vil hjelpe med å fremme bedre informasjon og samarbeid (Nordahl, 2007).

En annen fordel med disse teknologiske verktøyene er at barnet ikke blir et bindeledd i kommunikasjonen, ved at det er han eller hun som må videreføre beskjedene gjennom et infoskriv eller meldingsbok i sekken. Slik kan man unngå at det oppstår eventuelle situasjoner hvor barnet glemmer eller bevisst unngår å levere den til foreldrene eller lignende. Det er også en fordel at man kan kommunisere gjennom telefon uten at barnet er vitne til samtalen. Dette vil gi større muligheter for reell drøfting og samarbeid, særlig i forbindelse med utfordrende temaer som kan være sårbart for barnet (Nordahl, 2007). I tillegg kan det oppstå diskusjoner mellom partene som gjør at foreldrene for eksempel snakker negativt om skolen eller lærerne, og dette er noe barnet ikke bør være vitne til, da det vil påvirke hans holdninger til skolen (Nordahl, 2007).

På bakgrunn av disse faktorene er det absolutt noe positivt at skole og hjem også kommuniserer gjennom telefon og andre teknologiske verktøy. Det er også bemerkelsesverdig at så mange som 50% i Nordahl sin forskning oppgir at de kun har den direkte kontakten med skolen gjennom de 2-3 møtene de har i året (Nordahl, 2003), og dermed kan vi si at det er et godt utgangspunkt at mine informanter opplever å ha noe mer kontakt enn dette.

På den andre siden kan det være problematisk dersom lærerne glemmer andre aspekter ved skole-hjem samarbeidet, og slår seg til ro med dette samarbeidsnivået de har gjennom SMS og mail hvor de sender ut informasjon og får en kort tilbakemelding. Dette med tanke på at mye av kommunikasjonen foregår skriftlig, og at det dermed risikerer at samarbeidet preges av lite reell drøfting. For eksempel kan det i en hektisk lærerhverdag virke mye mer praktisk å

bare sende en SMS om at barnet deres har oppført seg litt vrient på skolen i dag, istedenfor å ta en lang telefonprat eller et møte. Videre kan dette gi et kommunikasjonsmønster preget av enveis kommunikasjon. Derfor bør direkte kommunikasjon foretrekkes, slik at man hindrer at det oppstår misforståelser og gi rom for en mer reell kommunikasjon. Med dette vil jeg si at det er viktig at lærerne til tross for denne muligheten med SMS-sending ikke glemmer å benytte seg av den reelle samtalen gjennom møter, eller i det minste telefonsamtaler.

Det kommer frem at mine informanter har erfaringer med faglige møter som skolen arrangerer ved behov. Det kan tenkes at de aktuelle skolene i mitt forskningsarbeid er klar over den positive effekten av å ha med foreldrene på laget, og derfor prøver å involvere dere også. Imidlertid tyder mine funn på at foreldrene får medvirkningskraft innenfor visse områder, kanskje særlig i forbindelse med det sosiale miljøet hvor de vet hele barnets miljø må være involvert for å få til en endring i oppførsel og atferd.. Som tidligere nevnt virker det som at involveringen i det faglige og opplæringens innhold virker å være lite. Dette er i samsvar med tidligere forskning som viser at lærere er klar over kommunikativ makt, altså at det vil være en styrke at de er enige med foreldrene om hva som er rett og hvordan det bør gjøres, men påpeker at det er de som bør bestemme innenfor den faglige delen da det er de som er fagpersoner (Nordahl, 2003).

Det virker som at skolen involverer foreldrene i den grad de har behov for dere ved at de skal følge opp det som blir bestemt på skolens premisser. Mine funn indikerer på at mine informanter også har denne oppfatningen, da de punktene de nevner under skolens forventninger til dere dekker for det meste at de skal følge opp skolens arbeid i de forskjellige områdene. Dette er i samsvar med Nordahl sin forskning som viser at foreldre involveres i praktiske situasjoner, og lite i temaer som har særlig betydning for barnets situasjon i skolen (Nordahl, 2003).

Mens foreldrene oppgir helt tydelig at de er veldig fornøyd med informasjonen de får av skolen, tolker jeg også mine funn som at det helt klart er det at de ikke blir hørt av skolen og opplever lite medbestemmelse som er det de er minst fornøyd med i samarbeidet. Det ser ut til at lærerne er lite opptatt av å få informasjon og opplysninger fra hjemmet om barnet. Det er foreldrene som kjenner barnet sitt best, og det er helt klart at skolen vil oppnå nyttig informasjon og hjelp til å legge opp for en god læring og utvikling for eleven.

Det er imidlertid ikke rart at skolen involverer foreldre lite, da lærere mest sannsynlig er klar over at det vil oppstå ulike meninger og vil være en krevende prosess å ta felles avgjørelser. Dette er kanskje særlig gjeldende for flerkulturelle foreldre som har andre ønsker enn ”normalen” på bakgrunn av deres ulike kulturelle og religiøse bakgrunn, og derfor kan det tenkes at både skolen og foreldrene har vanskeligheter med å drøfte disse temaene og komme til gode løsninger for begge partene. Derfor velger de den enkle veien om å ta avgjørelsene selv. Dette indikerer på en praksis om at læreren bruker sin institusjonelle makt.

Imidlertid er en slik praksis klart i strid med lovverket og styringsdokumentene som tydelig presiserer at foreldre skal inviteres til å ta del i skolens arbeid, og bistå skolen i barnets utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011). På den andre siden er det viktig å påpeke at læreplanen er upresis i hvor stor grad foreldre skal få informasjon, dialog og medvirkning på de ulike områdene. Et eksempel er om de skal ha like stor medvirkning i det faglige innholdet som de sosiale rammene i skolen. Videre kan det spørres om det er et krav at skolen skal informere og ha dialog om alt som skjer i skolen, eller om det er spesifikke områder man skal fokusere på? Og i så fall er spørsmålet hvilke områder dette innebærer.

Foreldrenes forventninger

Informantene har like store- om ikke større, forventninger til det sosiale i skolen fremfor det faglige. Deres vektlegging av det sosiale samsvarer med tidligere forskning som viser at foreldre først og fremst er opptatt av det sosiale fremfor det faglige (Nordahl, 2003). Dette er et godt utgangspunkt, for barnets faglige resultater avhenger at barnet har et godt psykososialt miljø. Det er også reelt at mødrene har forventninger til skolen om det sosiale, da skolen plikter å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. Oppl. §9 A-2).

Samtidig som de fokuserer på det sosiale, er det også tydelig at foreldrene er opptatt av det faglige. Lene og Aina nevner blant annet at de forventer at leksene skal være gjennomgått på skolen slik at barnet vet hva han eller hun skal gjøre, og at læreren sikrer seg om at elevene har med de bøkene som de har i lekser. Det er tydelig at mødrene til tider har opplevd dårlig oppfølging fra skolens side rundt gjennomgangen av leksene og det å sende med riktig skolebøker hjem. Det er viktig at leksene er gjennomgått på forhånd, slik at det er repetisjon

for elevene og ikke er nytt stoff. Dette fordi skolen ikke kan forutsette faglig kompetanse hos foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. kap. 4.4.3).

Imidlertid kan det hende at leksene er gjennomgått, men at det er barnet som ikke har fulgt med. Det samme gjelder om å ha med riktige bøker hjem. Det hender at enkelt elever ikke får det med seg til tross for at læreren minner elevene om det. Alt i alt er det et godt utgangspunkt at mødrene er opptatt av det faglige og kommenterer deres erfaringer rundt dette, for dette viser at de er ansvarsbevisste. Mine funn er i samsvar med Nordahl sin undersøkelse som viser at de aller fleste foreldre uavhengig av deres bakgrunn følger opp leksene (Nordahl 2003).

Det kan likevel være lønnsomt at læreren er litt mer oppmerksom på å følge opp disse punktene som foreldrene uttrykker deres misnøye ved, særlig være oppmerksom på de enkelte elevene som man vet kan ha en tendens til å glemme seg og ikke følge med på beskjeder. Dette fordi dersom eleven ikke har forstått leksene på forhånd vil dette skape skjevhet på de elevene som har ressurssterke foreldre hjemme som kan hjelpe dem med leksene og de elevene som ikke har denne muligheten på den andre siden.

Makt og avmakt

På bakgrunn av den tidligere drøftingsdelen min er det tydelig at skolen og lærerne er de som har makt i samarbeidet med foreldrene. Dette blant annet ved at det er tydelig at mine informanter ønsker et samarbeid preget av gjensidig dialog og innflytelse i skolens arbeid, og det er flere forhold foreldrene forteller deres misnøye med, men samtidig kommer det frem at det ikke settes ord på disse utfordringene i møte med skolen. Det er stor sannsynlighet for at dette skyldes det asymmetriske forholdet i samarbeidet og at foreldrene ikke føler seg maktet nok til å ta opp slike utfordrende temaer med skolen.

Til tross for at det ikke presiseres en slik begrensning av foreldrenes medvirkningsrett i skolens arbeid i styringsdokumentene, kan det hende at mine informanter også på bakgrunn av en slik tankegang velger å ikke ta opp det de opplever som utfordringer i forbindelse med skolens opplæring. Det virker som de har en oppfatning om at det ikke vil ha en gjennomslag i praksisen til skolen uansett, og derfor lar vær å ta opp.

