



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Nina Utvær Jacobsen

Hvordan opplever vi hverandre?

En kvalitativ undersøkelse om hvilke diskurser som kommer til uttrykk i den forståelsen minoritetsforesatte og lærere har av hverandre før skolestart og hvordan disse utvikles i løpet av det første skoleåret.

Masteroppgave i tilpasset opplæring

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

I denne masteroppgaven har jeg fått ta del i en verden jeg ikke visste så mye om: Hvordan personer med en annen skolebakgrunn opplever det norske skolesystemet og videre hvilken forståelse lærere har av foresatte med en annen skolebakgrunn. Jeg har også fått et innblikk i hvordan denne forståelsen utvikler seg etter hvert som de blir bedre kjent med både systemet og hverandre.

Arbeidet har tatt lenger tid enn hva jeg hadde planlagt. Noe skyldes praktiske forhold og mye skyldes at jeg selv i denne arbeidsprosessen har vært litt «til og fra». Men temaet og problemstillingen har hele tiden vært med meg, slik at jeg underveis har hentet oppgaven fram og sett på den med nye blikk. I ettertid tror jeg det har vært nyttig. Det har ført til mye tankevirksomhet og en gradvis modning rundt temaet.

Tusen takk til Stephen Dobson som hadde tro på prosjektet og staket ut kursen i oppstarten. Som ga meg tiden jeg trengte og sto klar med veiledning hver gang jeg ba om det. En stor takk går også til Sigrun Sand som «arvet» meg i innspurten. Hun stupte uredd inn i kaoset mitt og hjalp meg, gjennom svært konstruktive innspill, å holde fokus.

Jeg vil også takke rektor ved kassuskolen som ga klarsignal til undersøkelsen. Ikke minst vil jeg takke foresatte og lærere som raust delte både tid og erfaringer med meg. Jeg er ydmyk og takknemlig over at dere lot meg få ta del i livsverdenene deres. Tusen takk!

Innhold

1.	INNLEDNING	7
1.1	TEMAETS AKTUALITET	7
1.2	MITT FORMÅL MED OPPGAVEN.....	8
1.3	FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSING.....	9
1.4	BEGREPSAVKLARING: DISKURSER	10
1.5	VIDERE BEGREPSAVKLARINGER.....	10
1.6	OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	11
2.	SKOLE-HJEM SAMARBEID	12
2.1	HVA SIER LOVER, FORSKRIFTER OG LÆREPLANVERK?.....	12
2.2	TIDLIGERE FORSKNING OM SKOLE-HJEM SAMARBEID.....	13
2.3	TIDLIGERE FORSKNING VEDRØRENDE SKOLENS SAMARBEID MED MINORITETSFORESATTE	14
3.	TEORETISK RAMME.....	16
3.1	LIVSVERDEN	16
3.2	HABITUS OG DEN ENKELTES LIVSVERDEN	18
3.3	SOSIALE FELT	19
3.4	SPILL OG REGLER	20
3.5	KAPITAL.....	21
3.5.1	<i>Sosiale konstruksjoner og symbolsk kapital.....</i>	<i>21</i>
3.5.2	<i>En problemorientert tilnærming</i>	<i>22</i>
3.5.3	<i>En ressursorientert tilnærming</i>	<i>23</i>
3.6	MAKT OG DOMINANS	23
3.7	SYMBOLSK VOLD	24

3.8	HOËMS SOSIALISERINGSMODELL.....	25
3.9	OPPSUMMERING AV OPPGAVENS TEORETISKE FUNDAMENT	26
4.	METODE	27
4.1	VITENSKAPELIG FORANKRING.....	27
4.2	KVALITATIV METODE.....	27
4.3	HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI.....	28
4.4	INTERVJU	29
4.5	METODISK DESIGN: KASUSSTUDIE.....	29
5.	UNDERSØKELSEN.....	31
5.1	SØKE OM TILLATELSE.....	31
5.2	UTVALG	31
5.3	KASUSSKOLE OG INFORMANTER.....	32
5.3.1	<i>Lærerinformanter</i>	32
5.3.2	<i>Foresatteinformanter</i>	33
5.4	PRØVEINTERVJU	33
5.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	34
5.6	PRAKTISKE UTFORDRINGER.....	34
5.7	ETISKE UTFORDRINGER	35
5.8	BEARBEIDELSE OG ANALYSE.....	37
5.9	TRANSKRIBERING.....	37
5.10	ANALYSEPROSESSEN.....	38
5.11	FORSKERENS ROLLE	40
5.12	STERKE OG SVAKE SIDER VED OPPGAVEN.....	41
5.13	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET.....	42

6.	RESULTATER OG DRØFTINGER – FORSKNINGSSPØRSMÅL 1.....	45
6.1	SKOLENS INNHOLD OG OPPGAVER.....	45
6.1.1	<i>Diskurser hos de minoritetsforesatte</i>	<i>45</i>
6.1.2	<i>Diskurser hos lærerne.....</i>	<i>47</i>
6.1.3	<i>Drøfting - Skolens innhold og oppgaver</i>	<i>47</i>
6.2	SAMARBEID SKOLE-HJEM.....	50
6.2.1	<i>Diskurser hos de minoritetsforesatte</i>	<i>50</i>
6.2.2	<i>Diskurser hos lærerne.....</i>	<i>50</i>
6.2.3	<i>Drøfting - Samarbeid skole-hjem.....</i>	<i>52</i>
6.3	KONKLUSJON - FORSKNINGSSPØRSMÅL 1.....	53
7.	RESULTATER OG DRØFTINGER - FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	54
7.1	SKOLENS INNHOLD OG OPPGAVER.....	54
7.1.1	<i>Diskurser hos de minoritetsforesatte</i>	<i>54</i>
7.1.2	<i>Diskurser hos lærerne.....</i>	<i>57</i>
7.1.3	<i>Drøfting - Skolens innhold og oppgaver</i>	<i>59</i>
7.2	SAMARBEID SKOLE-HJEM.....	63
7.2.1	<i>Diskurser hos de minoritetsforesatte</i>	<i>63</i>
7.2.2	<i>Diskurser hos lærerne.....</i>	<i>65</i>
7.2.3	<i>Drøfting - samarbeid skole-hjem</i>	<i>65</i>
7.3	KONKLUSJON - FORSKNINGSSPØRSMÅL 2.....	68
8.	OPPSUMMERENDE KOMMENTARER.....	69
8.1	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	69
8.2	VIDERE FORSKNING	71
	LITTERATURLISTE	72
	NORSK SAMMENDRAG	76

ABSTRACT: HOW WE SEE EACH OTHER?	77
---	-----------

Vedlegg

Vedlegg 1a og 1b – Godkjenning NSD

Vedlegg 2 – Informasjonsbrev til skolene

Vedlegg 3a og 3b – Intervjuguide til lærere og minoritetsforesatte

Vedlegg 4 – Intervjuprotokoll

Vedlegg 5 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 6 – Tilbud om gjennomlesing av intervju

Oppgaven inneholder 24 233 ord.

1. Innledning

Etter å ha jobbet i skolen i snart 24 år undrer jeg meg stadig over i hvor liten grad lærere klarer å inkludere minoritetsforesatte i skolehverdagen. Det gjelder både formelle situasjoner, som oppmøte på foreldremøter og utviklingssamtaler, og også deltagelse på mer uformelle arenaer i skolens regi, som avslutninger, aktivitetsskvelder arrangert av foresatte eller familiegrupper. Jeg innser at jeg står i fare for å være generaliserende, men erfaringene mine så langt tilsier at det i mange tilfeller er vanskelig å trekke minoritetsforesatte med i fellesskapet. Dette til tross for at jeg, som lærere flest, har et (kanskje urealistisk) bilde av meg selv som både kommuniserende og inkluderende. Samtidig opplever jeg at minoritetsforesatte på lik linje med foreldre flest, er svært opptatt av barna sine og at de skal lykkes både sosialt og skolefaglig. Det er altså ikke intensjonene om å gjøre det beste for barna som hindrer dem i å delta. Jeg tenker at det da må handle om hvilken forståelse vi har om hva vi opplever som viktig. Vi ønsker alle det beste for barna og hverandre, men et sted underveis glipper det. I følge Nordahl er formålet for samarbeidet mellom skole og hjem at «alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen» (Nordahl, 2007, s. 15). Som lærer er jeg overbevist om viktigheten av et nært hjem-skole samarbeid. Som tidligere elev i den norske grunnskolen og mor til 3 skolebarn kjenner jeg godt til de ulike skolekodene, hva som forventes av meg som foresatt og hvorfor det forventes. Men hva med alle de som har bakgrunnen sin i en annen skolekultur? Der kanskje skole er et system som lever sitt eget liv uavhengig av hva som foregår på hjemmebane, eller hvor forventninger og krav til foreldredeltagelse er basert på andre premisser. Og hva gjør skolen som system for å forstå, imøtekomme og inkludere de ulike erfaringsbakgrunnene, samtidig som den tydeliggjør ønsker og forventninger?

1.1 Temaets aktualitet

Språklig og kulturelt mangfold øker i det norske samfunnet. I følge *Strategiplan for likeverdig opplæring i praksis* har det fra 1980 og fram til i dag har det vært mer enn en tredobling av innvandrerbefolkningen. Uten denne tilflytningen ville Norge manglet viktig kompetanse og arbeidskraft på en rekke områder. Dette medfører et kulturelt mangfold som ikke bare beriker hver enkelt av oss, men også storsamfunnet i form av ulik kulturkunnskap og

språkkompetanse. Det er kunnskap som er svært viktig i vårt arbeid både nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.7). Likevel vet vi at mange minoritetsspråklige barn og unge sliter med å få dekket grunnleggende behov og rettigheter i forhold til læring¹. Planen viser også at minoritetsspråklige elever som gruppe skårer gjennomgående lavere enn majoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.14). Til tross for intensjonene om et inkluderende mangfold er den norske skolen (i likhet med skolen i de fleste vestlige land), preget av middelklassens kultur. Det er denne majoritetens verdier, normer og koder som preger innholdet i skolen. De som behersker dette har et fortrinn i den formelle sosialiseringen og opplæringen som grunnskolen representerer, i forhold til de med annen bakgrunn. På den måten er skolen med på å reprodusere forskjeller (Bourdieu, 2011, s. 54). Forskning viser hvor viktig et godt skole-hjem samarbeid er for at elevene skal lykkes. (Baker, 2006; Cummins, 2000; Nordahl, 2007). Et godt samarbeid bygger på gjensidig anerkjennelse, respekt og tillit (Nordahl, 2007, s. 132). Rapporten «Transnasjonal oppvekst» (Bredal, Liden & Reisel, 2014) viser at mange minoritetsforesatte velger å sende barna sine til hjemlandet for å få skolegangen der, fordi de ikke har tillit til at det norske skolesystemet innfrir deres forventninger hverken faglig, disiplinært eller kulturelt (Aftenposten, 2014, 7. april). Dette er tendenser skole og samfunn må ta på alvor. Ved å øke forståelsen mellom minoritetsforesatte på den ene siden og skolen og lærere på den andre, mener jeg man kan legge forholdene til rette for en bedre læringssituasjon for elevene.

1.2 Mitt formål med oppgaven

Som mangeårig lærer i grunnskolen, og i de senere årene også øvingslærer, ønsker jeg å spisse egen kompetanse på skole-hjemsamarbeid. Jeg ønsker å vite mer om hvordan minoritetsforesatte opplever skolen og hvilke diskurser som kommer til uttrykk i denne forståelsen. Selv om forskningsspørsmålet her retter seg direkte mot minoritetsforesatte, så er det spørsmål som også vil være aktuelle i forhold til andre foresatte. Ved å få innblikk i andre læreres tanker og synspunkt om samarbeid med minoritetsforesatte, håper jeg at det kan gi meg ny kunnskap og forståelse om den rollen de (og jeg) har som yrkesutøvere. I et

¹ Minoritetsspråklige barn og unges rettigheter er dokumentert i *Strategiplan for Likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Da dette ikke er en sentral del av oppgaven min, velger jeg derfor å bare vise til det her.

flerkulturelt perspektiv mener jeg det er viktig at lærere stiller spørsmål til egne holdninger og egen praksis, og bevisstgjøres hvilke diskurser som preger samarbeidet med minoritetsforesatte. Mitt ønske er derfor at jeg, ved å lytte til, lese om, strukturere og reflektere over, vil få en dypere innsikt rundt forskningsspørsmålet mitt, og ut i fra det utvikle egen lærerrolle og bidra til et inkluderende samfunn der alle stemmer blir lyttet til og verdsatt.