Utfordringene rundt det at elevene dusjer naken etter svømming virker å være noe av det som plager mødrene mest. Selv om foreldrene ikke har tatt opp denne problematikken, mener jeg at det også virker som skolen videre bruker sin makt ved at heller ikke de tar initiativet til å ta opp dette tema i dialog med foreldrene. Dette på bakgrunn av at jeg tenker det må ha vært observerbart i noen grad for lærerne at enkeltelever føler ubehag i garderobesituasjonen. Lærerne som blir vitne til dette burde vise at de bryr seg og se om de kan finne noen mulige løsninger i samråd med foreldrene. Dermed kan det indikere på at makten som foreldre gir lærerne og skolen, fører til at lærerne og skolen strategisk bruker denne makten videre i samarbeidet (Nordahl, 2007).

Imidlertid kan det også være mulig at elevene har vært flinke til å skjule at de ikke trives i den situasjonen, og at læreren dermed ikke er fullt klar over misnøyen. Likevel bør læreren som den profesjonelle sette seg godt inn i elevgruppens bakgrunn og behov, og dermed bør læreren søke kunnskap og informasjon både direkte fra foreldrene og andre kilder om slike temaer som kan være relevante i møte med elever med en annen kultur og religion. Dersom lærerne hadde gjort dette ville de vært vitende om at enkelte muslimer kan oppleve slike situasjoner som utfordrende. Videre ville dette ført til at læreren er reaktiv og setter inn tiltak på forhånd ved å for eksempel snakke åpent om disse forholdene med foreldrene og drøfte og komme til felles beslutninger. Dette vil hindre en negativ situasjon hvor læreren utøver institusjonell makt mens foreldrene på sin side opplever avmakt og misnøye.

Ulik verdigrunnlag

Jeg tolker mine funn dit hen at mine informanter til tider har en opplevelse av at det er fordommer mot deres kulturelle og religiøse verdier. Dette på bakgrunn av flere av hendelser informantene forteller.

Blant disse er leirskolehendelsen som Aina forteller om, og Lene som sier at hun opplever at det er større tøylere for etnisk norske foreldre. I tillegg forteller også Lene et eksempel om at datteren hennes fastet og dette ble problematisert. Trude påpeker at hun er opptatt av å ha en dialog som er preget av åpenhet, fordi hun vet at enkelte lærere til tider kan tenke annerledes om dere som minoritetsspråklige foreldre.

Lærere i en tidligere forskning av Nordahl uttrykker selv at de tar avstand fra foreldre som representerer et annet verdigrunnlag enn dere selv (Nordahl, 2003). Det at skolen problematiserer disse situasjonene som foreldrene beskriver, viser til at det er lærerens og skolens kulturelle kapital som er rammene og vurderingsgrunnlaget i skolens arbeid. Dette vil føre til at skolen er bedre tilpasset elever og foreldre som har den samme kulturelle kapitalen som skolen (Bourdieu, 1995).

Det kan også tenkes at dersom skolen er problemorientert i møte med elevenes særegne behov, kan det gi elevene en følelse av at de ikke har noe å bidra med, og at de ikke vil lykkes i deres møte med det norske samfunnet og skolen på bakgrunn av deres hindringer. Det betyr at skolen er med på å gi et dårlig bilde av "de andre", og på denne måten har en lite inkluderende praksis. Dette er i strid med målsetningene og prinsippene i skolen.

Dersom det blir et vanlig fenomen blant foreldrene å danne seg en oppfatning om at skolen ser på deres barn og dere som forelder nærmest som et problem, for eksempel ved at de blir behandlet på en måte som gir dem en følelse av at de hele tiden kommer med unormale ting som er et problem, vil dette være ødeleggende for samarbeidet. Den oppfatningen foreldrene tror lærerne har om deres barn vil automatisk også spille inn på deres relasjon i forhold til samarbeidet med skolen. Det er viktig at elever og foreldre får den nødvendige bekræftelsen på verdien av egen bakgrunn og tilhørighet i skolemiljøet (Spernes, 2012). Foreldre må benyttes som ressurs i skolen, særlig de minoritetspråklige som innehar en flerkulturell og flerspråklig kompetanse og bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Foreldrenes forutsetninger påvirker opplevelsen av samarbeidet

Mens Trude forteller at hun ikke opplever at skolen har noen store krav og forventninger til dere som forelder, uttrykker Elisabeth at tidsressurs er en utfordring som mor til flere barn i skolen og med aleine om ansvaret. Dette nyanserer situasjonen om at ting kan oppleves annerledes avhengig av individets forutsetninger og situasjon.

Dette er tegn på at foreldre med en viss kapital vil ha lettere for å tilpasse seg samarbeidet og skolens forhold (Bourdieu, 1995). Elisabeth har en mann som ikke kan språk, og dermed er hun mer ressurs svak i møte med skolen enn det andre foreldre med to foreldre som følger opp er. Det er fort gjort at en slik situasjon fører til at det blir utfordrende å rekke alt som skal

følges opp og gjøres. Det er viktig at man som lærer er oppmerksom på denne utfordringen foreldre kan oppleve, og ikke stemple foreldre som ”dårlige” foreldre, eller foreldre som ikke følger opp kun fordi de ikke er deltakende i like stor grad som andre foreldre i det direkte samarbeidet. Alle foreldre er glad i barnet sitt og vil bidra til nytte for barnet. De har bare ikke de samme forutsetningene som andre til å realisere alt i praksis.

Et annet eksempel på at det er en viss kapital som trengs for å lykkes i utdanningssystemet er i forhold til mine informanternes utsagn om at de tror at grunnen til at det ikke er noen fordommer mot flerkulturelle på skolen deres er fordi de fleste i klassen er høyutdannede foreldre. Dette indikerer på en oppfatning om at dersom foreldrene ikke har en høy utdanning og en viss kapital vil det være større mulighet for at skolen har en dømmende og skeptisk tilnærming. Dette er i strid med kravene om at skolen må kunne tilrettelegge for et samarbeid i møte med foreldrene, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger.

Gjensidig dialog preget av åpenhet

Som tidligere nevnt er alle foreldrene bevisste på at barnet tilbringer mye tid på skolen og at formingen av barnet dermed skjer i stor grad på skolen av lærerne. De anser dialog med skolen som viktig, både for at skolen skal vite hvordan de tenker som forelder, og samtidig for at de får informasjon fra skolen. Dette indikerer på at foreldrene har et ønske om å skape et verdi- og interessefellesskap med skolen.

De ønsker gjennom gjensidig dialog å være trygg på hvordan barnet deres blir oppdratt og om barnet får den tilretteleggingen han eller hun har behov for ved at skolen for informasjon om hvordan de som forelder tenker. Dette er i samsvar med intensjonene i styringsdokumentene som presiserer at gjensidig kommunikasjon om elevens sosiale og faglige forhold er en forutsetning for et godt samarbeid. Dette er et godt utgangspunkt som også ilegges foreldrenes ansvarsområdet fordi det er nødvendig at foreldrene gir informasjon om barnets forhold slik at skolen kan tilrettelegge for barnets opplæring og utvikling på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. kap. 4.4.3)

Elisabeth fokuserer mer på at hun forventer å få informasjon fra skolen, og nevner lite om at hun også må være informerende om barnets forhold hjemme. Det kan være viktig å presisere i møte med foreldrene at det er en gjensidig dialog som kreves for å kunne tilrettelegge for en

god opplæring for barnet. Vi er også avhengig av en gjensidig dialog slik at det er en god overgang for barnet mellom de ulike omgivelsene (Hoëm, 1978). Den gjensidige dialogen er et prinsipp som er gjeldende i møte med alle foreldre, men det kan tenkes at den er særlig viktig i møte med flerkulturelle foreldre. Dette med tanke på at det kan være ekstra viktig å være åpen om de eventuelle kulturelle forskjellene og anerkjenne disse, i tillegg til at man sammen klarer å fremheve de felles verdiene og likhetene mellom skole og hjem, slik at overgangen mellom de ulike arenaene ikke blir utfordrende for barnet.

Et eksempel på dette kommer fra Trude sin egen barndom hvor de skjulte mye av deres bakgrunn og levemåte, og at hun anser det som veldig viktig at hennes barn ikke vokser opp slik. Dette kan indikere på at foreldrene og elevene har en behov for verdsettelse av sin bakgrunn, noe som har vært manglende i hennes oppvekst. Det er som Trude presiserer utrolig viktig med åpenhet, og det er tydelig at det var mangelen på åpenhet i samarbeidet mellom skolen og hjemmet som gjorde at de skjulte mye av sin bakgrunn i barndommen. Hun ønsker at barnet hennes skal være trygg og stolt av sin bakgrunn, og vil derfor ha gjensidig dialog med skolen. Dette er et viktig premiss, da det ellers kan føre til en dårlig selvoppfatning for barnet som de samiske barna i forskningen til Høgmo opplevde (Høgmo, 1986).