1.3 Forskningsspørsmål og avgrensning

Oppgaven min vil handle om hvilke forståelse minoritetsforesatte har om den norske skolen **før** de sender 1. klassingen sin dit, og videre hvordan denne forståelsen utvikler seg i løpet av det første året. Jeg ønsker parallelt å finne ut hvilken forståelse av lærerne har av de minoritetsforesatte og hvordan denne forståelsen også utvikles etter hvert som de blir bedre kjent. Dette ønsker jeg å se i lys av de ulike diskursene som preger den forståelsen de uttrykker i forhold til hverandre.

Problemstillingen har følgende ordlyd: «Hvordan opplever vi hverandre?» Det er en vid problemstilling. Jeg har derfor delt den inn i to forskningsspørsmål:

- Forskningsspørsmål 1: Hvilke diskurser kommer til uttrykk i den forståelsen minoritetsforesatte har av skolen og den forståelsen lærerne har av de minoritetsforesatte før skolestart?

Vi bygger alle våre oppfattelser av andre med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Disse oppfattelsene kan forandre seg etterhvert som man blir bedre kjent, og ut i fra det øker innsikt og kunnskap om hverandre. Jeg ønsker også her å belyse hvordan forståelsen mellom minoritetsforesatte og lærere utvikles i løpet av det første skoleåret.

- Forskningsspørsmål 2: Hvordan utvikles denne forståelsen hos begge parter i løpet av det første skoleåret?

En vesentlig del av problemstillingen min er å undersøke hvilke *diskurser* som kommer til uttrykk både hos foresatte og lærere. Jeg vil derfor kort gjøre rede for hva som ligger i begrepet.

1.4 Begrepsavklaring: Diskurser

En diskurs omfatter regler for hvordan noe skal både omtales og forstås. Den refererer til ulike måter å representere verden på. Jørgensen og Phillips beskriver det som «En bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). I følge Foucault utgjør en diskurs et felt fylt av utsagn. Disse utsagnene konstitueres og aktiviseres alt etter hvordan de brukes i praksis av forskjellige aktører i forskjellige settinger. Den kan f. eks etablere regler for hvem som skal få uttale seg, den kan gjøre seg selv eksklusiv eller den kan gjenta seg og på den måten framstå som en etablert eller vedtatt sannhet (Dobson, 2013, s. 309). Slikt sett er språket et maktinstrument som gir folk i et samfunn makt direkte profesjonalt med sin evne til å delta i de forskjellige diskursene som former samfunnet (Lundby, 2003, s. 97). Diskurser knyttet opp mot meningskonstruksjon. Det er de som gjør det meningsfylt å snakke om verden eller aspekter ved verden på.

1.5 Videre begrepsavklaringer

Oppgavens problemstillinger omhandler lærere og minoritetsforesatte. «Lærere» viser her til kontaktlærere i en gitt 1. klasse. I kraft av sin profesjon vil de også representere systemet *skole*. «Minoritetsforesatte» viser til foresatte som er vokst opp i et annet land og dermed har sin livsverden fra en annen skolekultur enn den norske. Jeg vil understreke at «minoritetsforesatt» er en grov og diffus betegnelse på personer med ulik etnisk og språklig bakgrunn, og at det innenfor kategorien finnes mange ulike variabler. Når man bruker ordet «minoritet» er det underforstått at det også finnes en «majoritet». Jeg har valgt å bruke disse begrepene fordi de, ved siden av det konkrete antallet, også viser til en maktforskjell mellom ulike grupper. Dette vil jeg forklare nærmere i teoridelen. I tillegg bruker jeg betegnelsen «informant» som en fellesbetegnelse for alle som velvillig har bidratt med informasjon og erfaring. Lærerne vil konsekvent bli omtalt som «han» og de minoritetsforesatte og barna deres som «hun». Dette for å sikre informantenes anonymitet.

I problemstillingen bruker jeg ordet «vi». Det er et ullent begrep. Hvem er «vi»? Det kan indikere et fellesskap der «vi» alle står samlet. Men det kan også vise til, reproducere eller bekrefte et skille der noen hører sammen, mens andre står utenfor: Et «vi» og «de andre». (Becher, 2006, s.13). Min bakgrunn som lærer ansatt i norsk skole knytter meg definitivt

nærmere lærerinformantenes livsverden. I denne oppgaven har jeg likevel prøvd å stille meg utenfor og lytte til begge parters stemmer. Min intensjon er at økt forståelse og innsikt vil føre til et ekte og genuint «vi» som favner alle som på ulike måter har en daglig tilknytning til skolen.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av åtte kapitler:

- Kapittel 1 er en presentasjon av oppgavens tema, formål, aktualitet, forskningsspørsmål og avgrensing. Jeg viser også til begrepsavklaringer.
- Kapittel 2 tar for seg ulike sider ved skole-hjemsamarbeid, som forskrifter og tidligere forskning.
- Kapittel 3 omhandler oppgavens teoretiske perspektiv.
- Kapittel 4 viser den vitenskapelige forankringen, det metodiske grunnlaget og det metodiske designet.
- Kapittel 5 gir «tykke» beskrivelser av forløpet i kasusundersøkelsen. Det gjør også rede for bearbeidelse og analyse.
- Kapittel 6 og 7: Oppgaven er todelt. Den i komparativ i den forstand at den sammenlikner to grupper: Minoritetsforesatte og lærere. Videre viser den utvikling hos begge parter over tid. For å gjøre det mest mulig oversiktlig har jeg derfor valgt å presentere resultater og drøftinger i to kapitler, der kapittel 6 tar for seg forskningsspørsmål 1 og kapittel 7 gjør rede for forskningsspørsmål 2.
- Kapittel 8 er viet avsluttende refleksjoner.

2. Skole-hjem samarbeid

Min oppgave dreier seg om hvilken *forståelse* minoritetsforesatte og lærere har av hverandre i forhold til sider ved skolen. Selv om det ikke er de formelle sidene av skole-hjem samarbeid som er det sentrale i mitt arbeid, så finner jeg det naturlig å gjøre rede for hva lover, forskrifter og læreplaner sier om dette. Jeg vil også kort vise til tidligere forskning.

2.1 Hva sier lover, forskrifter og læreplanverk?

Samarbeidet mellom skolen og de foresatte er underlagt visse føringer. I FNs menneskerettserklæring av 1948, artikkel 26, er det nedfelt at foreldrene har en fortrinnsrett til å bestemme over sine barns utdanning. Det må tas hensyn til og legges vekt på at skolen skal samarbeide med elevers foreldre med hensyn til utvikling av kvaliteten av opplæringen (Statens forvaltningsstjeneste, 2003, s. 156). I opplæringsloven § 1-1 (1998) står det at:

«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».

I den generelle delen av læreplanen står det:

«Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Ut i fra dette kan vi lese at foreldrene er tildelt en betydningsfull rolle i skolen. Dette samarbeidet må bygge på likeverd og gjensidighet (Nordahl, 2007, s. 17). Et nøkkelord her er *forståelse*.

Videre står det i opplæringsloven § 1-2 og forskrift § 3.2 (1998):

«Skolen skal legge til rette for samarbeidet med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen».

Læreplanens generelle del sier:

«Foreldre/ de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling stå sentralt» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34).

Dette innebærer at det er skolen som har hovedansvaret for å legge til rette for og ta initiativ til samarbeid. Samarbeidet mellom hjem og skole må ta utgangspunkt i at alle foreldre er en ressurs for barna sine. I følge *Strategiplanen for likeverdig opplæring i praksis* må det derfor legges vekt på foreldreperspektivet og deres betydning for barn og unges læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). I forhold til foresatte som har en annen skolebakgrunn kan det føre til ekstra utfordringer. Det stiller derfor store krav til den norske grunnskolen og krever et skarpt søkelys på deler av det offentliges oppdrag til skolen: Formidler skolen det samme kunnskapssyn som minoritetsforesatte legger vekt på i sin oppdragelse av barn? Har skolen og de minoritetsforesatte samme tanker om hva elevene skal lære og oppdras til? Ikke minst, har de felles forståelse på hvordan ansvar for opplæring og oppdragelse skal fordeles dem imellom? Jeg vil nå se nærmere på hva tidligere forskning sier om skolens samarbeid med foresatte generelt og minoritetsforesatte spesielt.

2.2 Tidligere forskning om skole-hjem samarbeid

Nordahls forskning viser at samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av mye og relevant informasjon fra lærernes side, men lite dialog, drøftinger og medbestemmelse i forhold til foreldrene (Nordahl, 2003, s. 28). Han får støtte av Forskningsrådets rapport «Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen», der det understrekes at det til tross for politiske dokumenter og signaler fra utdanningsmyndighetene om viktigheten av foreldrenes betydning i forhold til barns opplæring, så er det få foreldre som opplever det slik (Bæck, 2007, s. 14).

Den manglende gjensidigheten medfører at den reelle makten ligger hos lærerne og skolen. Lærerens rolle er derfor svært avgjørende for samarbeidet. Det er han som sitter med nøkkelen til god kommunikasjon. Dette medfører at lærerens holdninger til foreldre og engasjementet han viser i forhold til samarbeid, er av stor betydning for resultatene som oppnås (Nordahl,

2003, s. 28). Lærere har ulik, men relativt lav kompetanse i det å samarbeide med foreldre. Noen framstår dessuten med holdninger og innstillinger til foreldrene som gjør det vanskelig å realisere et godt samarbeid (Nordahl, 2003, s. 115).

Forskningsrådets rapport understreker også at det er langt igjen før foreldrene er reelt inkludert. Den forklarer det med motstand internt på skolene og at lærere kun betrakter foreldre som en ressurs i forhold til praktiske saker. Det pekes også på forskjeller i foreldrepraksis. Mange foreldre møter skolen med en følelse av usikkerhet og underlegenhet, og havner dermed i en avmaktsposisjon. (Bæck, 2007, s. 14).

2.3 Tidligere forskning vedrørende skolens samarbeid med minoritetsforesatte

Både norsk, svensk og dansk forskning viser at skolen i liten grad forholder seg til en flerspråklig og flerkulturell foreldregruppe. Lærerne opplever samarbeidet som ekstra utfordrende og forklarer det gjerne med språklige og kulturelle barrierer (Bouakaz, 2013, s. 49; Gitz-Johansen, 2011, s. 65-70; Sand, 2009, s.187, 188). En del lærere mangler dessuten kunnskap om hvordan de kan etablere et godt samarbeid med foreldrene. En konsekvens av dette er at de i avmakt og frustrasjon klandrer foreldrene for det de opplever som problematisk i samarbeidet. Det kan sees på som et uttrykk for en mangelforståelse hos lærerne (Sand, 2009, s. 188).

Mange minoritetsforeldre strever på flere områder av skole-hjemsamarbeidet. Språkproblemer og manglende kunnskap om skolesystem og undervisningspraksis fører til at de føler seg inkompetente i møtet med skolen (Bouakaz, 2013, s. 41; Nordahl, 2009, s. 162-164). Undersøkelser viser også at de deltar mindre enn andre foreldre på foreldremøter og arrangement i regi av skolen, og at de er mindre villige til å være foreldrekontakter, delta på dugnader eller sitte i skolekomiteer (Bæck, 2007, s. 7). Alt dette oppleves av lærerne som uttrykk for manglende interesse og engasjement i forhold til barnas skolegang. Men mange minoritetsforeldre har ofte stor tillit til skolen og hvordan lærerne jobber. De ønsker informasjon, men anser skolen som lærernes territorium, og ikke et område de kan mene noe om, forandre eller påvirke (Bouakaz, 2009, s. 73).

Som en konklusjon kan man si at hjem-skolesamarbeidet oppleves mer utfordrende for foreldre som ikke har sin bakgrunn i det norske skolesystemet. Det kan forklares med at skolen

som system er rettet mot en majoritetskultur og en enspråklig foreldregruppe. En annen forklaring er at mange lærere mangler kunnskap om språklig og kulturelt mangfold. Samarbeidet med minoritetsforeldrene krever tilnærminger og løsninger de ikke har kompetanse på (Sand, 2009, s. 181). Jeg har nå tatt for meg hva lover, forskrifter og læreplaner sier om skole-hjemsamarbeid og kort vist til tidligere forskning. Elementer herfra vil jeg også trekke inn senere i oppgaven.

3. Teoretisk ramme

Ut fra forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen min vil jeg presentere det teoretiske bakteppet jeg har valgt. I min oppgave er jeg ute etter å finne ut enkeltmenneskers *livsverden*, deres *forståelse* av ulike fenomener. For å finne svar er det nødvendig å finne ut hva som *former* enkeltmenneskers livsverden, og dermed *skaper* forståelse hos mennesker. Her vil jeg støtte meg til de tyske filosofene Edmund Husserl og Hans-Georg Gadamer. Videre vil jeg se på hvordan man kan se på forståelsen mellom minoritetsforesatte og lærere/skole i lys av Pierre Bourdieus teori. Hans analysebegreper fokuserer på den enkeltes habitus og på kapitalen sosiale agenter bringer med seg når de inntar sosiale felt der det er bestemte regler som gjelder. Sosiale agenter kan her forstås som minoritetsforesatte og lærere, mens sosiale felt viser til ulike sider ved skolen. Jeg vil også se på hvordan vi skaper forståelse av hverandre i form av sosiale konstruksjoner, og ut i fra dette tilfører hverandre symbolsk kapital. I den forbindelse er makt, dominans og symbolsk vold relevante begreper. Verdi- og interesseaspektet mellom hjem og skole er sentralt i Anton Hoëm sosialiseringsteori. Jeg har avslutningsvis knyttet dette opp mot Bourdieus begreper, men fordi det ikke har hovedfokus i oppgaven min, har jeg valgt å gjøre det kort.

3.1 Livsverden

Begrepet *livsverden* ble innført av Edmund Husserl i begynnelsen av forrige århundre. Hans grunntanke var at fenomener bare er meningsfulle i den sammenhengen de forekommer, og man må derfor alltid tolke fenomenet i forhold til konteksten. I følge Husserl er subjektiv og objektiv kunnskap flettet sammen. Den objektive virkeligheten er på den måten en subjektiv virkelighet, noe som innebærer at oppfattelsen av et objekts virkelighet er avhengig av et subjekt. Det opplevde objektet kan være både fysisk og mentalt. Det kan f. eks være opplevelsen av en vakker solnedgang, eller det kan være opplevelser knyttet til følelser som misunnelse, frustrasjon og lykke. Prosessen sammenfatter det som objektivt er til stede og det som eksisterer i forestillingene. Disse er igjen styrt av subjektets oppfatninger eller meninger. Det faktiske og det opplevde inntrykket forenes. Objektet som framtrer i bevisstheten og objektet, slik det framstår i omgivelsene rundt, blander seg. På den måten blir mening og kunnskap utviklet. Det eksisterer en relasjon mellom det som er i bevisstheten og det som eksisterer i omgivelsene rundt. Bevisstheten representerer da virkeligheten. Det observerte, i

livsverdenen, er derimot et produkt av læring. Ut i fra dette kan man si at den perseptuelle erfaringen ligger i bevisstheten, mens det som er i livsverden er det som oppfattes av bevisstheten (Postholm, 2005, s. 41, 42). Husserl var også opptatt av begrepet *intensjonalitet*. Det knyttes opp mot bevisstheten, eller til erfaringen av at bevisstheten er rettet «noe», som representerer et behov personen har. Dette behovet gir bevisstheten retning. På den måten kan man si at det eksisterer en interaksjon mellom personen (selvet) og verden. Denne interaksjonen skaper mening og forståelse. Objektets virkelighet er dermed kontinuerlig knyttet til personens bevissthet om objektet. Hvis man ser en vakker solnedgang, vet man at denne eksisterer. Samtidig fører synet til en indre opplevelse. Det er opplevelsen av solnedgangen som er fenomenet, og ikke selve solnedgangen. Hvordan man opplever en hendelse, avhenger av personen som er i situasjonen (Postholm, 2005, s. 41, 42). Relatert til skolen og møtet mellom minoritetsforesatte og lærere medfører det at den samme hendelsen kan oppleves ulikt av personene som er involvert, avhengig av personenes erfaringsbakgrunn og verdier. Slik er en person i kontinuerlig utvikling i møtet mellom sin bevissthet og den livsverden den lever og handler i (Postholm, 2005, s. 42, 43).

Gadamer er opptatt av forståelseshorisonter. Han mener det er bevisstheten om den andres forståelseshorizont som fører til refleksjon og erkjennelse om at man selv befinner seg i en forståelseshorizont. Egen forståelseshorizont viser til og forutsetter den andre sin, og omvendt (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Forståelseshorizonten dreier seg både om fortid, nåtid og framtid, og ifølge Gadamer er forforståelse en forutsetning for at forståelse i det hele tatt kan være mulig. Vi må ha en ide om hva vi skal se etter, enten det gjelder tolking av tekst² eller møter mellom mennesker. Forståelsen beveger seg sirkulært, slik at man forstår i kraft av å bli forstått³ (Aarnes, 1984, s. 128, 129). I møtet mellom minoritetsforesatte og skole/lærere vil de foresatte ha sin egen horisont bygget på erfaringer og tolkninger. Disse er forutsetningene for å oppnå større forståelse. Likeledes har lærerne sine egne horisonter ut i fra sin livsverden. I følge Gadamer er den ideelle forståelsen en sammensmelting av disse horisontene, slik at de minoritetsforesattes og lærernes horisonter glir over i hverandre. På den måten vil begge parter forstå noe de ikke forsto tidligere. Dette skjer mellom dialog eller kommunikasjon. Overført til skole- hjemsamarbeid må læreren forstå hva de

² Tolkning av tekst kalles «hermeneutikk». Dette kommer jeg nærmere inn på under «metodekapittelet».

³ Dette kalles «den hermeneutiske sirkel». Jeg utdyper dette under «metodekapittelet».

minoritetsforesatte ikke forstår og utvide deres forståelseshorisont. På samme måte må de minoritetsforesatte kunne forstå hva lærerne ikke forstår i forhold til deres livsverden. Slik kan de danne felles forståelse ved at de ulike horisontene smelter sammen (Hellesnes, 1992, s. 90). Gadamer utviklet også begrepet tradisjonsformidling. Overføring av tradisjoner er viktige for mennesket. Uansett hva som skjer, så vil vi ha med oss vår livsverden. Vi deler våre livsverdener mellom oss gjennom språket, gjennom dialog, spørsmål og svar. Vi kommer aldri ut av den sirkelen der vi forstår i lys av det å ha forstått (Aarnes, 1984, s. 129).

3.2 Habitus og den enkeltes livsverden

I følge Bourdieu fødes vi alle inn i et samfunn av strukturer. Disse strukturene legger føringer for vår måte å forstå verden på og de valg vi tar. Vår sosiale arv representerer dermed viktige deler av vår forståelseshorisont og utgjør det Bourdieu beskriver som vår habitus. Han beskriver hvordan individet gjennom habitus tar opp i seg kulturelle normer. Disse virker styrende på hvordan individet tenker, snakker, handler og oppfatter på bestemte måter. Habitus er dermed et produkt av sosialisering, og særlig i den tidlige fase, da vi tilegner oss hva som er rett og galt, stygt og pent, uten å være bevisst at vi tar del i en læringsprosess. Atferden gjentas og blir etter hvert internalisert som en del av vår oppfattelse av **hvem** og **hva** vi er. På den måten er habitus knyttet til kroppen, og ikke til bevisstheten (Thompson, 1999, s. 12, 13). Dette fysiske elementet kan forklares som et sett disposisjoner som ikke er medfødt, men som likevel foreligger hos individet når det handler. Et eksempel kan være håndverkeren som gjentar, trener på og perfektionerer bevegelsene sine, slik at de blir en automatisk del av det kroppslige repertoar uten at håndverkeren trenger å reflektere over det for å utføre handlingen Bourdieu beskriver det som «kroppen som huskelapp» (Bourdieu, 1995, s. 229).

Med utgangspunkt i sin habitus konstruerer individer betydning eller mening gjennom interaksjon med omgivelsene rundt. Den enkeltes habitus er likevel ikke primært en individuell størrelse, men også nært knyttet opp mot en sosial eller klassebestemt størrelse (Østerud, 1994, s. 404). Loveleen Rihel Brenna, tidligere leder av FUG og barn av minoritetsforesatte, forteller hvordan det i hennes oppvekstmiljø var naturlig å senke blikket når hun hadde gjort noe galt. Det var et tegn på underlegenhet og at hun underkastet seg foreldrenes myndighet (Kristiansen, 2004, s. 146).

Selv om lærere ikke er en ensartet gruppe, har de svært mange felles referansepunkt. De har gjennomført norsk grunnskole og videregående skole, de har tatt en tilnærmet lik utdanning, og de jobber i en statlig institusjon basert på felles regler og lovverk. De har selvsagt ulik habitus avhengig av egen oppvekst, men det er grunn til å tro at de vil ha kjennskap til og forståelse for hverandres habitus. Som tidligere nevnt er skolen preget av majoriteten og middelklassens kultur, en kultur lærerne både vil gjenkjenne, representere og videreføre. Minoritetsforesatte utgjør en mindre ensartet gruppe. De har annen skolebakgrunn og andre erfaringer basert på det det samfunn og de miljøer de er sosialisert inn i. De vil dermed tolke og forstå de situasjonene de møter i skolen ut i fra sin habitus. Dette kan skape situasjoner der lærere og minoritetsforesatte ikke forstår hverandre. Selv om habitus ifølge Bourdieu er varige disposisjoner, kan det også, under gitte forutsetninger, endres. Det er fleksibelt. Endringer foregår ved at de ubevisste aspektene ved individets habitusdisposisjoner trekkes inn i språket, og dermed blir bevisst (Wilken, 2006, s. 38). Mennesker er grunnleggende sosiale vesener og avhengige av anerkjennelse fra andre for bekreftelse, også for egen eksistens. Andre personers dom er hovedkilde til uvisshet og utrygghet, men også til sikkerhet, stadfestelse og trygghet. Habitus ønsker å passe inn og være i overensstemmelse med omgivelsene sine. Den vil derfor merke uoverensstemmelser, også om de ikke formuleres bevisst (Bjørnhaug, 2002, s. 163). Loveleen Rihel Brenna erfarte at på skolen ble det å senke blikket opplevd som et uttrykk for unnvikelse. Der ble det forventet at hun så lærerne i øynene (Kristiansen, 2004, s. 146). Hun måtte endre habitus for å tilpasse seg den nye situasjonen.

Både lærere og minoritetsforesatte er nødt til å orientere seg i nye situasjoner, gjennom læring og nye erfaringer. Når de møter utfordringer som ikke umiddelbart kan reflekteres tilbake til tidligere erfaringer, kan de ikke lenger handle på gammel vane. De blir nødt til å omstille seg og tenke nytt for å komme videre. Dette kan resultere i gradvis endring av habitus. Det er likevel grunn til å anta at dette i større grad vil berøre de minoritetsforesatte enn lærerne, fordi de utgjør en liten gruppe. Lærernes habitus representerer majoriteten, og er dermed mindre utsatt for press utenfra.

3.3 Sosiale felt

Mens habitusbegrepet beskriver bakgrunnen og rammene for ulike personers praksis, beskriver feltbegrepet de sosiale arenaene der praksis utspilles. I følge Bourdieu deltar ulike

personer i en rekke kamper om innflytelse og kapital. Disse kampene utspiller seg på forskjellige områder eller felt, som hverken er basert på de samme prinsippene eller har det samme utbyttet (Bourdieu, 1996, s. 154-156). Eksempler på det kan være skole, hjem, fotballklubben, vennegjengen osv. Kriteriet for å definere et felt er at man kan påvise at det står noe på spill, som man finner det verdt å kjempe om eller for. Felt kan dermed defineres som arenaer der det foregår sosiale kamper. Det kan også beskrives som sosiale rom der det er bestemte standarder som gjelder. Det kan f. eks handle om hvilke omgangsformer som aksepteres eller hvilke prestasjoner som blir verdsatt. De som befinner seg langt fra hverandre i feltet vil ha større problemer med å forstå hverandre enn de som befinner seg nær hverandre. For ikke å føle seg feilplassert, må de som trer inn på et felt akseptere kravene som feltet stiltende krever (Bourdieu, 1996, s. 154 -156). Skolen som felt er velkjent for lærerne. For mange minoritetsforesatte derimot, er sjansen stor for at den representerer noe ukjent og fremmed. Desto større tilpasningsdyktighet det er mellom habitus og felt, desto mer sannsynlig er det at de minoritetsforesatte vil føle seg hjemme der. Dersom personers habitus ikke passer til feltet, vil de i større grad føle seg fremmedgjort og avvist, eller reagere med å avvise seg selv fra feltet (Bouakaz, 2009, s. 155).