Tillit og trygghet

Mine funn viser tydelige nyanser mellom Aina og Trude sitt syn på barnevernet. Det kan være flere årsaker til denne ulike oppfatningen, men en mulig forklaring er foreldrenes ulike innstillinger og væremåter. Trude virker å ha mer positive erfaringer som forelder generelt. Dette kan komme av at hun har en tilnærming til samarbeidet som preges av mer åpenhet. Når foreldrene er åpen om ting vet skolen og lærerne også hvor de skal stå i møte med foreldrene. Imidlertid kan det hende at det at hun har vært her lenger enn de andre informantene og er aktiv ute i arbeid og personlige egenskaper være årsaken. Det ser altså ut til at det er hennes initiativ som gjør samarbeidet bedre. Det er for så vidt bra, men likevel må ikke skolen glemme at det er dere som har hovedansvaret for samarbeidet, og plikter å ta initiativet til å tilrettelegge for et godt samarbeid som preges av åpenhet.

Åpenhet i samarbeidet avhenger trygghet og tillit, og dette er noe som kan skapes i kommunikasjonsprosessen. Det kan tenkes at den enkelte skoles og lærers holdning er

avgjørende for hvordan foreldrene opplever deres møte med skolen i forbindelse med ulike temaer. Dette på bakgrunn av at Aina forteller at det har vært et negativt fokus på barnevernet i nærområdet deres, og at hun derfor er forsiktig med hva hun tar opp. Det er altså skolen og områdets tilnærming som er avgjørende faktor til å skape tillit eller mistillit. Det er lærerens og skolens tilrettelegging av samarbeidet som vil være avgjørende faktor for tillitsforholdet, og dermed i hvilken retning samarbeidet utvikler seg. Derfor er det viktig at skolen og lærerne er imøtekommende og klarer å skape gode relasjoner med foreldrene. Dette forutsetter at læreren og skolen ikke misbruker den institusjonelle makten (Nordahl, 2007). Her er det viktig med lærerens relasjonelle ferdigheter.

Et annet punkt i forhold til trygghet i samarbeidet er når Aina forteller at hun føler seg tryggere på flerkulturelle lærere. Det kan tenkes at det handler om at man føler seg tryggest på den som er mest lik deg selv. Forskning viser at lærere tar mer eller mindre avstand fra foreldre som representerer andre verdier enn de selv, men at de likevel prøver å vise forståelse (Nordahl, 2003). Dette kan indikere på at det er lærerens egen kulturelle kapital som til dels blir vurderingsgrunnlaget for oppfatningen av foreldrene og deres samlede kapital (Nordahl, 2003). På bakgrunn av dette er det ikke rart at det kan være tendenser til at de etnisk norske lærere har vanskeligheter med å imøtekomme flerkulturelle foreldre. Med det samme er det heller ikke rart at de flerkulturelle lærerne selv har bedre forutsetning for å forstå seg på flerkulturelle foreldre. Trude forteller om sine erfaringer med både en etnisk norsk lærer og en lærer med pakistansk bakgrunn, og forteller at hun var like fornøyd med begge.

Samtidig vil jeg påstå at det ikke er det at læreren har flerkulturell bakgrunn, men evnen læreren har til å ta hensyn til kulturelle forskjellene og hvordan hun klarer å anvende det i praksis som er avgjørende. Dette kommer også frem i analysen av mine funn hvor jeg legger merke til at mor som forteller at hun føler seg tryggere på flerkulturelle lærere begrunner dette med at de forstår dere bedre. Relasjonelle ferdigheter er nøkkelen til et godt og nært samarbeid (Spernes, 2012). Det er altså ikke det at læreren har flerkulturell bakgrunn i seg selv, men hennes væremåte, kompetanse og empati, som vil skape mer trygghet hos mor.

Til tross for at det kan tenkes at de som har lik bakgrunn har lettere for å vise forståelse for hverandres meninger og tanker, er det viktig at læreren som den profesjonelle er imøtekommende uavhengig av hva slags bakgrunn og forutsetninger foreldrene har.

Her er det også imidlertid viktig å trekke frem at Trude mestrer norsk flytende og at det kanskje er derfor hun har andre erfaringer og opplevelser enn det Aina har. Det kan tenkes at hun klarer å uttrykke seg mye bedre og derfor har et godt forhold til alle lærere uavhengig av deres etniske bakgrunn, og har en mye bedre forståelse av hva barnevernet står for og har som mål.

En annen mulig årsak kan være foreldrenes ulike personlige egenskaper som gjør at opplevelsen av å bli ivaretatt kan oppleves forskjellig. Til tross for at de sistnevnte faktorene også kan ha en rolle i foreldrenes holdninger, er det likevel igjen knyttet til skolens ansvar fordi dere plikter å tilrettelegge for et godt samarbeid, og dette gjelder også i forbindelse med språkutfordringer eller andre kulturelle forutsetninger. Skolen må imøtekomme mangfoldet i både elev- og foreldregruppen.

Ros og oppmuntring

Informantene uttrykker også at de verdsetter at skolen tar kontakt og formidler det til foreldrene når det er noe positivt som skjer på skolen, som for eksempel når barnet deres har vært spesielt flink i en konkret situasjon eller time. Med dette viser det seg at de aktuelle skolene i mitt forskningsarbeid skiller seg ut fra tidligere forskning som viser at flere skoler har en tendens til å ta kontakt først når det er noe negativt som har skjedd (Nordahl, 2007). Når vi får anerkjennelse, bekreftelse og støtte fra andre, vil vi kunne strekke oss langt i vårt arbeid eller i vår rolle som forelder (Nordahl, 2007). Slike positive oppmerksomheter vil bidra til å øke deres tillit, engasjement og motivasjon som forelder, og dermed påvirke deres myndiggjøring i positiv retning. De lærere som vektlegger myndiggjøring av foreldre på denne måten uttrykker at de også får noe tilbake av foreldrene. De blir motiverte og innstilte til å stille opp og støtte læreren i deres arbeid (Nordahl, 2003). Det er altså tydelig at gjensidig positiv kontakt vil føre til økt motivasjon og engasjement og føre til bedre relasjoner i samarbeidet. Dette vil bidra til foreldrenes myndiggjøring (Nordahl, 2003). Mine funn støtter opp dette ved at mine informanter forteller at de blir motiverte av kommentarer som roser og anerkjenner deres rolle.

Det er imidlertid bemerkelsesverdig at begge informantenes eksempler på den positive kontakten fra skolens side dreier seg om at barnet deres har vært flink sosialt og eller faglig, og at foreldrene derfor har fått skryt. Dette er fint, men det er også viktig å huske at særlig

foreldre som har barn som ikke lykkes så godt i skolen enten faglig eller sosialt kan ha behov for ekstra skryt og ros. Derfor er det viktig å også anerkjenne og rose foreldrenes innsats til tross for at man ikke ser tydelige resultater hos barnet (Nordahl, 2007).

Tydelige forventninger og anerkjennelse

Aina forteller at hun vet at skolen forventer at leksene skal følges opp, fordi de har fått tydelig beskjed om dette på tidligere møter. De har altså blitt bevisstgjort av skolen om hva som forventes av dem. Det samme forteller Elisabeth om deltagelse på møter. Videre forteller Aina at hun tar det mer seriøst når læreren ønsker detaljert tilbakemelding på for eksempel leseleksene. Det virker altså som at det er en tendens til at foreldre tar det mer på alvor når skolen er flinkere til å tydeliggjøre sine krav og forventninger, og følge opp disse i etterkant.

Tidligere forskning viser at foreldre ofte ikke vet hva som forventes av dem som forelder (Nordahl 2007). Det er viktig å ha tydelige forventninger, og formidle disse til foreldrene. Samnøy peker på at lærere kan ta det som forventes av oppfølging fra foreldrene for gitt og tro at hun har kommunisert dette tydelig, mens det viser seg at foreldrene ikke har oppfattet det (Samnøy, 2015). Dette indikerer på at tydelighet fra skolens side om hva som forventes av foreldrene vil bidra til å hjelpe foreldrene i å realisere foreldrerollen best mulig, og gjøre dere mer ansvarsbevisste på deres ansvarsområder. Skolen har en del uskrevne regler og normer, og man kan ta det for gitt at alle kjenner til disse, men det kan tenkes at det ikke er like opplagt hva som forventes for eksempel for foreldre som ikke har erfaringer fra dette skolesystemet fra egen barndom. Dermed kan det tenkes at det er viktig at læreren ikke bare er tydelig i sine forventninger ved å bruke sin institusjonelle makt, men at læreren også er nøye med å forklare hvorfor det er viktig at de kommer på disse møtene. Dette for at de faktisk opplever det nyttig, og ikke kommer kun fordi de føler at de må.

Kulturelle markeringer

Det viser seg at alle mødrene, unntatt Trude ønsker mer av markering av ulike kulturer og høytider i skolen. Som tidligere nevnt har minoritetsspråklige foreldre behov for akkurat de samme prinsippene som resten av foreldregruppen. Vi vet likevel at minoritetsspråklige foreldre har med seg en annen kultur- og erfaringsbakgrunn, som kan gi samarbeidet andre innfallsvinkler (Samnøy, 2015). De kan for eksempel oppleve at deres kultur ikke anerkjennes

i skolen og samfunnet i like stor grad som majoritetsforeldre som har mye av den samme kulturarven som gjenspeiles i samfunnet og skolen.