3.4 Spill og regler

Bourdieu bruker metaforen *spill* for å beskrive det sosiale livet som foregår i feltene. Det innebærer at alle sosiale situasjoner foregår innenfor en overordnet ramme, og at de er strukturert av et sett regler som «spillerne» nødvendigvis må følge for å kunne delta. Disse uskrevne reglene beskriver han som doxa, som også innebærer en aksept av spilllets premisser. Man kan delta i ulike spill med ulike spilleregler, men man må spille etter de samme reglene som motspillerne (Wilken, 2006, s. 46-49). Slik sett har gjerne familien hjemme andre regler enn skolen. Sosiale sammenkomster i en klasse har igjen et annet sett regler. Det er viktig å identifisere hva slags spill som spilles: Hvem spiller og hva spilles det om? Hvilke forutsetninger kreves av deltakerne? Det holder heller ikke å bare lære seg reglene. Man må også studere de andre spillerne, og deres motiver, innsatser og interesser. Fordi spillene er det sosiale livet kan man ikke velge dem bort, men man kan velge engasjere seg og delta i større eller mindre grad i ulike spill (Wilken, 2006, s. 46-49).

3.5 Kapital

Bourdieu er opptatt av hva slags kapital ulike agentene har med seg når de inntar sosiale felt, og hvordan den samlede kapitalen vil være avgjørende for hvilken posisjon man får i feltet eller det sosiale rommet. Han skiller mellom økonomisk, kulturell og sosial kapital. Økonomisk kapital handler om tilgangen vi har til økonomiske goder, som eiendom, inntekt og andre materielle verdier. Den kulturelle kapitalen handler om hvorvidt man behersker ulike kulturelle kontekster. I den forbindelse er en persons utdanningskvalifikasjoner viktig. Ikke minst så utgjør språk en vesentlig del av den kulturelle kapitalen. Han bruker begrepet «lingvistisk kapital» om de språklige forutsetningene barna møter skolen med (Hoëm, 2010, s. 45). Sosial kapital dreier seg om hvilke nettverk den enkelte har, eller har mulighet til å delta i. Denne kapitalen vil være betydningsfull i forhold til posisjoner i samfunnet og muligheter til å påvirke beslutninger (Wilken, 2006, s. 55-57). De ulike kapitalformene er nært knyttet opp mot hverandre. Det er f.eks vanskelig å knytte sosiale nettverk dersom man ikke behersker språket eller de sosiale kodene. Ut i fra dette kan kapital forstås som et sett av relasjoner som muliggjør og medfører ulikhet, makt og dominans (Wilken, 2006, s. 55-57).

3.5.1 Sosiale konstruksjoner og symbolsk kapital

En persons samlede kapital kan ikke anses som en objektiv størrelse. Verdien avhenger både av hvilken kjennskap andre har til kapitalen, og til hvordan de fortolker den (Nordahl, 2007, s. 105). I følge Berger & Luckmann (1983) bygger våre oppfatninger av på sosiale konstruksjoner. Det innebærer at vi ofte tillegger personer egenskaper basert på en sosial konstruksjon vi selv har foretatt, framfor egentlig kjennskap til personen (Nordahl, 2007, s. 105). De kan også bygge på stereotyper, som kan forklares som forenklete beskrivelser av antatte kulturtrekk ved bestemte grupper av mennesker. Disse fungerer også grensesettende, og er slikt sett en type sosialt effektive fordommer (Eriksen & Sajjad, 2006, s. 56, 57). Sett i relasjon til minoritetsforesatte og lærere, kan begge parter overse individuelle variasjoner, og i stedet forholde seg til etnosentriske beskrivelser av hverandre. Som grunnlag for våre konstruksjoner av hverandre må det ligge en tankemåte eller et referansegrunnlag som den andre parten blir konstruert innenfor. Når det gjelder lærernes konstruksjoner av de minoritetsforesatte kan de bygge på privat verdisyn, oppfatning av miljøets betydning og foreldrenes utdanningsnivå, tidligere erfaringer, rykter, eller skolens og lærernes allmenne oppfatninger om enkelte minoritetsgrupper (Nordahl, 2007, s. 106). Slikt sett blir det et uttrykk

for skolens doxa. På lik linje vil de minoritetsforesatte også konstruere bilder av lærerne, der noe av det samme grunnlaget ligger til bunns. Mange lærere danner seg også oppfatninger av de foresatte gjennom barna. I følge Bourdieu kan den samlede kulturelle, sosiale og økonomiske kapitalen omformes til symbolsk kapital. Det er ikke en bestemt ressurs, men en sosial praksis der de ulike formene for kapital blir gjenkjent og anerkjent (Bourdieu, 1996, s. 90, 91). I skolesammenheng kan barnas kulturelle kapital i form av f.eks klær, feriemål, matpakkeinnhold, hva de ser på tv og fritidsaktiviteter tolkes av lærerne og omformes som et uttrykk for foreldrenes symbolske kapital. Likeledes kan foreldrenes plassering i et sosialt fellesskap bidra til at de blir tillagt stor eller liten symbolsk kapital, slik at lærerne oppfatter noen foreldre som interessante, mens andre ikke blir tillagt særlig betydning (Nordahl, 2007, s. 101, 102). Lærerne kan også tilføres symbolsk kapital fra de minoritetsforesatte, basert på egenskaper ved en lærer eller hva de har hørt om personen fra før. Nordahl understreker at det i møtet mellom lærerne og de foresatte er læreren som er den profesjonelle (Nordahl, 2007, s.107). Ved at han kjenner kodene som gjelder for feltet, besitter han også makten. Det bør derfor forventes en større evne til refleksjon fra han, og holdningene han har til de minoritetsforesatte med vil være avgjørende for videre samarbeid. Dette vil jeg kort gjøre rede for:

3.5.2 En problemorientert tilnærming

En holdning som innebærer liten tro på foreldrene kalles et «mangelsyn» eller en «problemorientering». Man har da fokus på hva foreldrene ikke mestrer og forklarer manglende samarbeid ut i fra dette. Eksempler kan være dårlige norskkunnskaper eller tilsynelatende liten evne og vilje til å tilpasse seg skolens normer og forventninger. Samarbeidet preges av asymmetri der skolen og lærerne iverksetter ulike tiltak for å kompensere for foreldrenes mangler. Deres ressurser blir ikke etterspurt og det flerkulturelle aspektet blir i liten grad anerkjent. Det ligger en forventning om at minoriteten skal tilpasse seg, og det er majoritetens språk og kulturbakgrunn som er det naturlige målet for opplæringen (Hauge, 2007, s. 242). En slik tilnærming bygger på at det «norske» blir oppfattet som det normale, mens minoritetenes ulike språk, kulturer og religioner anses som unormale og avvikende (Gjervan, 2012, s. 64).

3.5.3 En ressursorientert tilnærming

Skoler og lærere som har tiltro til de foresatte og anser dem som viktige samarbeidspartnere kan beskrives som «ressursorienterte». Her gis det uttrykk for at man trenger de foresatte i arbeidet med barna, og at skolen og lærerne er avhengige av deres ulike kompetanser for å møte barna best mulig. Samarbeidet preges av symmetri og de foresatte får anerkjennelse for jobben de har gjort og fortsatt gjør, med barna (Hauge, 2009, s. 37). I forhold til samarbeid med minoritetsforesatte gir det seg også utslag i at man anser det flerkulturelle som normaltilstanden. Ut i fra dette tilrettelegger man skolehverdagen og samarbeidet med de minoritetsforesatte slik at også deres bakgrunn og erfaringer settes på dagsordenen (Hauge, 2009, s. 42).

De forskjellige tilnærmingene kan speile ulike forståelser av skolens rolle: Å legge til rette for og skape et mangfoldig og inkluderende samfunn eller å reproducere majoritetens hegemonier (Becher, 2006). Jeg vil videre se på hva Bourdieu sier om dette.

3.6 Makt og dominans

Makt og dominans er viktige elementer i Bourdieus tenkning. Det er særlig den skjulte, eller symbolske makten han var opptatt av. Her kommer vi igjen tilbake til begrepet doxa, for å beskrive det som regnes som en selvfølgelighet i et spesielt samfunn. Det som er så selvinnlysende at det ikke uttrykkes gjennom bevisste forestillinger eller trossetninger. Dette gjelder også i skolen der enkelte grunnleggende trekk «tas for gitt» og der minoritets elever og foresatte må innrette seg etter de «gitte» betingelsene for å lykkes. I realiteten dreier det seg om assimilering (Engen, 1996). Bourdieu hevder som sagt at skolen belønner og framhever de herskende klassers (majoritetens) kultur og at foreldrenes tilgang til kapital har betydning for samarbeidet med skolen. Han er også opptatt av hvordan eksisterende maktforhold blir allemannseie. Dette gjennomsyrrer flere områder, som barneoppdragelse, skolesystem og andre offentlige handlinger. Eksisterende maktforhold oppleves dermed som doksiske, eller naturlige. Det kan gjelde forhold mellom kjønn, sosiale grupper, rase og etnisitet. Dette er en kontinuerlig prosess (Bjørnhaug, 2002, s. 163). Disse kulturelle føringene behøver ikke være uttrykk for bevisste, organiserte tiltak. Et eksempel på det kan være hvordan språket konstruerer kategorier hvor bestemte oppfatninger blir liggende som usynlige, men styrende

forutsetninger både for aktørenes samfunnsforståelse og selvforståelse. I slike kategorier ligger også verdsettinger, som ressurssterk/ressurssvak (Bourdieu, 1995, s. 120, 121). Når en klasse eller gruppe utøver herredømme over andre, mener ikke Bourdieu at det opprettholdes ved tvang. Det skyldes heller en slags stilltiende akseptasjon hos de underlegne. Han beskriver det som en usynlig makt som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller som ikke vet at de utøver den (Bourdieu, 1996, s. 38). Språklige og estetiske idealer holdes i hevd av de styrende, og det medfører at de styrte både erkjenner og føler skam for sin underlegenhet (Engelstad, 2005, s. 18, 19). En konsekvens kan være at *dominererte* tar inn over seg de *dominerendes* syn, uten at det nødvendigvis tilsvarer deres sannhet (Bjørnhaug, 2002, s. 1). I skolesammenheng kan det igjen være naturlig å erstatte disse begrepene med *minoritet* og *majoritet*. Hvor lett er det for eksempel for en person med minoritetsspråklig bakgrunn å ta ordet på et foreldremøte eller et mer uformelt arrangement? Og hva er det læreren og de andre foreldrene «hører» og «ser»? Det egentlige budskapet eller en person som avviker fra majoriteten? Hvis skolens doxa bare bygger på majoritetens kapital og gjenspeiler deres livsverden, kan det medføre at noen minoritetsforesatte velger å stå utenfor, selv om de egentlig ikke ønsker det (Bouakaz, 2009, s. 155). Dette fordi det ikke gis rom for deres habitus; deres væremåter, kunnskaper, synspunkter og erfaringer.

3.7 Symbolsk vold

Det europeiske utdanningssystemet har helt siden 1800 tallet framstått som en av demokratiets viktigste bastioner, og et grunnlag for sosial mobilitet og dermed sosial rettferdighet. Hensikten med å gjøre utdanning tilgjengelig for alle uavhengig av sosial bakgrunn og økonomiske forutsetninger, er at alle skal ha andel i fellesskapets kulturelle kapital (Wilken, 2006, s. 72). Bourdieu viser hvordan både skolens innhold og måten det presenteres på er bedre tilpasset bestemte sosiale grupperinger. Dette innebærer at de dominerende (majoriteten) gruppers barn vil klare seg bedre i skolen enn de dominerte (minoriteter) gruppers barn. Dette forklares ofte som sosial arv, men ifølge Bourdieu skyldes det at utdanningssystemet medvirker til å bevare sosial arv ved å reprodusere kapitalformene som eksisterer i familiene. I skolesammenheng er det læreren som har den pedagogiske autoriteten, og både lærere, elever og foresatte antar at autoriteten kommer av lærerens kunnskap. Men dette er kun vilkårlig kunnskap som skiller seg fra annen kunnskap nettopp fordi den er akseptert som utdanningssystemets kulturelle kapital (Bourdieu, 2011, s. 188-190). Kjennskap

til norske folkeeventyr og Egners barnesanger blir i større grad anerkjent som verdifull kunnskap enn arabiske fortellinger og russiske sangleker, fordi det anses som kulturell kapital i norsk skole. På samme måte tør jeg påstå at enkelte morsmål, som engelsk og fransk, tillegges større status enn f.eks somalisk eller urdu. Dette fordi det er språk majoriteten har et nærere forhold til og som dermed tillegges større kulturell verdi. Det at barna som har den relevante kapitalen favoriseres framfor de som ikke har den, skjer ikke bevisst. Det er ingen grunn til å anta at lærere har noen intensjon om å bidra til en sosial sortering av elevene, og ofte er de heller ikke bevisste på at de gjør det. Likevel er minoritetenes kompetanser i liten grad verdsatt i skolen, og kan derfor vanskelig veksles til systemets dominerende kulturelle kapital. Dette betyr ifølge Bourdieu at skolen og lærerne utøver *symbolsk vold* og dermed bidrar til reproduksjon av de etablerte maktforholdene (Wilken, 2006, s. 74).

3.8 Hoëms sosialiseringmodell

Jeg vil avslutningsvis supplere Bourdieus analysebegreper med en kort henvisning til Hoëms sosialiseringmodell. Han beskriver skolen som et sosialiseringssystem og bruker begrepene verdi- og interessefellesskap og verdi- og interessekonflikt for å analysere forholdet mellom hjem og skole. Det ideelle utgangspunkt for samhandling er når verdier og interesser i hjem og skole sammenfaller (Hoëm, 2010, s. 151). Barna vil da oppleve en forsterket sosialisering. Sett i sammenheng med Bourdieus teori vil det være tilfelle for mange av den majoritetensspråklige middelklassens barn. I motsatt tilfelle vil verdi- og interessekonflikt mellom hjem og skole gjøre det umulig å etablere samhandling (Hoëm, 2010, s. 151). Dette beskriver Hoëm som en skjermet sosialisering. I spennet mellom disse kategoriene kan det foregå ulike grader av de- og resosialisering. Dersom hjem og skole til tross for verdikonflikt deler interesse for at barnet skal lykkes skolemessig, vil barnet desosialiseres. Det innebærer at foreldre og barn gir slipp på egenarten i egen bakgrunn og i stedet overtar skolens verdier og normer (Engen, 1985, s. 26). Her mener jeg man kan trekke paralleller til det Bourdieu beskriver som symbolsk vold, fordi hjemmets verdier reflekteres i den kulturelle kapitalen barna bringer med seg. Dersom prosessen fører til at verdigrunnlaget fra primærsosialiseringen ikke bare svekkes, men også går over i et nytt spor slik at skolens verdier blir identitetsskapende, vil barnet resosialiseres. Engen beskriver hvordan en slik prosess i prinsippet kan dreie seg om en assimilering til majoritetskulturen. Med bakgrunn i sosialiseringmodellen har han utviklet begrepet «dobbel kvalifisering». Det innebærer at

både minoritets- og majoriteselever skal få utvidet kunnskap og forståelse om både egen og den andres verdier og kultur. Dermed vil *alle* elevene få en gjensidig forberedelse og kunne kvalifiseres for en tilværelse i et flerkulturelt samfunn (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 264, 265).

3.9 Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament

I forhold til oppgavens problemstilling «Hvordan opplever vi hverandre» og forskningsspørsmålene knyttet til dette, har jeg prøvd å danne et relevant teoretisk fundament. Jeg har tatt utgangspunkt i Husserl og Gadamer teori om livsverden. Videre har jeg sett det i sammenheng med Bourdieus analysebegreper. Sentrale elementer her er habitus og kapital. Jeg har også tatt for meg skolen som felt og de ulike spillereglene som gjelder. Særlig viktig er de uutale reglene, som Bourdieu beskriver som doxa. Videre har jeg sett på hvordan lærere og minoritetsforesatte, i form av sosiale konstruksjoner, kan skape forståelse av hverandre og tilføre hverandre symbolsk kapital. Bourdieu var opptatt av makt og dominans. I forholdet mellom lærere og minoritetsforesatte er det lærerne som innehar den formelle makten, og ved å reprodusere etablerte maktforhold står de i fare for å utføre symbolsk vold. Avslutningsvis har jeg forsøkt å kort knytte Hoëms sosialiseringsteori opp mot Bourdieus begreper.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapelige forankring. Jeg vil også begrunne metodevalg og metodisk design.

4.1 Vitenskapelig forankring

Vitenskapsteori handler om å gi svar på hva de vitenskapelige fagenes oppgaver og arbeidsmåter *er, kan og bør* være (Hammersley & Atkinson, 2008, s. 13). Formålet er å skaffe kunnskap om verden og hvilke forutsetninger denne kunnskapen bygger på (Gilje & Grimen: 1993, s.17). Hvordan man skal gå fram for å tilegne seg denne kunnskapen, er det ikke noe entydig svar på. Tradisjonelt sett har forskningen vært opptatt av å framkalle objektiv, sann kunnskap gjennom vitenskapelige metoder basert på indikatorer som kan måles og telles kvantitativt (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 13). Forskeren har da en deduktiv tilnærming til forskningsfeltet. Men ved å stille for strenge kvantitative krav til forskningen kan man gå glipp av viktige nyanser. En kvalitativ forsker ønsker å rette blikket mot menneskers hverdagshandling i sin naturlige kontekst, og dermed forstå deltagerens perspektiv (Postholm, 2005, s. 17). Målet for min forskning blir dermed ikke å komme fram til en objektiv sannhet, men heller å få fram de ulike deltagerens virkelighetsoppfatning.

4.2 Kvalitativ metode

Jeg ønsket å finne ut hvilken forståelse minoritetsforesatte og skole har av og til hverandre. Jeg ønsket også å se nærmere på hvordan denne forståelsen utviklet seg underveis. Ved å bruke en kvalitativ metode hadde jeg mulighet til å få en dypere forståelse av problemstillingen min. Jeg kunne følge opp utsagn ved hjelp av utfyllende spørsmål. Jeg måtte også være åpen på at jeg kunne få tilgang på interessant informasjon som jeg ikke visste at jeg lette etter, og som på den måten kunne dreie oppgaven over i en ny retning. (Postholm, 2005, s. 36). Kvalitativ forskning bygger på et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltagere, og den forsker på prosessene i sin naturlige kontekst. På den måten representerer kvalitativ forskning en tanke om at kunnskap og forståelse blir skapt gjennom sosial interaksjon. Kvalitativ forskning på praksis kan dermed betraktes som et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et

konstruktivistisk paradigme, der mennesket blir forklart som aktivt og skapende (Postholm, 2005, s. 23). Kunnskap blir oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening. Den blir skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling og er stadig i endring. Konstruktivistisk tradisjon kan anses som en brobygger mellom mennesker og den verden vi befinner oss og handler i. Vår oppfattelse og forståelse må sees i sammenheng med den sosiale, kulturelle og historiske settingen vi lever i (Postholm, 2005, s. 22). Mennesker innenfor samme kontekst eller livsverden vil derfor mer eller mindre dele en felles forståelse.

4.3 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning» (Dalen, 2011, s. 17). Opprinnelig ble begrepet hermeneutikk benyttet om den metodiske fortolkningen som var nødvendig for å forstå religiøse, juridiske og litterære tekster, men senere har det skjedd en utvidelse av begrepet «tekst» slik at det nå også omfatter diskurs og handling. Mennesker er historiske vesener med forståelsesrammer som er betinget av tradisjon og historisk liv. Ved hjelp av dette, blir de selvfortolkende. Som jeg tidligere har vist er Gadamer opptatt av at denne forståelsen er avhengig av visse fordommer, og at enhver tekst eller ytring får mening ut fra konteksten den befinner seg i (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Man forstår hver del ved å se den i sammenheng med helheten den inngår i, og videre forstår man helheten ved å tolke de ulike delene (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Dette foregår ved hjelp av en hermeneutisk sirkel, eller spiral. Gjennom dette gjensidige vekslingsforholdet mellom deler og helhet kan vi utvikle vår forståelse. I mitt forskningsprosjekt kan en slik forståelse innebære en analyse av informantenes forståelse av hverandre og av skolen, og videre se på dette i lys av hva lover, forskrifter og retningslinjer sier om skole-hjemsamarbeid. Dette igjen har jeg forsøkt å knytte opp mot tidligere forskning og teori.

Ingen kommer idemessig tomhendt til et forskningsprosjekt (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 31). Vi har alle en måte å forstå ting på, basert på vår livsverden. Fenomenologiske studier beskriver den meningen ulike personer legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Det gjennomgående spørsmålet er hvordan bestemte fenomener oppleves av mennesker (Postholm, 2005, s. 41). Jeg tatt i min undersøkelse tatt utgangspunkt i informantenes opplevelse av situasjonen, deres livsverden og habitus. Fenomenologien har røtter i filosofi og psykologi, og man skiller gjerne mellom et *sosiologisk* og et *psykologisk*-

individuell perspektiv. *Sosial-fenomenologisk* tilnærming har som målsetting å forske på grupper av mennesker og hvordan disse bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. I *psykologisk fenomenologi* står individet i fokus. Målet her er å få tak i enkeltmenneskets opplevelse. Samtidig ønsker også forskeren å få svar på hvordan erfaringer fra det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2005, s. 41-43). Ut i fra min problemstilling og utvalget av informanter, vil det psykologisk individuelle perspektivet her være mest relevant.

4.4 Intervju

Samtaler har alltid vært en viktig del av menneskers livsverden. Språk og tegn har fungert som bindeledd mennesker imellom, og ved hjelp av det har vi kunnet kommunisere og få et innblikk i hverandres tanker og følelser. Kvalitativ forskning bygger på den forutsetningen at alle er bærere av en form for livsvisdom (Postholm, 2005, s. 68). I følge Kvale er målet med forskningsintervjuet å få fram betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, for deretter se på det i lys av vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s.21). Hovedhensikten blir dermed ikke å sammenlikne enheter, men heller å få tilgang til handlinger og hendelser som er relevante for undersøkelsens problemstilling (Ryen, 2002, s. 85). Mitt fokus i denne oppgaven er å få fram de foresattes og lærernes egne livsverdener eller livsvisdom. I fenomenologiske studier bør forskeren utforske et spesielt fenomen på en åpen og naiv måte ved å ta utgangspunkt i et spørsmål som gir fokus på studiet. Gjennom intervjuet må han eller hun så finne svar, som igjen kan analyseres og tolkes på ulike måte. På den måten kan forskeren komme fram til en essens eller fellesnevner i det opplevde fenomenet (Postholm, 2005, s. 43).

4.5 Metodisk design: Kasusstudie

Kasusstudier kan beskrives som utforskning av handlinger i hverdagslivet, og de gir muligheter for å studere fenomen i sine naturlige omgivelser. Forskeren har som hensikt å skape gjenkjennende beskrivelser, og disse kan betraktes som representative. Geertz (1973) bruker begrepet “thick description” og med det menes en komplett, bokstavelig beskrivelse av den kasusen som blir studert (Postholm, 2005, s. 51). Gjennom disse beskrivelsene som også

presenterer forskningsdeltakernes oppfatninger, kan leserne erfare en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er beskrevet. Beskrivelsene presenterer hendelser og forskningsdeltakernes oppfatninger knyttet til en spesifikk kontekst i en bestemt tidsperiode (Postholm, 2005, s. 51). En kasusstudie defineres dermed som et «bundet system», et system som er både tids- og stedbundet (Postholm, 2005, s. 50). I mitt tilfelle dreier det seg om minoritetsforesatte og lærere i en gitt 1. klasse i perioden juni 2012 til april/mai 2013. Kasusstudier kan være beskrivende, men også beskrivende og tolkende, og beskrivende, tolkende og vurderende på samme tid (Postholm, 2005, s. 50). Min intensjon er å beskrive det jeg opplever, for så videre å fortolke det i lys av eksisterende teori. Postholm skiller mellom kasusstudie som egen vitenskapelig tilnærming og studiet av et kasus som kan kombineres med andre metodiske tilnærminger (Postholm, 2005, s. 50). Fordi det sentrale i min oppgave er de ulike deltagernes *opplevelse* av en situasjon, har jeg valgt å kombinere det med hermeneutikk og fenomenologi.

5. Undersøkelsen

Jeg vil her si noe om selve undersøkelsen og om bearbeidelse og analyse. Min hensikt er å gi «tykke beskrivelser» av prosessen og av forskningsdeltakernes oppfatninger. På den måten kan leseren ta del i hvordan jeg gikk fram, og kanskje også relatere situasjonen som beskrives til egne erfaringer. Underveis vil jeg også reflektere rundt ulike utfordringer, forskerens rolle og oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

5.1 Søke om tillatelse

Til gjennomføring av prosjekter der det inngår følsomme opplysninger og hvor det innhentes personopplysninger, er det knyttet strenge regler (Dalen, 2011, s. 32). Jeg tok derfor kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og sendte prosjektbeskrivelse (vedlegg 1a+b). Søknaden ble akseptert og jeg kunne gå i gang.