Det er viktig å anerkjenne den bakgrunnen de minoritetsspråklige foreldrene har, og inkludere det i skolen som en berikelse, slik at de føler seg respektert (Hauge, 2014). Dette vil være med på å styrke de to formene for anerkjennelse som Honneth beskriver i sin teori (Aamodt, 2014). Det ene er at det vil styrke anerkjennelsesformen som Aamodt kaller for rettigheter, ved at disse foreldrene får bidratt med sine tradisjonelle matretter, samtidig som det kan være med på å øke solidaritet, ved at disse foreldrene får en positiv tilbakemelding om at skolen setter pris på deres bidrag. Dette er viktig fordi en mangel på de ulike formene for anerkjennelse kan ifølge Honneth føre til at vedkommende opplever lite selvverd og respekt (Aamodt, 2014). Dersom dette er tilfelle, vil det videre ha en negativ påvirkning på foreldrenes myndiggjøring, med tanke på at de ikke ser på seg selv som ressurs, og er tilbakeholdende i forhold til deltakelse i samarbeidet.

Det er fint at skolen tar initiativ til å markere mangfoldet, hvor foreldrene får bidratt med sine ressurser. Dette kan gi foreldre en stolthet og styrke deres selvoppfatning (Becher, 2014). Dersom foreldrenes selvtillit styrkes vil det ha et positivt innvirkning på barnets syn på sin bakgrunn. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at slike markeringer kan virke mot sin hensikt. Dette ved at elevene føler seg som unormale eller spesielle som trenger en spesiell anledning for å markeres enn at man føler seg som en del av fellesskapet. Det kan også være at enkelte foreldre opplever det som slitsomt å måtte bidra med mat eller lignende hver gang (Becher, 2014). Derfor er det lurt å føre en dialog med foreldre og ta felles beslutninger avhengig av hva som passer den aktuelle foreldregruppen best.

Imidlertid kan det som Trude sier være ressurskrevende at skolen skal markere alle de ulike høytidene som er relevante for elevgruppen i skolen. Den ulike tankegangen mellom Trude og resten om markeringer av høytider kan skyldes at de to første informantene har erfaringer med skoler hvor det er stor andel muslimske barn, mens Trude sin skole er mer mangfoldig skole som representerer flere ulike bakgrunn og religioner, og hun derfor er mer reflektert rundt temaet og ser dilemmaet som kan oppstå. Det er ikke nødvendig med store markeringer, men skoler bør nevne og snakke om de ulike høytidene på skolen, og la disse barna få litt oppmerksomhet for sin bakgrunn, slik at de føler seg anerkjent.

Det må ikke nødvendigvis gjøres noe stort og festlig for å anerkjenne mangfoldet i skolen. Elisabeth forteller at hun ikke har sett noen konkrete tiltak på kulturelle innslag. Det kan hende at skolen Elisabeth har erfaringer med fokuserer mer på å anerkjenne mangfoldet i hverdagen med ”vanlige og usynlige” tiltak som for eksempel det å bruke elevenes kultur og språk som ressurs, uten å lage noe stor oppmerksomhet rundt det. Det er viktig at skolens flerkulturalitet blir en del av skolens hverdag og synliggjøres konstant og ikke kun i spesielle anledninger (Spernes, 2012). Konkrete eksempler på dette kan være at alle nasjonalitetene som er representert på skolen har sine flagg hengende ved skolens inngang, eller at elevene har fokus på å hilse på ulike språk om morgningen og lignende. Imidlertid har jeg ikke noe data som bekrefter eller avkrefter dette.

Lærerens ansvar

Trude presiserer at det er særlig viktig å være åpen om deres verdier og tanker fordi mange lærere kan tenke litt annerledes om flerspråklige. Jeg tolker det som at hun peker på at mange lærere kan være uvitende og ha fordommer om flerspråklige elever, da hun presiserer at hun må være åpen slik at lærerne ikke tenker annerledes om disse foreldrene og elevene. Det er for så vidt ikke rart at man kan være litt skeptisk i møte med det ukjente som skiller seg fra din egen hverdag.

Imidlertid er det som den profesjonelle nødvendig at lærere søker flerkulturell kunnskap og kompetanse for å kunne imøtekomme flerkulturelle familier i skolen på en best mulig måte. Dette betyr ikke at du nødvendigvis må være enig i alle deres tanker og ulike levemåter, men du må i hvert fall ha kunnskap om det og være reflektert rundt hvordan dette kan være en ressurs i barnets oppvekst. Det at du som lærer synes det er noen tanker foreldrene har er annerledes eller ”feil” vil ikke resultere i en endring om at dette er en del av elevenes bakgrunn og forutsetninger, derfor er det lurt at man setter seg inn i det og prøver å anvende det til fordel i barnets oppvekst i fellesskap med foreldrene. Altså at man er ressursorientert i sin praksis.

Elisabeth sier videre at hvis det ikke er dialog mellom skolen og hjemmet vil ikke barnet få noe utbytte, og legger til at læreren må undervise og foreldrene må følge opp. Det er avgjørende at partene har dialog som bygger på åpenhet og hensikten er å komme frem til felles beslutninger (Nordahl, 2007). Elisabeth viser til det gjensidige ansvaret partene har

ovenfor hverandre. Dersom partene ikke er åpne og tydelige på deres forventninger og ønsker ovenfor hverandre, vil det heller ikke være mulig å legge grunnlaget for en god skolegang for barnet. Et godt samarbeid og dialog mellom partene forutsetter, som Trude også nevner, åpenhet. Videre er åpenhet avhengig av at partene har tillit til hverandre.

Det kan være vanskelig for lærere og skolen å forbinde seg med verdiene som er annerledes enn sine egne, men i slike situasjoner er det nødvendig å vise empati for vedkommendes tanker og levemåte. Det er viktig at læreren respekterer vedkommendes forskjellighet, og ikke har et problemorientert syn ved å problematisere foreldrenes egenskaper selv om de nødvendigvis ikke har noe mangel på kompetanse (Boukaz, 2000). Alle mine fire informanter mestrer språket i hvert fall i noe grad, og har dermed ikke noen hindringer for å inngå et samarbeid med skolen. Deres kulturelle og religiøse forskjeller bør ikke være et hinder, men skolen bør heller være ressursorienterte i hvordan de kan utnytte deres bakgrunn og kompetanse.

Når skolen møter på utfordringer i samarbeidet med foreldre er det fort gjort å sette søkelyset mot minoritetsgruppen og deres egenskaper, ved at man fokuserer på hva de ”mangler”, hvordan deres oppførsel er, og hvilke ”særegenheter” de har som hindrer ”normal” situasjon (Loona, 1995). Det er viktig at man heller setter søkelyset mot seg selv og sin egen praksis dersom man ønsker å forstå vedkommende. Skolen bør analysere situasjonene ved å vurdere hva de gjør bra og hva som eventuelt kan endres på. Altså hvilke muligheter og praktiske løsninger som finnes for å imøtekomme foreldrenes og elevens behov. Det er viktig å gjøre dette i samhandling med foreldrene, slik at man kan skape en best mulig forutsetning for eleven (Loona, 1995).

Dersom skolen er ressursorienterte i sin praksis i større grad kan dette være en tiltak rettet mot det at foreldrene føler at skolen har et problemorientert syn på deres bakgrunn. Det er også større sannsynlig for at foreldrene på denne måten opplever anerkjennelse og verdsettelse. På denne måten vil man i større grad bidra til et symmetrisk samarbeid og foreldrenes myndiggjøring (Kunnskapsdepartementet, 2007; Nordahl, 2007).

Den enkelte lærer har ikke valget om å selv velge hvordan han eller hun vil handle i forskjellige situasjoner, det er hele tiden prinsippet om ressursorientering som må være

grunnlaget. I dette tilfelle er det den enkelte lærers og skoles holdninger og væremåte som igjen er viktige.

Oppsummerende drøfting

Makt og avmakt

Under intervjuene kom det frem flere forhold og forventninger informantene forteller deres misnøye med i samarbeidet. Eksempler er blant annet lite respekt og kulturell anerkjennelse. I tillegg til dette nevner Lene at hun ønsker at skolen skal lytte mer til dere som forelder. Hun påpeker at det er hun som har hovedrett på barnet sitt så lenge det er ikke tvang og vold inne i bildet. Det er tydelig at hun har et ønske om å involveres og ha medbestemmelse i skolens arbeid i større grad. Det er viktig at skolen tilrettelegger for at foreldre kan være delaktige i skolens arbeid i større grad.

På bakgrunn av deres kapital kan det tenkes at minoritetspråklige foreldre er enda mer vanskeligstilte i møte med skolen. Foreldrene beskriver hvordan de føler at deres verdier og normer får lite innpass i skolens innhold. På denne måten speiler skolens kulturelle kapital majoritetens normer og verdier, og fører til at foreldrene er vanskeligstilte i møte med skolens praksis. Det kan tenkes at det gjør foreldrene enda mer maktesløs å måtte stå for noe som ikke representerer majoriteten og som oppfattes som et problem i samfunnets øyne. Dette vil føre til lite medvirkning i skolens arbeid. Dette bekrefter også undersøkelsen til Ericsson og Larsen (2000). Imidlertid kan det være flere årsaker til at de har lite medvirkningskraft, som for eksempel språkvansker og andre forutsetninger som gjør dere vanskeligstilte i møte med skolen. I mitt tilfelle kan vi si mine informanter har et godt utgangspunkt for språk, men det kan tenkes at deres annerledes bakgrunn en majoriteten likevel begrenser deres selvoppfatning og mot til å ta ordet og gjøre opp med det de opplever som utfordrende eller feil.