5.2 Utvalg

Et krav til informantene i en undersøkelse er selvsagt at de har den erfaringen som forskeren retter fokus mot (Postholm, 2005, s. 43). Utvalget må være hensiktsmessig ut i fra visse kriterier (Postholm, 2005, s. 39). I mitt tilfelle dreide det seg om minoritetsforesatte til skolestartere (1. klasse) høsten 2012. Faktorer som aldre, kjønn, religion eller nasjonalitet spilte ingen rolle, det vesentlige for meg var at de hadde sin skoleerfaring fra en annen bakgrunn. Videre var det i utgangspunktet også et ønske fra meg at det var deres første skolebarn og på den måten deres første møte med den norske grunnskolen. Når det gjaldt lærerne så måtte de ha erfaring med det å ha minoritetselever i klassen. Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues under et slikt forskningsarbeid. Polkinghorne opererer med et antall fra fem til tjuefem, mens Dukes foreslår fra tre til ti personer. I en mindre studie som dette er det mest hensiktsmessig både i forhold til omfang og tidsramme å ikke ha for mange informanter (Postholm, 2005, s. 43). Jeg startet med å ta kontakt med voksenopplæringen i kommunen og ba om navn på elever der som var aktuelle. De var veldig imøtekommende og la saken fram for meg for de ulike klassene. Deretter ble

jeg invitert dit for å fortelle litt mer om prosjektet. Dessverre viste det seg at de ikke hadde noen aktuelle informanter.

Jeg tok da kontakt med skolekontoret og presenterte saken skriftlig (vedlegg 2). Skolesjefen stilte seg umiddelbart til disposisjon og videresendte henvendelsen min til alle rektorene i kommunen, med påtrykk om at det var et ønske fra ham om deltagelse. De ulike rektorene tok kontakt med meg og ga meg oversikt over neste års skolestartere med minoritetsbakgrunn. En skole skilte seg ut i forhold til antall. Jeg syntes det ville være spennende å få samlet alle informantene i en klasse, og på den måten se på dem opp imot lærerne på det samme trinnet. Rektor viste seg positiv til at klassen og skolen skulle inngå i prosjektet. For å være sikker på å nå alle informantene, valgte jeg å ringe dem personlig først. I to tilfeller ba jeg også bekjente av meg (som jeg visste at hadde kjennskap til informantene), om å forklare litt om hva jeg ønsket **før** jeg ringte. Hammersley og Atkinson beskriver dette som «sponsorer» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 88, 89). Disse henvendelsene tror jeg var svært nyttige. Alle bortsett fra en foresatt var positive til å delta. Begrunnelsen var mangel på tid. Jeg brukte da morsmåslærer som «sponsor» uten hell og måtte respektere avslaget. Det å delta i et forskningsprosjekt er en frivillig sak (Dalen, 2011, s. 30). Da jeg var usikker på norskkunnskapene deres, fikk alle forespørsel om de ønsket tolk. Dette takket samtlige nei til. Når det gjaldt lærerne, så tok jeg kontakt med dem noe senere fordi teamene ikke var på plass før slutten av mai. De var også positive til å delta. Slikt sett endte jeg med 5 informanter fra de foresattes side og 4 informanter på lærersiden.

5.3 Kasusskole og informanter

Skolen er en sentrumsskole i en middels stor østlandsby. Den har ca 400 elever og har relativ god erfaring i å ta imot elever og foresatte fra ulike språklige minoriteter. Den har bl.a en egen innføringsklasse.

5.3.1 Lærerinformanter

Med unntak av lærer 4 har alle lærerne jobbet på skolen i flere år. Lærer 4 er ny dette skoleåret, men har også erfaring i å samarbeide med minoritetsforesatte. Ingen av dem har formell utdanning i migrasjonspedagogikk eller flerkulturell forståelse.

5.3.2 Foresatteinformanter

Informant syrin: Har bodd i Norge i flere år og har allerede et barn i skolen. Har god grunnutdanning fra eget hjemland og har i ettertid tatt høyere utdanning i Norge. Er i et arbeid der hun får brukt utdanningen sin. Snakker svært godt norsk.

Informant burgunder: Har bodd i Norge i flere år og har også et eldre barn i skolen. Har liten grunnutdanning fra eget land og holder på med språktrening og arbeidspraksis i Norge. Snakker noe norsk.

Informant pistasj: Har bodd i Norge i flere år. Har høyere utdanning fra eget land, men får ikke brukt denne kompetansen her. Jobber i ulike vikariater knyttet opp mot morsmålsundervisning og assistentjobber. Snakker svært godt norsk.

Informant brun: Har bodd i Norge i ca 2 år. Har høyere utdanning fra hjemland og er i arbeid der hun får brukt utdanningen. Snakker godt norsk.

Informant lyserød: Har bodd i Norge i ca 4 år. Har middels høy utdanning fra eget land og er i arbeid der hun får brukt utdanningen. Snakker godt norsk.

5.4 Prøveintervju

I forkant av intervjuene med de foresatte gjennomførte jeg et prøveintervju. Jeg tok kontakt med en nabo jeg visste var i tilsvarende situasjon som de minoritetsforesatte informantene. Hensikten med et prøveintervju er å teste ut intervjuguiden, få prøvd ut det tekniske utstyret og ikke minst å teste seg selv som intervjuer. Jeg brukte lydopptaker under intervjuet. Fordelen med det er at man kan fokusere på intervjupersonen framfor å notere underveis (Dalen, 2011, s. 30-34). Jeg kjente henne ikke fra før, og ble positivt overrasket over hvor lett praten gikk og hvor mye hun hadde på hjertet. Litt «høy» på meg selv tok jeg meg ikke tid til å transkribere intervjuet før jeg gjennomførte mine første intervjuer med informantene. Hadde jeg gjort det, ville jeg oppdaget hvor ofte jeg brøt inn i hennes utsagn med utfyllende spørsmål og støttende kommentarer, og dermed i større grad unngått dette i de første intervjuene. Jeg utførte ikke et tilsvarende prøveintervju med en lærer. Jeg hadde en forestilling om at disse intervjuene ville være lettere, fordi vi i stor grad deler erfaringsbakgrunn. I ettertid ser jeg at dette valget på mange måter underbygger hva jeg i oppgaven viser til gjennom teori og funn: Vår forståelse er farget av fordommer og sosiale konstruksjoner av hverandre.

5.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde konkrete spørsmål jeg ønsket svar på. Samtidig ville jeg la det være åpning for elementer som kunne dukke opp underveis i samtalen. Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju som arbeidsmetode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). I forkant hadde jeg utviklet en intervjuguide. Denne fikk informantene utdelt under møtet og gitt litt tid til å lese gjennom (vedlegg nr. 3a+b). Spørsmålene var formet med utgangspunkt i teori, og også ut i fra mine erfaringer på området. Informantene fikk selv velge møtested. En ønsket besøk hjemme, en ville møtes på cafe og de resterende kom til min arbeidsplass. Lærerne møtte jeg på deres arbeidsplass. Jeg startet med å fortelle litt om bakgrunnen min og om prosjektet. Informantene var svært åpne og delte villig tanker og erfaringer. Det var tydelig at temaet opptok dem. Flere av de minoritetspråklige ga i ettertid uttrykk for at det var godt å reflektere rundt spørsmålene om skole og skolestart.

Etter hvert intervju førte jeg intervjuprotokoll (vedlegg 4). De minoritetsforesatte ble gitt fiktive navn i form av farger. Fargene ble gitt ut fra assosiasjoner jeg fikk til dem ved første møte, ut fra hva de hadde på seg. Jeg videreførte fargesystemet når jeg senere systematiserte utsagnene deres, noe som viste seg svært funksjonelt. For å skille informantene som grupper, valgte jeg å bruke nummer på lærerne. Jeg skrev ned faktaopplysninger som tidspunkt og varighet på intervjuene. I tillegg noterte jeg meg andre observasjoner jeg gjorde meg underveis, og som kunne ha innvirkning på intervjusituasjonen. Dette opplevdes i etterkant som nyttig fordi den transkriberte teksten ikke sier noe konkret om omstendighetene rundt intervjuene, og som kan ha betydning for analysen av datamaterialene (Vettenranta, 2005, s. 166).

5.6 Praktiske utfordringer

I utgangspunktet hadde jeg ønsket at de minoritetsforesatte ikke skulle ha tidligere erfaring med skolen. I løpet av den første intervjurunden kom det fram at to av informantene hadde eldre skolebarn. Jeg valgte likevel å beholde dem som informanter. De hadde så mange interessante tanker og opplevelser at jeg ikke ønsket å bryte samarbeidet. Jeg ser i ettertid at det har vært en berikelse for oppgaven. De er med på å vise bredden av erfaringer minoritetsforesatte sitter inne med, og har raust delt erfaringer fra sin livsverden.

En annen utfordring var tidsperspektivet. Min intensjon var å gjennomføre intervjuene i juni 2012, før høstferie 2012 og i februar 2013. Dette for å se hvordan forståelsen utviklet seg i løpet av en gitt periode. Men med så mange informanter viste det seg at det var vanskelig å gjennomføre intervjuene innen en relativ stram tidsramme. Det var travle mennesker med jobb, familie og studier, som til tross for dette tok seg tid til å sette av tid til meg. Runde 1 lot seg gjennomføre innen tidsplanen. Runde 2 derimot, strakte seg på en periode fra oktober til slutten av november. Når jeg da skulle i gang med runde 3, hadde jeg i utgangspunktet tenkt å stille de samme spørsmålene som i runde 2, for å undersøke utviklingen. Etter først å ha testet det ut på prøveinformanten min, fant jeg ut at det var lite hensiktsmessig. Opplevelsene var i stor grad sammenfallende med sist møte. Jeg måtte derfor forandre de planlagte spørsmålene i intervjuguiden og erstattet dem med kun å supplere tidligere spørsmål. De siste intervjuene skulle ifølge planen være avsluttet i februar 2013, men jeg kom ikke i mål med siste informant før i mai. Dermed måtte hele prosjektet utsettes. Det ga meg en nyttig erfaring om at man i en forskningssituasjon er veldig prisgitt informantenes bidrag. Man må være ydmyk i forhold til at de faktisk setter av verdifull tid og byr på seg selv. Egen tidsplan blir derfor underordnet i den sammenheng. Samtidig er det viktig at prosjektet ikke trekker ut over en for lang periode, hvis det fortsatt skal være relevant i forhold til problemstillingen. I utgangspunktet hadde jeg også planlagt å kombinere intervjuene med observasjon, og var derfor tilstede ved to foreldremøter. Jeg fant underveis ut at metoden ikke var egnet til å gi svar på forskningsspørsmålene mine og la derfor materialet til side. Det lar seg vanskelig gjøre å observere personers forståelse eller opplevelser av hverandre.

5.7 Ethiske utfordringer

Et kvalitativt forskningsarbeid kjennetegnes av et nært forhold mellom intervjuer eller forsker og forskningsdeltaker. Forskeren fordres til å se på seg selv som en av deltakerne, og behandle de andre aktørene med respekt. Denne oppfatningen tar hensyn til behovet for å skaffe gode data, samtidig som at forskningsdeltakerne blir verdsatt og ivaretatt under forskningsprosessen. Det innebærer at etiske prinsipper blir fulgt ved at forskeren foretar etiske overveielser både før, i løpet av og i etterkant av forskningsforløpet (Postholm, 2005, s. 142). Kvale beskriver tre vesentlige etiske regler for forskning som omhandler mennesker: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86-92). Før selve intervjuet startet delte jeg ut en samtykkeerklæring som informantene leste og skrev

under på (vedlegg 5). Jeg la også vekt på å forklare hva konfidensialitet innebærer, og på at de når som helst kunne bryte samarbeidet dersom de ønsket det (Dalen, 2011, s. 100). Jeg benyttet egen PC til oppgaveskrivingen, og både PC og lydopptaker var nedlåst i en egen skuff på arbeidsrommet når de ikke var i bruk.

Selv om man som forsker etterstreber et nært forhold til informantene, må man også sørge for en viss distanse for å kunne vurdere situasjonen utenfra. For å innhente interessant og nyttig informasjon må man balansere mellom sympati og bekreftelse på den ene siden, og kritisk holdning til feltet på den andre, mellom *nærhet* og *avstand*. Det er også viktig å være bevisst den asymmetriske maktrelasjonen som ofte kan oppstå mellom forsker og informant. (Postholm, 2005, s. 161). Spesielt er dette viktig å ha med seg i tilfeller der språkproblemer eller kulturforskjeller kan prege kommunikasjonen. Ved å møte hver informant tre ganger, opparbeidet jeg med en slags relasjon til dem. Jeg fikk vite mye om bakgrunnen deres, og gjennom småprat i for- og etterkant av intervjuene fikk jeg også annen informasjon som ikke var relevant i forhold til oppgaven, men som gjerne kommer fram i samtaler mellom to personer som er i ferd med å bli kjent. Jeg opplevde også at de hadde spørsmål til meg og mitt privatliv. Dette valgte jeg å svare på, fordi man må gi noe av seg selv for å oppnå en grad av fortrolighet i en relasjon med andre mennesker (Gitz-Johansen, 2011, s. 18). Det hadde vært kunstig og avvisende av meg å ikke svare, selv om jeg i selve intervjusituasjonen la opp til et prosjektmessig fokus. Av ulike årsaker møtte jeg også på noen av informantene i andre situasjoner. Jeg var da veldig bevisst på ikke å snakke om noe som hadde med oppgaven å gjøre. Samtidig ble det litt kunstig fordi det var det som knyttet oss sammen.