Det er ikke noe fasit på hvordan man skal realisere dette målet, og det er flere faktorer som spiller inn som for eksempel tidsknapphet, men det er likevel viktig at skolen prøver ut ulike strategier og tiltak for at fellesskapet mellom foreldregruppen og skolen kan styrkes for å gi den enkelte elev en best mulig opplæring og utvikling. Et mulig tiltak kan være at skolen oppretter møteplasser der hvor foreldre og ansatte kan møtes og diskutere og legge frem deres egne ønsker og behov (Hauge, 2014). Dette er en form for direkte samarbeid som åpner opp

for meningsutveksling og reell dialog og drøfting, og vil være med på å utvikle samarbeidet i bedre retning.

Imidlertid er det ikke sikkert dette vil dekke mors behov, da noen av mine andre informanter oppgir at deres skole pleier å arrangere slike fagmøter ved behov, men deres uttalelser i intervjuene indikerer fortsatt på at de savner medbestemmelse i skolens praksis. Dette kan skyldes flere faktorer. Blant annet er det viktig at skolen legger opp til en trygg situasjon. Det kan for eksempel være at store grupper på møtene kan føre til at foreldrene ikke tør å ytre seg, særlig hvis de har en følelse av at deres behov er særegne og ikke er i samråd med flertallet av foreldrenes ønsker.

En annen faktor er at foreldrene kan føle at de ikke har den makten som trengs til å ytre seg fordi de har begrensede språklige og kulturelle ferdigheter, og derfor kvier seg for å ta opp deres ønsker og behov. Dette er det Bourdieu kaller for symbolsk makt, og som flerkulturelle foreldre ofte er vanskeligstilte mot. Forskning viser at det er læreren på bakgrunn av sin institusjonelle makt som forvalter makten til å avgjøre hva som er rett og hvordan ting skal være (Ericsson & Larsen, 2000). Dette maktforholdet vil føre til at foreldrene føler avmakt og inntar en passiv rolle, og kan også til tider gi en følelse av at man er verdt mindre. Imidlertid er det viktig at skolen jobber mot et slikt forhold, for dersom foreldrenes problemer bagatelliseres og ikke blir tatt på alvor, kan det føre til en fremmedgjøring i forhold til skolen.

Selv om informantene på generelt nivå forteller at de føler seg hørt og respektert av skolen, viser det seg at dette ikke er en opplevelse som er gjeldende for alle informantene.

Vi ser at samarbeidet til mine fire informanter er preget av ulik grad mellom det første nivået som er informasjon og det andre nivået som er dialog og drøfting (Nordahl, 2007). Trude forteller for eksempel at hun føler seg trygg til å snakke om alt med skolen, mens de andre informantenes uttrykk indikerer på at samarbeidet er preget av lite åpenhet og reell medbestemmelse. Blant annet forteller Lene at hun føler at skolen lytter til deres meninger, men så til syvende og sist gjør som de selv vil. Det virker altså som at foreldrenes meninger og tanker ikke blir tatt i betraktning, og at de dermed opplever lite medbestemmelse i skolens avgjørelser. Dette er i samsvar med tidligere forskning som viser at foreldre opplever at deres ønsker ikke blir tatt i betraktning, og at de savner mer medbestemmelse i skolens praksis (Nordahl, 2007). Det viser seg at dette asymmetriske forholdet er særlig gjeldende i forbindelse med spørsmål og forhold knyttet til foreldrenes kulturelle verdier og normer.

Det at læreren lar være å ta initiativet til å ta opp slike utfordrende saker kan indikere på at skolen misbruker sin makt ved å gjøre som de selv ønsker (Nordahl, 2007). Dette på bakgrunn av at dersom man skal komme til felles beslutninger med hjemmet vil man ha forpliktelser på bakgrunn av disse beslutningene som vil kreve at du gir avkall på din autonomi. Noen lærere kan oppleve dette som trussel på sin autonomi (Nordahl, 2007). Det kan imidlertid også være andre årsaker enn maktmisbruk. En sammenheng kan være at foreldrene har en tanke om at skolen og lærerne har stor makt og at det er som ”styrer alt” (Nordahl, 2003), og derfor ikke tør å ta opp vanskelige temaer. Det er mulig at de kvier seg for å ta opp slike utfordrende temaer fordi de er redd for å påvirke relasjonen mellom skolen og hjemmet negativt, slik som flere foreldre også oppgir i Nordahl sin forskning (Nordahl, 2003). Dersom dette er tilfelle vil dette ha et negativt utfall med tanke på at dersom situasjonen ikke tas opp nå kan den utvikle seg til en enda større problematikk som samler seg opp med andre utfordrende situasjoner, og til slutt resulterer i at foreldrene og barnet har et negativt syn på skolen og hele systemet.

Det er nok flere bakenforliggende årsaker til at vi ikke lykkes med å gi foreldrene muligheten til å være aktiv bidragsytere i avgjørelser. Ut i fra mine forskningsfunn er en av de mulig faktorene skolens og lærernes premisser for samarbeidet. Til tross for at det kommer frem at skolen arrangerer faglige temamøter ved behov, og at foreldrene forteller at de deltar på arrangementer i skolen, viser mine funn at mine informanter opplever utfordringer og lite medvirkningskraft når det gjelder aktiviteter og undervisningspraksis i fag som kroppsøving. Det ser også ut til at det er skolen som bestemmer møtenes innhold på bakgrunn av hva de oppfatter som relevant, og involverer foreldrene kun i forhold til det å bistå i skolens arbeid ved å følge opp i hjemmet.

Med dette virker det som at informantene har en reaktiv kommunikasjon med skolen, hvor de responderer på skolens initiativ, men tør i liten grad å ta initiativ til kommunikasjon med skolen selv. Et eksempel som kommer frem er foreldrene som opplever det som utfordrende og ukomfortabelt for barnet å dusje naken etter svømmeopplæringen, men til tross for denne utfordrende situasjonen forteller begge informantene at de overlater det til barnet sitt. Det virker som at det er en tendens til at skolen og lærerne bestemmer hva som skal gjøres, og foreldrene får informasjon om det som er bestemt. Det er en vanlig blant lærere å jobbe på den måten ved at de støtter seg til deres institusjonelle makt (Nordahl, 2003)

Imidlertid er dette tegn på et asymmetrisk samarbeid som ikke realiserer et partnerskap mellom hjem og skole. Læreren bruker makten til å selv avgjøre sine valg, og foreldre føler derfor ikke at det hjelper å ta opp og lar være (Nordahl, 2007). Disse foreldrene vil ikke oppleve likeverd og symmetri i samarbeidet. Det kan tenkes at det at de er minoritetspråklig gjør forholdet enda mer asymmetrisk, da foreldrenes sosioøkonomiske og kulturelle kapital ofte er avgjørende for hvordan utfallet blir i barnets faglige tilrettelegging i skolen (Nordahl, 2007).

Samtidig er det forståelig at det kan være vanskelig å ta opp utfordrende temaer med familier. Det vil være enklere for begge parter å kommunisere om de vanskelige temaene når skolen og hjemmet har utviklet en god relasjon. Blant annet trekker mine informanter frem at de opplever at skolen etterspør forhold om deres barn og tar kontakt også ved positive hendelser. Dette er noe positivt som vil være med på å styrke foreldrenes bevissthet på at skolen og læreren verdsetter deres barn, og dermed vil deres tillit styrkes. Dette handler om ”å bygge relasjonen med foreldrene i fredstid” (Nordahl, 2007). Dersom man har et slikt godt grunnlag som er preget av positiv atmosfære, vil det også være enklere å ta kontakt med foreldrene når det oppstår eventuelle problemer.

Prinsippet om tilpasset opplæring

Foreldrene påpeker at det ikke tas hensyn til elevenes behov, og at de blir tvunget til å dusje naken etter svømmeopplæring. Et av de sentrale og viktige prinsippene i skolen er at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Dermed er det problematisk å si at alle barn til enhver tid skal behandles likt. Dette vil være i mot prinsippet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998, ss. Oppl. §1-3)..

Selv om vi uttaler oss positivt for mangfold, virker våre handlinger å være annerledes enn våre ord. Vi anerkjenner og verdsetter mangfold så langt det er i samsvar med våre egne verdier og normer, men med engang det er noe som bryter med det kjente for oss, oppstår det et dilemma. Dette er dobbeltmoralsk, og i mot barnekonvensjonen som gir alle mennesker retten til å nyte godt av og utøve sin religion eller kultur (Forente nasjoner - FN, 1948, s. art. 30) .Selv om skolen opplever at mennesker har noe annerledes verdier og normer enn deres egne, må de tilrettelegge for at foreldre og elever får denne muligheten til å nyte godt av sin religion og kultur. For å lykkes med en slik fruktbar tilrettelegging, Skolen må ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle forutsetninger så langt det strekker til. Dette

krever at man bruker tid på å først undersøke eventuelle forutsetninger, for så å planlegge hvordan man skal gå frem for å imøtekomme disse behovene. Under dette arbeidet er det svært viktig å føre dialog med foreldrene og ta hensyn til deres meninger og tanker, da det er de som kjenner barnet og barnets behov best.

Det er viktig at man klarer å finne praktiske løsninger på problemer. Det vil ikke være vanskelig å legge til rette og finne en praktisk løsning for disse elevene som ikke ønsker å vise seg nakne. Jeg skal ikke diskutere de ulike perspektivene rundt det å dusje naken i forhold til skolens rammer og foreldres forventninger og lignende, men bare for å gi et bilde av at ting ikke er så vanskelig og et så stort problem som vi tror vil jeg komme med et eksempel på løsning, som jeg også ser foreslås i en bok med mange gode perspektiver rundt den flerkulturelle skolen. En mulig løsning som blir foreslått i denne boka er å tilby eget rom eller at eleven får gå ut litt før de andre elevene for å dusje (Hauge, 2014). Disse små tilretteleggingene er ikke problematisk, men det vil heller være problematisk i samarbeidet dersom skolen uten å ta hensyn til foreldrenes og elevenes behov, og tvinger de gjennom eksisterende praksisen i skolen med fellesdusjing da dette vil gi et inntrykk om at ”sånn gjør vi det i Norge”, og virke assimilerende for barnet (Hauge, 2014). Integrering forutsetter en tilpasning fra begge parter. Det virker som skolen ikke lykkes med integreringsprinsippet ved at de har et problemorientert syn og forventer at minoritetene ensidig tilpasser seg fellesskapet.

Vi ser at skolen er dobbeltmoraliske ved at informantene forteller at de har kulturelle markeringer og mangfoldet i skolen anerkjennes, men samtidig har foreldrene erfaringer med flere konkrete eksempler hvor de har opplevd at deres bakgrunn ikke har blitt respektert. Eksemplene de nevner er blant annet nakendusjing og fasting. Dette vil gi foreldrene og elevene en følelse av at deres verdier ikke blir anerkjent i skolen (Hauge, 2014). En slik praksis om at det ikke tas hensyn til de flerkulturelle foreldrenes og barnas religiøse og kulturelle behov er motstridende mot prinsippene i Barnekonvensjonen. Det kan likevel tenkes at skolen misbruker den institusjonelle makten til å definere hva som er rett, uten å ta hensyn til foreldrenes tanker og meninger. Dette vil føre til foreldrenes avmakt, og være et dårlig utgangspunkt for et likeverdig samarbeid.

Dersom foreldrene ikke har dialog om utfordringer kan barnet bli stående ”midt i mellom” og ansvarliggjort for voksnes manglende oppfølging. Dette vil gå utover barnets psykososiale

miljø, ved at det kan føre til mistriivsel og utrygghet i møte med situasjonen. Verken foreldre eller fagpersoner vil aldri ha en reell forståelse av hvordan det føles for et barn i slike konflikter og dilemmaer.

Hvilken betydning kan foreldrenes erfaringer få for barnets utvikling?

Som tidligere nevnt i oppgaven bringer barn mye mer tid på skolen enn hva de gjorde før. Dermed er oppdragelsen av barnet som i utgangspunktet er foreldrenes ansvar, påvirket av skolen i mye større grad. Foreldrenes holdninger til skolen vil være med på å påvirke elevenes deltakelse og holdninger til skolen (Hattie, 2013). Dermed er det viktig å være oppmerksom på at hver eneste dårlig erfaring eller opplevelse en forelder vil få i samarbeidet med skolen, vil påvirke elevens skolesituasjon.

Mine funn viser at mine informanter opplever utfordringer på bakgrunn av deres kultur. Dette kan støtte opp at skolen er best tilpasset visse elev- og foreldregrupper, ved at det er deres verdier og normer som gjenspeiles i skolen. Dette fører til at de elevene med den kulturen lett finner seg til rette i skolens praksis, mens de elevene med andre erfaringer må tilpasse seg gjennom en de- eller re-sosialisering (Bourdieu, 1995). På bakgrunn av at flerkulturelle familier ofte har en annen kultur og verdisyn enn skolen og samfunnet kan det tenkes at deres møte med skolen ofte resulterer en de- eller resosialisering.

Dette er ikke et problem i seg selv, men forutsetter at partene er åpne for ulikheter, og aksepterer og respekterer hverandres tanker og meninger, og prøver å komme frem til en felles løsning med sikte om barnets beste. Det er nødvendig at skolens ledelse og lærere reflekterer over og forsøker å endre verdier og normer som formidles i skolen for å møte mangfoldet av elever og foreldre i skolen. Ellers kan utfallet, som tidligere nevnt, bli et problemorientert syn, som fører til at barnet får en følelse av at hans bakgrunn alltid byr på problemer i møte med skolen og samfunnets verdier, og dermed få en tanke om at hans bakgrunn er en hemmelse fremfor ressurs. Dette vil videre påvirke barnets selvoppfatning i negativ retning, med tanke på at han vil føle at han aldri vil lykkes i samfunnet (Høgmo 1986), og dette kan gå så langt som at barnet faller ut av skolesystemet og samfunnet.

Det er ikke bare det at vi risikerer at barnet faller utenfor, men det kan også fint være at barnet fortsetter sin skolegang, men med et lite sunt og godt grunnlag for sine behov. Dette ved at misnøye og mistillit fra foreldrenes side kan føre til at foreldres samarbeid med skolen ikke er preget av åpenhet, og på den måten kan enkelte utfordringer eller problemer som barnet har

legges skjul på. Dette kan føre til at barnet ikke får den tilretteleggingen i opplæringen som den i utgangspunktet har behov for. Det samme gjelder dersom foreldrene føler avmakt og inntar en passiv rolle i samarbeidet. Det er foreldrene som kjenner barnet sitt best, og da er det viktig å ha deres meninger og erfaringer som grunnlag for å kunne planlegge en best mulig opplæring for barnet.

Veien videre for å styrke kvaliteten i samarbeidet

Kollegialt ansvar

Mine funn viser at foreldrene har ulike erfaringer avhengig av den enkelte lærer eller skole. Over halvparten av lærere i forskningsundersøkelsen til Nordahl (2003) uttrykker at de legger vekt på å ha dialog med foreldrene, og at de innenfor noen grenser gir foreldrene innflytelse ved å ta hensyn til deres ønsker. Det ser ut til at disse grensene bestemmes av den enkelte lærer, og det er læreren selv som tar ansvaret som fagperson. Det virker altså ikke som at skolen har en felles forståelse av hvilke rammer som skal ligge til grunn for foreldrenes medvirkning i skolens arbeid (Nordahl, 2003). Tidligere forskning støtter altså opp mine funn om at det er stor sannsynlighet for at kvaliteten vil avhenge den enkelte lærer.

For å skape et trygt og stabilt miljø for barn avhenger det gode relasjoner som bygges mellom skole og hjem. Det er viktig at alle foreldrene føler seg velkomne på skolen, og at de blir møtt med en positiv holdning uavhengig av hvilken lærer eller ansatt de møter på. Her er det viktig at den enkelte lærer evner å klare skille mellom sin ”private jeg” og sin profesjonelle rolle som lærer, og klare å skape et gjensidig samarbeid med alle foreldre uavhengig av om deres meninger og ståsted er lik eller ulik fra deres eget.

Imidlertid er det viktig å påpeke at læreren ikke står aleine om dette ansvaret, men at blant annet ledelsens holdning, skolekulturen og organiseringen også har en viktig rolle (Kunnskapsdepartementet, 1997-1998). Styringsdokumentene presiserer tydelig foreldrenes rett til å være med på å bestemme skolens faglige og sosiale avgjørelser. Samtidig legger Læreplanen få konkrete rammer og retningslinjer for samarbeidet. Videre er disse rammene og målene tvetydige og uklare. Uklare mål og retningslinjer gir stor rom for tolkninger i den enkelte skole, og mer eller mindre individuelle oppfatninger hos den enkelte lærer om hva disse oppgavene består i. Dermed kan det tenkes at det er viktig at skoleleder tar sitt ansvar og utvikler en standard for samarbeidet gjennom blant annet rutiner og kollektiv kompetanse i skolen. På denne måten vil kvalitetsforskjellene mellom de ulike lærernes praksis i skolen bli

mindre (Becher, 2014). Fokusområdene bør blant annet være hvilken rolle den enkelte lærers væremåte spiller for samarbeidet og hvordan den enkelte lærer kan være imøtekommende og inkluderende i samarbeidet med foreldrene. Et slikt helhetlig fokus vil kunne bidra til økt individuell kompetanse hos lærerne om foreldresamarbeid. Denne kompetansen vil styrke lærerens tro på seg selv og ha positiv betydning for samarbeidet med foreldrene (Westergård, 2012).

For å oppnå et godt grunnlag for samarbeid med den mangfoldige foreldregruppen, er det viktig at skolen kontinuerlig vurderer sin praksis og reflekterer over i hvor stor grad den er egnet for å nå alle foreldre i en flerkulturell skole. Dette kan resultere i at skolen eventuelt må sette inn nye metoder og tiltak for å skape kontakt og tillit med foreldrene. Målet med tiltakene må være å skape dialog mellom læreren og foreldrene, slik at de sammen bidrar til elevenes beste (Spernes, 2012). For at elevene skal få den tilpassede opplæringen de har behov for etter sine egne forutsetninger og evner, må de i noen sammenhenger behandles ulikt. Dette handler om å gi en likeverdig opplæring fremfor likhet (Spernes, 2012). Dette er særlig nødvendig i en skole med mangfold når det gjelder elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn og ulike individuelle forutsetninger. Et annet viktig faktor for å sikre kvaliteten i samarbeidet er at det er et kollegialt fellesskap. Skoleledelsen er helt sentral for at et positivt skolemiljø og samarbeid mellom skole og hjem skal vokse frem. Deres fokus på sentrale verdier og holdninger vil smitte over på den enkelte lærer, og gjenspeile den positive felleskulturen gjennom hennes atferd og holdninger ovenfor elevene og foreldrene.