Når det gjaldt lærerne hadde jeg en viss kjennskap til dem fra før. Det kan ha påvirket situasjonen på flere måter. De kan f. eks ha følt seg presset til å stille opp for å være greie mot meg. Et dilemma i forhold til ulike undersøkelser kan nettopp være opplevelsen av frivillighet (Kleven, 2002, s. 168). De kan også ha vært usikre på hvordan resultatene skulle brukes videre, og dermed svart hva de trodde jeg ønsket å høre framfor hva de egentlig mente.

Det å knytte forskningen min opp mot en klasse ga meg utfordringer i forhold til både konfidensialitet og konsekvenser. Informantene har krav på anonymitet slik at de ikke skal gjenkjennes av andre. Samtidig skal de ha mulighet til å kjenne igjen seg selv og egne utsagn. Gode relasjoner og tillit mellom foresatte og lærere er svært viktig, og det var derfor viktig for meg å ha et tydelig skille i samtalene med de ulike partene slik at ikke de enkelte lærerne og foresatte kunne knyttes opp mot hverandre. De skulle kunne være trygge på at det de sa ikke ville føre til negative konsekvenser. Av de minoritetsforesatte informantene var det fire kvinner og en mann. For å sikre anonymiteten deres viser jeg til alle som «hun». I den grad

jeg nevner barna (tre jenter og to gutter), blir de også omtalt som «hun». Av lærerinformantene var det to kvinner og to menn. De blir i undersøkelsen konsekvent omtalt som «han».

Monika Dalen advarer mot stigmatisering av grupper, og mener faren er særlig stor dersom personene tilhører en synlig minoritet (Dalen, 2009, s. 19). Jeg vil derfor avslutningsvis påpeke den forskningsetiske utfordringen det er å fokusere på grupper av mennesker, for så å måle dem opp mot et gjennomsnitt eller en «normal». For at begrepet «minoritetsforesatt» skal få mening, påkreves det at det finnes en «majoritet». Begrepene skaper og forutsetter hverandre. Som individer har vi førsteretten til å definere oss selv, og man kan aldri få fullstendig innsikt i kompleksiteten i andres liv. (Becher, 2008, s. 28). Det jeg har kommet fram til gjennom samtaler med informantene og bearbeidelse av materialet, er derfor bare et utsnitt av en forståelse, konstruert av meg. Jeg mener likevel det forskningsetiske kan ivaretas ut i fra *hvordan* man setter fokus på noen. De man omtaler vet best hvordan de selv tenker og hvem de er, og det er derfor viktig å skrive om dem med respekt og ydmykhet (Becher, 2008, s. 28).

5.8 Bearbeidelse og analyse

Jeg måtte nå finne en måte å bearbeide materialet mitt. Dataanalysen er en form for prosess der forskeren får mening ut av sine data. Helheten blir plukket fra hverandre for deretter å bli analysert. Hensikten er ikke å forstå de ulike delene bedre, men en dypere innsikt i delene kan bidra til en større og mer helhetlig forståelse av fenomenet som blir studert (Postholm, 2005, s. 105). Dette er tidligere beskrevet som den hermeneutiske sirkelen. Analysearbeidet må sees i lys av formålet med forskningsprosjektet. I mitt tilfelle dreide det seg om å finne svar på hvilken forståelse minoritetsforesatte og lærere har av hverandre i forkant av skolestart og hvordan den utvikles etterhvert.

5.9 Transkribering

Første skritt var å transkribere materialet mitt. Transkribering dreier seg om å overføre datamateriale fra muntlig til skriftlig form (Kvale, 2005, s. 188). Dalen tilrår at forskeren selv utfører transkriberingen fordi det gir unik sjanse til å bli kjent med egen data. Hun anbefaler også at det gjøres umiddelbart etter at intervjuene er gjennomført, mens det fortsatt er ferskt i minne (Dalen, 2011, s. 55). I mitt tilfelle ble det vanskelig fordi intervjuene i hver

runde ble gjennomført i løpet av en relativ kort periode. Jeg rakk dermed ikke å transkribere fortløpende, men måtte i stedet samle dem opp til slutten av hver runde. I etterkant ser jeg at det ikke var heldig. Først og fremst fordi jeg gjennom transkriberingsprosessen ble oppmerksom på sider ved meg selv som intervjuer som jeg kunne ha korrigert dersom jeg i større grad var oppmerksom på dem. Til tider avbrøt jeg f. eks informantene ved å stille utdypende spørsmål eller bekrefte dem i utsagnene deres. Jeg lot dem heller ikke få god nok tid til å tenke seg om dersom det oppsto en pause, men «kjørte» i stedet på med tilleggsspørsmål. Monika Dalen understreker hvordan slike pauser kan være skapende ved at intervjupersonen får tid til virkelig å reflektere over spørsmålene som er stilt (Dalen, 2011, s. 33). Dette var jeg jeg veldig oppmerksom på i de to neste intervjurundene, og unngikk i større grad å gjøre de samme feilene der. Det ble også en svært tidkrevende arbeidsprosess. Jeg måtte lytte gjennom opptakene flere ganger for å få med meg alle nyanser og detaljer. I første runde skrev jeg ned alt slik det ble uttalt. Deretter lyttet og leste jeg gjennom materialet flere ganger før jeg gjennomførte en «språkvask». Det innebar at jeg forandret noe på setningsstrukturen slik at den ble grammatisk riktig. Jeg strøk også tenkepauser jeg hadde markert som «eee» eller «mmm» og unødvendige gjentakelser, men først etter å ha forsikret meg om at det ikke forandret meningen i teksten. Hensikten med det var å unngå å stille informantene i et unødvendig dårlig lys. Det å publisere språklige feil kan medføre uetiske stigmatiseringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Underveis anonymiserte jeg alle personnavn, stedsnavn, kjønn på barn og andre personlige opplysninger som kunne knyttes til informantene. Avslutningsvis satt jeg igjen med ca 110 sider transkribert materiale. Etter at hver intervjurunde var avsluttet, gikk jeg i gang med en analyseprosess.

5.10 Analyseprosessen

Allerede under intervjuet starter man en form for analyse. Man merker seg hvordan informanten responderer på ulike spørsmål, ulike sitat eller uttrykksformer. Men det er først etter innhenting av ulikt materiale og transkribering av intervju at man ender opp med å utvikle ny forståelse og problemstillinger. Jeg ønsket å få tak i informantenes forståelse og hvilke diskurser som kom til uttrykk. Utfordringen var å representere dette så ekte og sannferdig som mulig. Min tilnærming til data i analyseprosessen var derfor av stor betydning for den endelige tolkningen. Jeg lyttet lydopptak og leste gjennom det transkriberte materialet flere ganger. Underveis støttet jeg meg til Kvale & Brinkmanns intervjuanalyse. De beskriver det som

meningskodning, meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208 – 225). Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden og samlet svarene på fellesskjemaer. De ulike informantenes utsagn ble kodet med farger, tilsvarende «kodenavnet» sitt. Lærerne, som var definert ved nummer, ble også tildelt hver sin farge. Hensikten var å strukturere og finne kategorier i materialet som ga mening til det jeg ønsket å undersøke. Ved å finne likheter og forskjeller kunne jeg danne mønstre og sammenhenger. Jeg vekslet mellom helheten i de ulike intervjuene og delene i informantenes utsagn. Denne framgangsmåten, kjent som den hermeneutiske sirkel, var svært tidkrevende. Samtidig var den nyttig fordi jeg kontinuerlig måtte fokuserte på ulike deler av materialet.

Jeg så også etter andre utsagn eller mønstre i teksten, som jeg i utgangspunktet ikke hadde hatt fokus på. Deretter lette jeg etter utsagn som sammenfalt hos de ulike informantene. De markerte jeg og samlet under en egen kolonne, som jeg kalte «diskurser». Fellesskjemaene med innhold er for omfattende til å ha med her, men jeg velger å vise deler av et skjema for å dokumentere oppbyggingen. Her er det informant pistasj sine svar i forhold til deler av forskningsspørsmål 1 som er markert. Utsagnene som er uthevet med fet skrift er utsagn som sammenfaller med andre informanters utsagn på samme spørsmål.

Spørsmål	svar	stikkord	diskurser
Hva har du hørt om norsk skole?	<ul style="list-style-type: none"> -Skolen er for snill mot barna -Barna burde ha flere oppgaver -Foreldre burde vite hva barna skal jobbe med uka etter, slik at de kan forberede dem. -det faglige er veldig lett -Barna leker mye. -Lærerne er mest opptatt av de som har problemer på skolen. Jeg er redd barnet ikke får utfordringer nok og mister interessen. -Skolen er for dårlig til å motivere barna til å jobbe. -Barn passer for dårlig på sakene sine, fordi det er gratis. -Noen har ikke respekt for lærer -Skolen er for dårlig til å motivere barn til å jobbe -Lærere har for mange fag. Burde spesialisert seg på fag. 	<ul style="list-style-type: none"> -skolen stiller for få krav -foreldre burde involveres faglig i forkant -mye lek -lærere fokus på elever med problemer, ikke de sterke -elever lite respekt for sakene sine/lærerne -lærere lite spesialisert 	

Det viste seg at min inndeling ut i fra spørsmålene i intervjuguiden ikke helt holdt mål i forhold til det å lage egnede kategorier. Jeg fikk tilgang til et meget stort forskningsmateriale og det kom fram nye, interessante utsagn som jeg heller ville fokusere på. Som tidligere nevnt valgte

jeg å bruke den 3. intervjurunden til å få svar på spørsmål som jeg satt igjen med etter å ha bearbeidet materiale fra de to første rundene framfor hva jeg opprinnelig hadde tenkt.

Det var et stort arbeid og bearbeidelsen pågikk i flere runder. Etter hvert som jeg arbeidet meg inn i materialet fant jeg det naturlig å samle diskursene i to hovedkategorier som jeg valgte å kalle «Skolens innhold og oppgaver» og «Samarbeid skole-hjem». Avslutningsvis førte jeg de ulike diskursene opp på et eget skjema jeg igjen knyttet opp mot teori. Dette gjorde arbeidet lettere for meg i drøfting- og tolkningsprosessen. Jeg viser under et lite utdrag fra runde 1 hos de minoritetsforesatte: «Skolens innhold og oppgaver»:

Skolens innhold og oppgaver	Diskurser hos de minoritetsforesatte	Teori
	<ul style="list-style-type: none"> - Skolen har lave faglige forventninger 	<ul style="list-style-type: none"> - Livsverden - Felt/spilleregler - Kulturell kapital - Habitus - Læringssyn (Instrumentelt motiv kontra identitetsskapende motiv)
<ul style="list-style-type: none"> - I norsk skole må alle være like 	<ul style="list-style-type: none"> - Livsverden - Felt/spilleregler - Kulturell kapital - Habitus - Doxa - Symmetriske forhold/asymmetriske forhold - Tilpasset opplæring 	

5.11 Forskerens rolle

Selv om *forskningsintervjuet* bygger på dagliglivets samtaler, er det likevel en profesjonell samtale. Kunnskap konstrueres i samspill eller interaksjon mellom intervjuer og den intervjuede. Et intervju kan defineres som en utveksling av synspunkter mellom to personer rundt et tema som begge er opptatt av. På den måten blir det en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Men det er hele tiden forskeren som bestemmer tema, styrer samtalen og kontrollerer situasjonen. Jeg nevnte tidligere hvordan forskeren ifølge hermeneutikken aldri møter verden uten fordommer eller forforståelse. Så lenge forskeren er seg bevisst dette, vil det være en styrke i tolkningen.