Når foreldre tar kontakt med skolen og ”den gode situasjonen” gjennom positiv prosess påvirker og påvirkes, vil dette ha innvirkning på hvordan neste kontakt mellom partene fungerer. I tillegg til en positiv erfaring i kontakten er det viktig at partene opplever anerkjennelse for å sikre et verdifellesskap. Det er viktig at ulikhetene synliggjøres i skolen, slik at det blir ”normalt” å være forskjellig. Dersom læreren skal kunne ta hensyn til foreldrenes og elevenes synspunkter, må læreren først innse at deres egne oppfatninger kan være annerledes enn elevenes og foreldrenes oppfatninger. Dette kan gjelde alt fra hvordan et barn bør oppdras, til hva som bør være fokuset i undervisningen og lignende. Det tilsvarer ikke en holdning om at man aksepterer alt uten å vurdere det i henhold til allmenn lover og regler som menneskerettighetene og lignende, men det handler om at man er reflektert over sin egen holdning og er oppmerksom på å ikke ha et etnosentrisk syn (Spernes, 2012).

Ressursorientering og reell dialog

Det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette ansvaret innebærer blant annet at foreldrene må engasjere seg i barnets skolegang. Det kan da spørres om i hvor stor grad foreldrene opplever å få ivareta oppdrageransvaret deres, når de forteller at deres meninger ikke blir tatt hensyn til av skolen. Det kan indikere på at lærerne i noen tilfeller tar over oppdragelsen, og føler engang ikke behov for å ha en dialog med foreldrene om det aktuelle tema. Det kan spørres om i hvor stor grad dette er i tråd med foreldrenes grunnleggende rettigheter.

For å lykkes optimalt med barnets oppdragelse og opplæring må vi satse på å skape et fellesskap som gir muligheter for en god sosialiseringssprosess. Dette gjelder uavhengig av hva slags foreldregruppe det er, og hvilke utfordringer man møter på i samarbeidet. Alle foreldre ønsker barnets beste i utgangspunktet, og skolen må jobbe for å inkludere dere i samarbeidet i størst mulig grad. Dette er kanskje særlig viktig i møte med minoritetspråklige. For dersom barnet får en opplevelse av at deres praksis i hjemmet og skolen samsvarer i liten grad, og heller er preget av ulikheter og kræsje konstant, kan dette resultere i en uforutsigbarhet for barnet og føre til en forvirring om hva den bør forholde seg til.

Bare det at den profesjonelle tåler uenigheten, kan bidra til å roe situasjonen ned. Det er viktig at læreren viser at han eller hun anerkjenner alle følelser som foreldrene har. Dette kan fremme foreldrenes tillit og etter hvert bidra til at de blir mer interessert i å lytte til det læreren formidler. Mine informanter føler deres verdier og behov blir tråkket ned på, men det virker som det er mye som ikke har blitt tatt opp mellom partene. Jeg tror ikke de vil sitte med en følelse om respektløshet dersom skolen åpent hadde anerkjent deres følelser og behov, for så å gi begrunnelse for hva som blir resultatet og hvorfor. Dersom foreldrene får bekreftet at også læreren bryr seg om barnet og er opptatt av dens beste, vil det nok være enklere å godta at man er enige om barnets beste til tross for at man har ulike synspunkter. Bare dette vil bidra til å opprettholde tilliten, for da vil foreldrene få det bekreftet at læreren ikke lar deres ønsker innfries fordi hun er "rasist" eller lignende. Imidlertid forteller Lene hennes misnøye med at hun føler at skolen lytter til deres meninger, men ikke tar det i betraktning i praksis. Det kan oppstå situasjoner hvor foreldre forventer 100% oppslutning i deres ønsker kanskje, da må man være opptatt av å forklare hvorfor man ikke kan realisere deres ønsker. Men første regel er alltid at man må være anerkjennende i møte med foreldrene og deres ønsker og forventninger.

En annen viktig forutsetning for å forbedre relasjonene mellom skole og hjem er at skolen har en oppfatning om at samarbeidet ikke dreier seg om at foreldrene ensidig skal lære noe av skolen og følge opp det skolen legger opp til. Dette vil stride mot dialogens vesen, da det i en sann dialog skjer en forandring med begge parter. Du vil gjennom dialog med andre gå innover mot deg selv og det gir rom for kritisk gjennomgåelse av din forforståelse, og du vil få en ny forståelse av situasjonen avhengig av den gjeldende konteksten.

En annen forutsetning tror jeg er at partene tidlig i samarbeidet snakker åpent om hva de legger i et godt samarbeid, og hvilke forventninger de har til hverandre. Dette ser vi hjelper samarbeidet i positiv retning, da blant annet Aina forteller at de vet at leksene skal følges opp på bakgrunn av at skolen har sagt dette på tidligere møtet. Det at skolen legger ord på sine forventninger legger til rette for at også foreldre som kanskje ikke har samme kjennskap til skolen og dens system blir likestilt. Likevel er ikke dette nok til å utjevne de sosiale forskjellene, da det også er ressurskrevende å imøtekomme skolens forventninger i praksis. Samtidig er det viktig å ikke bare snakke om hva man legger i et godt samarbeid, men også være ærlig og tørre å legge frem eventuelle hindringer som er tilstede. Her kan det hende at skolen eller foreldrene går i forsvarsposisjon og ikke vil innrømme sine egne dårlige forutsetninger for samarbeidet, men det er viktig at disse avdekkes tidlig slik at det kan settes inn nødvendig tiltak.

Skolen kan innta en rolle om at det er helt klart de som vet best, og at det dermed er de som bestemmer, mens foreldrene bare må følge opp det de har bestemt. Denne type holdning er motsigende til Freires beskrivelse av dialogen, der begge parter på samme tid skal lære av hverandre, og tilføre hverandre ny kunnskap. En forutsetning for samarbeidet er at den skal preges av likeverd og respekt. Dermed blir det feil at den ene parten skal sitte med makten. En slik utgangspunkt vil heller ikke gi et fruktbart samarbeid.

Freire påpeker at dialogen ikke kan eksistere uten en dyp kjærlighet til verden og menneskene (Freire, 1999). Han beskriver kjærlighet som en handling preget av tillit, mot, engasjement og håp. Med dette er det forståelig at en oppfatning og holdning som er preget av fordommer, lite respekt eller mistillit ikke kan defineres som dialog. Dette er noe skolen og lærere bør ha i bakhodet når de møter foreldre og elever. For å skape en reell dialog er det dermed viktig med tillit og trygghet. Videre peker Freire på viktigheten av ydmykhet i dialogen. Det vil si at du ikke er dømmende i ditt møte og dialog med vedkommende. Dette kan være særlig viktig i

møte med flerkulturelle foreldre hvor man ikke vet hva slags bakgrunn og forutsetninger barnet og foreldrene har.

Avslutning

Skole-hjem er et stort felt med flere aspekter. I denne oppgaven har jeg prøvd å belyse noen av disse aspektene. For å oppsummere foreldrenes erfaringer avslutningsvis kan vi si at det er flere gode forhold, men også flere punkter skolen må jobbe mer med.

Mine funn viser at de flerkulturelle foreldrene har en tydelig positiv anerkjennelse av samarbeidet med skolen, og er interesserte i å bidra i skolens arbeid. De er ansvarsbevisste og reflekterte rundt samarbeidet, ved at de har flere gode tanker om hva samarbeidet innebærer, og videre har noen tydelige ønsker i møte med skolen. Dette indikerer på at foreldrene ønsker å skape et interessefellesskap mellom skole og hjem.

Videre ser det ut til at skolen ikke er like imøtekomende, ved at foreldrene opplever å få god informasjon, men erfarer lite reell dialog og medbestemmelse. Dette indikerer på et asymmetrisk forhold mellom skole og hjem, hvor skolen sitter med makten og foreldrene føler avmakt. Det viser seg at denne skjeve fordelingen preger særlig forhold knyttet til spørsmål om kulturelle verdier som er i kræsje med skolens og lærernes rammer. Med dette som bakgrunn virker det som at skolen er best tilpasset de med en viss kulturell kapital, som ofte er det som representerer majoritetsgruppens verdier og normer. Dette skaper mistillit og misnøye hos foreldrene.

Det er tydelig at foreldrenes behov samsvarer med flere av punktene om hva som kjennetegner et godt og trygt samarbeid (Nordahl, 2007). Foreldrene uttrykker at de har behov for ros og anerkjennelse for deres innsats som forelder, tillit og trygghet i samarbeidet, og ikke minst respekt og verdsettelse av deres bakgrunn. Videre er foreldrene opptatt av at samarbeidet skal preges av en gjensidig åpenhet, og det virker som at det at læreren stiller tydelige krav og anerkjenner deres gode innsats er bra for foreldrene. Videre er det ingen tvil om at det er den enkelte lærers holdninger og væremåte som er avgjørende for kvaliteten på relasjonen mellom partene. Dersom disse punktene oppnås i samarbeidet, vil det gi gode relasjoner til læreren og mulighet for foreldrenes myndiggjøring ved at de får et godt selvbilde og har selvtillit til seg selv som forelder.

Videre viser det seg at disse tiltakene og en god holdning er svært tilfeldig, ved at foreldrene har forskjellige erfaringer på kvaliteten av samarbeidet avhengig av den enkelte lærer og

skole. Dette indikerer på at skolen må ha et mer kollegialt fokus hvor det er ledelsen som setter noen tydelige fokus og målsettinger.

Jeg vil konkludere med at skolen og lærerne i dag står ovenfor annerledes utfordringer i møte med flerkulturelle foreldre enn før. Tidligere var utfordringene at foreldrene ikke var aktive i skolens samarbeid. Det har vært en vanlig tendens at de ikke har vist engasjement, og ikke hatt en deltagende rolle.

Jeg opplever at mine funn er noe mindre positive enn min hypotese som jeg skrev før jeg satte i gang med forskningsarbeidet og analysen. Gjennom masteroppgaven har jeg fått innblikk i mange nye teoretiske perspektiver som har gitt meg et utvidet perspektiv, og fått meg til å se parallellene og de kompliserte forholdene mellom de funnene og forholdene som man ved første øyekast ikke opplever som noe stort.

I dag har situasjonen og utfordringen endret seg, ved at dagens flerkulturelle foreldre ofte mestrer språket i noen grad og er aktive i samarbeidet. Det som derimot viser seg å være utfordringen i dag er at skolen er dårlig representert i forhold til det å imøtekomme deres kulturelle behov og forutsetninger. Det er flere tiltak for å endre på denne situasjonen som er en dårlig forutsetning for et godt samarbeid. I denne oppgaven har jeg drøftet noen av disse i lys av mine funn, dersom man klarer å iverksette og realisere disse tiltakene, er jeg ganske sikker på at dette vil være en god forutsetning i møte med flerkulturelle familier. Ikke minst er disse tiltakene gode redskaper i møte med alle foreldre, og ikke bare de flerkulturelle.

Det virker som skolen ikke lykkes i å ha et ressursorientert syn i like stor grad som idealene som blir beskrevet i styringsdokumentene. Det kunne vært interessant å se videre på hvordan skolen kan ha et mer ressursorientert tilnærming til de ulike religiøse og kulturelle verdiene i møte med skolens arbeid.

Bibliografi

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen - Støtte, omsorg eller anerkjennelse* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2003). *hioa.no*. Hentet fra Minoritetsspråklig ungdom i skolen Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetsspraaklig-ungdom-i-skolen>
- Bø, I. (1996). *Foreldre og fagfolk. Samarbeid i barnehage og skole*. Tano Aschehoug.
- Becher, A. A. (2014). *Flerstemmig mangfold: samarbeid mde minoritetsforeldre* (3.. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell* (1. utg.). Oplandske bokforlag.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Pax.
- Forente nasjonar - FN. (1948). *www.fn.no*. Hentet Mai 2018 fra Fns verdenserklæring: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere - Maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Høgmo, A. (1986). Det tredje alternativ. Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte. *Samfunnsforskning, bd. 27*, ss. 395-416.
- Hjardemaal, F., Kleven, T. A., & Tveit, K. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering - en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Vallset: Universitetsforlaget AS.
- Holthe, V. G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss*. Universitetsforlaget.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet. (1979-1980). *Stortinget.no*. Hentet April 2018 fra Om innvandrere i Norge - St. melding nr. 74: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1979-80&paid=3&wid=f&psid=DIVL134&pgid=f_0154
- Kunnskapsdepartementet. (1997-1998). *Regjeringen.no*. Hentet April 2018 fra Stortingsmelding nr.14 - Om foreldremedverknad i grunnskolen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1997-98-/id191428/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lovdata.no*. Hentet Mars 2018 fra Opplæringsloven §1-3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lovdata.no*. Hentet Mars 2018 fra Opplæringsloven §9 A-2 - Retten til eit trygt og godt skolemiljø: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lovdata.no*. Hentet Mars 2018 fra Opplæringsloven § 20-3 Foreldresamarbeid i grunnskolen: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#§20-4
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lovdata.no*. Hentet fra § 20-1 Formålet med foreldresamarbeid: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#§20-4
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Regjeringen.no*. Hentet Mai 5, 2017 fra Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6c6db61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Regjeringen.no*. Hentet Mars 2018 fra Stortingsmelding nr. 49 - Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2007, Februar). *Regjeringen.no*. Hentet Mars 2018 fra Likeverdig opplæring i praksis!: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Regjeringen.no*. Hentet Mars 2018 fra Stortingsmelding nr. 31 - Kvalitet i skolen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec4>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Loona, S. (1995). Kultur og identitet i det flerkulturelle samfunn . *Tidskrift for norsk psykologforening*.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole - en evaluering innenfor reform 97*. Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole - hvordan skape et bedre samarbeid?* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Drugli, M. (2013). *Udir.no*. Hentet April 2018 fra Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I D. Bredal, & D. Bredal (Red.), *Frihetens kår en bedre skole* (ss. 128-143). Oslo: Liberalt Forskningsinstitutt.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag - samarbeid mellom hjem og skole* (1.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse - teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk.

- Stave, T. (2003). *Samarbeid mellom grunnskolen i Oslo og foreldre med somalisk bakgrunn - Faktorer som fremmer eller hindrer et godt samarbeid mellom skole og foreldre med somalisk bakgrunn*. Høgskolen i Oslo, Lærerutdanning. HiO-trykkeriet.
- Utdanningsdirektoratet & FUG. (2007, Mars). Hentet April 2018 fra Sluttevaluering av utviklingsprosjektet ”Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen”:
<http://www.fug.no/getfile.php/1804288.1542.babaeybdfy/minoritetsspråklige+foreldre+en+ressurs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). (Kunnskapsdepartementet, Red.) Hentet April 2018 fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipp_k06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). (Kunnskapsdepartementet, Red.) Hentet April 1, 2018 fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet:
https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole samarbeidet. I P. Haug, M. Postholm, & E. Jenssen, *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 157-181). Cappelen Damm, Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i et intervju i forbindelse med en masteroppgave

”Tyrkiske foreldres erfaringer og tanker om skole-hjem samarbeid”

Bakgrunn og formål

Jeg studerer mitt siste år på masterutdanningen skolerettet utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Nå holder jeg på med min masteroppgave, hvor jeg ønsker å finne ut hvilke erfaringer og tanker minoritetsspråklige foreldre har om skole-hjem samarbeid. Jeg ønsker å forske på dette, slik at jeg kan bidra til at den norske skolen i større grad kan tilrettelegge for de minoritetsspråklige foreldrene.

Jeg har valgt intervju som metode i min oppgave, og ønsker i den forbindelse å intervju minoritetsspråklige foreldre. På grunn av min egen opprinnelse, har jeg valgt å fokusere på foreldre med tyrkisk etnisitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil foregå muntlig, hvor jeg vil stille deg spørsmål knyttet til dine erfaringer og tanker rundt temaet. For eksempel om dine forventninger til skolen, om du føler du får nok informasjon fra skolen osv. Intervjuet vil vare i ca. en time,

Alt av personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og du som enkeltperson vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Det er kun jeg, og min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Intervjuet blir tatt opp på lydopptak. Lydopptaket vil bli gjort om til skriftlig notat etter intervjuet, og alt av opplysninger vil bli anonymisert. Opptaket vil bli slettet når oppgaven er ferdig, som er i midten av mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å være med og du har mulighet til å trekke ditt samtykke når som helst, uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil intervjuet bli slettet, og ikke brukt i oppgaven. Hvis det er ønskelig, kan du få tilsendt intervjuguiden før du bestemmer deg om du vil delta.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du kontakte meg på 40 06 52 67, eller sende en epost til makbule-1207@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Brit Steinsvik ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier på HjOA på telefon 67 23 74 44 eller epost Brit.Steinsvik@hioa.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Godkjenning av prosjektet fra NSD



Brit Steinsvik
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 55711 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

55711	<i>Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med skole-hjem samarbeid</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Brit Steinsvik</i>
<i>Student</i>	<i>Makbule Kaya</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Innledningsspørsmål:

1. Hvor lenge har du bodd i Norge?
2. Hva er din utdanning/interesser?
3. Har du gått på skole i hjemlandet ditt? I Norge?
4. Hva jobber du med?
5. Hvor mange barn har du? Hvilket klassetrinn går barnet/barna dine?
6. Har alle barna gått på samme skole?
7. Hvem samarbeider mest med skolen, mor, far eller begge?

Generelle tanker om skole-hjem

1. Hvordan synes du samarbeidet deres med skolen fungerer?
2. Kan du fortelle hva du er mest og minst fornøyd med i samarbeidet med skolen?
3. Synes du skole-hjem er viktig?

Krav og forventninger

1. Hva slags krav og forventninger føler du at skolen stiller til dere som foreldre?
2. Hva slags krav og forventninger har du til skolen?

Kommunikasjon

1. På hvilke måter mottar dere informasjon fra skolen?
2. Hvordan gir dere informasjon til skolen? Pleier de å spørre om noe, eller er det dere som forteller/informerer?
3. Hvordan synes dere kommunikasjonen fungerer med skolen? Er det noen utfordringer?

Avslutning: Er det noe annet du synes er relevant i forhold til tema, som vi ikke har satt lys på i intervjuet?