I motsatt tilfelle kan det farge forskningsresultatene og på den måten hindre en valid tolkning. Kvale skiller mellom en partisk og en perspektivisk subjektivitet ved fortolkningsforskjeller. En *partisk subjektivitet* viser til dårlig arbeid, der forskeren bare ser etter bevis som støtter opp under egne meninger basert på egen forforståelse og ignorerer alt som kan gi andre fortolkninger. En *perspektivisk subjektivitet* derimot, oppnår forskeren ved å velge ulike perspektiver, stille ulike spørsmål til den samme teksten og gjennom renhårig fortolkningsarbeid komme fram til ulike konklusjoner eller fortolkninger. Subjektiviteten blir på denne måten et uttrykk for et mangfold av perspektiviske fortolkninger, noe som igjen blir den kvalitative metoden og intervjuforskningens styrke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219). Som lærer med mange års erfaring i skolen bringer jeg med meg et sett av fordommer inn i undersøkelsen basert på tidligere erfaringer med minoritetsforesatte. Jeg har bodd i Kenya, Uganda og Sveits og kjenner deler av skolesystemene der, og vet hvordan disse systemene på hver sin måte avviker fra vårt eget. Likeledes vil min rolle som student og som mor til tidligere skolebarn påvirke det jeg ser og hører, og hvordan jeg videre tolker det. Denne forforståelsen vil prege valgene jeg tar, både i forhold til teorier jeg knytter undersøkelsene opp imot og hvilken informasjon jeg vektlegger underveis. Som tidligere nevnt er forforståelse ifølge Gadamer, en forutsetning for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Vi trenger å vite noe om hva vi skal se etter eller orientere oss mot. For meg kan forforståelsen her være til nytte fordi den kan hjelpe meg til å forstå informantenes budskap. Men tidligere erfaringer kan også styre tankene mine, og dermed hindre meg i å fange opp hva informantene ønsker å si. Dette er noe jeg måtte være bevisst underveis i prosessen. Det er vanskelig, om ikke umulig, å være nøytral og objektiv. Konteksten situasjonen foregår i, vil farge mitt arbeid.

5.12 Sterke og svake sider ved oppgaven

Antall informanter kombinert med antall intervju ga meg et meget stort materiale. Slikt sett kan det sies å ha styrket oppgaven min. Men i ettertid ser jeg også at den store materialmengden ga meg utfordringer jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt over. Det førte til at jeg måtte sortere, sile, velge og kutte med hard hånd. Selv om jeg hele tiden har hatt fokus på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, er jeg åpen for at jeg ubevisst kan ha viet noen funn større interesse enn andre. Jeg kan også ha vært med på å styre informantenes svar, gjennom respons og oppfølgingsspørsmål.

En annen svakhet med oppgaven er at jeg i noe større grad gir stemme til de minoritetsforesatte enn lærerne. Det skyldes at jeg, etter å ha fullført intervjurundene, satt igjen med mer materialet fra samtalene med dem. Det kan være flere grunner til det. Kanskje hadde lærerne mindre tid å avse? Ikke det at deres tid er mer verdifull, men møtene med dem fant sted i inneklemt «lommet», mellom undervisningstimer eller i pauser før samarbeidstid. De minoritetsforesatte ga uttrykk for at de syntes det var befriende å snakke. De delte tanker de kanskje ikke hadde tenkt før og sa ting de ikke hadde sagt høyt, nettopp fordi ingen hadde spurt. Slik sett følte det riktig å gi dem mye tid.

Jeg respekterte de minoritetsforesattes ønsker om ikke å bruke tolk. I et av tilfellene er jeg i tvil om det var riktig. Hun hadde mindre norskkunnskaper enn hva jeg forventet, noe som gjorde meg usikker på om hun forsto alle spørsmålene mine og selv fikk uttrykt det hun ønsket. Jeg valgte likevel å gjennomføre intervjuene uten en tredjeperson involvert. Slik jeg opplevde henne og intervjusituasjonene, tror jeg hun ville følt det sårende og som en nedvurdering av hennes nyervervede kulturelle kapital i form av språk, dersom jeg hadde insistert på tolk. Hun snakket også noe engelsk, og ved hjelp av god tid og en trygg og aksepterende atmosfære gjennom intervjusituasjonene mener jeg vi forsto hverandre. Jeg har også vært svært bevisst på dette under bearbeidelsesfasen.

De minoritetsforesatte har svært forskjellig bakgrunn. For meg har det vært viktig å sikre anonymitet og jeg oppgir derfor ikke nasjonalitet. Jeg ser at det kan være en svakhet. Større fokus på likheter og ulikheter i informantenes bakgrunn og kunne tilført oppgaven et større spenn. Kanskje burde jeg sett etter mønster hos ulike nasjonalgrupper? Samtidig er det noe av det jeg ønsker å komme bort fra, ved å bli kjent med personene for **hvem** de **er** og ikke hvem de i kraft av nasjonaliteten de representerer.

Av samme årsak oppgir jeg heller ikke kjønn. Jeg så ingen umiddelbare forskjeller kjønnene mellom, men ser at det kan være en forskningsmessig svakhet.

5.13 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet. Dersom andre forskere foretok den samme undersøkelsen på et annet tidspunkt, ville de da oppnådd det samme resultatet?

Validitet defineres gjerne som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det

den skal undersøke. En metodologisk positivistisk tilnærming til samfunnsvitenskap begrenser validitet til målinger og tall. I en videre fortolkning handler validitetsbegrepet om i **hvilken** grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. I følge denne definisjonen kan kvalitativ forskning gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251).

For å sikre reliabilitet og validitet har jeg forsøkt å knytte oppgaven nært opp mot teori. På den måten har jeg prøvd å unngå at forforståelsen min skal dominere tolkningsarbeidet. Ved å bruke den hermeneutiske sirkel har jeg sett på samspillet mellom deler og helhet, og ut i fra det økt forståelsen og kunnskapen min. Ved på nytt å se på funnene i lys av teori, har jeg foretatt en ny triangulering. Etter siste intervju ga jeg informantene mine tilbud om et nytt møte der de kunne lese gjennom intervjuene. Dette kalles «member checking». På den måten fikk deltakerne anledning til å uttale seg om eventuelle faktafeil, eller kommentere tolkninger de var uenige i. De fikk også fått mulighet til å komme med tilleggsinformasjon (vedlegg 6). Fem av informantene ønsket å benytte seg av denne muligheten, mens fire takket nei. Dersom forsker og deltaker er uenige om referert innhold, bør deltakers perspektiv komme fram i et eget vedlegg (Postholm, 2005, s. 132, 133). I mine tilfeller var det ingen uenighet. Informantene kjente seg godt igjen i transkriberingene, men for noen var det et relativt stort materiale å lese gjennom. En annen løsning kunne vært og latt dem lese gjennom intervjuene rett i etterkant. Samtidig ønsket jeg at intervjusituasjonene skulle fokusere på opplevelsen deres *der og da*. Hvis de hadde lest gjennom intervjuene i mellomtiden, kunne det kanskje i større grad ha påvirket svarene i neste runde. Nå reagerte de med utsagn som «Jeg husker jeg trodde det», eller «Å, mente jeg virkelig det?»

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad funnene våre kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner. Erfaringene våre med en person eller en situasjon gjør at vi kan forutse nye hendelser. Vi lager oss forventninger om hva som kan komme til å skje. Kvale og Brinkmann skiller mellom tre former for generaliserbarhet:

Naturalisisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer og stilltiende kunnskap om hvordan ting er, og gir forventninger framfor formelle forutsigelser.

Statistisk generalisering bygger på representative intervjupersoner som er tilfeldig valgt fra befolkningen. Målsettingen er at funnene, ved hjelp av statistiske slutningsmetoder, kan generaliseres til også å gjelde resten av befolkningen.

Analytisk generalisering er basert på en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding i forhold til hva som kan skje i en annen situasjon. Likheter og forskjeller mellom de to ulike situasjonene analyseres, og forskeren gjør ut i fra dette rede

for begrunnelsene sine. Mottakeren av informasjonen må selv bedømme om resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265, 266).

Jeg har ingen ambisjon om å gjøre en undersøkelse som er generaliserbar for alle minoritetsforesatte og deres lærere. Jeg ønsker derimot å få en forståelse av hvordan **mine informanter** opplever forskningsspørsmålet ved å lytte til deres stemmer. Denne forståelsen vil jeg å ta med meg videre inn i yrkeslivet mitt, i møtet med nye minoritetsforesatte. Kanskje er dette noe flere kan ha nytte av, slik at resultatet kan føre til økt forståelse hos flere enn meg.

6. Resultater og drøftinger – forskningsspørsmål 1

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Tidligere har jeg vist hvordan jeg har jobbet med ulike temaer og kommet fram til kategorier og dominerende diskurser. Jeg vil nå presentere de ulike diskursene jeg har funnet under hovedkategoriene «skolens innhold og oppgaver» og «samarbeid skole-hjem». Videre vil jeg drøfte disse i tråd med teorien jeg har gjort rede for i kapittel 3 og tidligere forskning. I den grad det er behov for det vil jeg også supplere med annen forskning. Jeg vil starte med å se på forskningsspørsmål 1.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke diskurser kommer til uttrykk i den forståelsen minoritetsforesatte har av skolen og den forståelsen lærerne har av de minoritetsforesatte før skolestart.

6.1 Skolens innhold og oppgaver

6.1.1 Diskurser hos de minoritetsforesatte

De minoritetsforesattes kjennskap til skolen var gjennom eldre barn (informant burgunder og syrin), vikariat (informant pistasj) eller via bekjente med skolebarn fra samme nasjonalitet: «*Sønnen hans sier selv at det er mer avslappet..., føler seg mer avslappet i norsk skole. Sammenliknet med den fra (hjemland)*» (informant brun). Ingen av informantene hadde fulgt aktivt med på samfunnsdebatter om skolen eller lest aktuell litteratur. Informant lyserød hadde vært inne på skolens hjemmeside og lest informasjonen som sto der.

Diskurs 1: Skolen stiller lave faglige forventninger.

«*Det er på en måte ikke ordentlig skole det første skoleåret, på en måte er det en overgang mellom barnehage og skole*» (informant brun). Utsagnet gjenspeiler hva alle av de minoritetsforesatte svarte på spørsmålet om hvilken forståelse de hadde om norsk skole. De beskriver en skole med lite faglig fokus, lave forventninger fra lærere og lite lekser, sammenliknet med hva de er vant til fra hjemlandene sine. I tillegg uttrykker samtlige skepsis til at det ikke blir gitt karakterer i barneskolen. Alle informantene hadde også en forestilling

om at ulike former for sosialt arbeid var viktig i norsk skole. «*Det er ikke så mye læreprogram, mest sosialt program. De lærer å være sammen, stole og tro på hverandre*» (informant lyserød). Videre hadde de hørt eller erfart at mye av tiden gikk med til lek og at timene ble brutt opp av fysiske aktiviteter. Dette uttrykte de ulike grader av skepsis til.

Diskurs 2: I norsk skole må alle være like.

Informantene var på forskjellige måter opptatt av den faglige likhetsdiskursen de mente preget norsk skole. De undret seg over at alle skulle gå i samme klasse, uavhengig av evner og faglig modenhet. Informant lyserød sier: «*Norge har litt annerledes syn på det at alle har rett, på en måte. At det er likestilling*». Informant syrin gir uttrykk for at det er liten aksept for ulikheter i norsk skole, og hun er særlig opptatt av de flinke elevene. «*Alle skal gå i samme tempo*», sier hun. Hun synes det er lite rom for å skille seg ut, både når det gjelder flinke elever og elever som sliter faglig: «*Det skal ikke vises*». Likhetsprinsippet mente de også preget forholdet mellom barn og voksne: «Respekt» er et ord som dukker opp i flere sammenhenger. Informant pistasj sier: «*Noen har ikke respekt for lærer*». Dette utsagnet stemmer overens med de andres forståelse. Informant burgunder som har et eldre barn i skolen forklarer hva som er viktig: «*Respekt! Respektere lærer, fordi det er litt forskjell fra der vi kommer fra*».

Diskurs 3: Det er viktigst at barna lærer norsk.

På spørsmålet om hva som var viktig for dem at barna lærte på skolen, var norsk en dominerende diskurs. Informant lyserød sier: «*Det er norsk. I alle fall det første året, norsk*». Informant brun svarer: «*Å lære språket. Alt annet kommer senere*». Informantene uttrykker også, på ulike nivåer, bekymring for om barnas norskferdigheter var tilstrekkelige. Selv informant pistasj som har relativt lang fartstid i Norge sier: «*Bare bekymret for at [barnet] ikke skal forstå alle ordene når læreren leser en bok. Det er ofte gammeldags språk og dialektord som er vanskelige å forklare*». Av faglig viktighet ble basisferdigheter som lesing, skriving og regning framhevet av alle.

6.1.2 Diskurser hos lærerne

Lærerne var i utgangspunktet usikre på spørsmålet om hva slags bilde de hadde av foresatte med minoritetsspråklig bakgrunn. De ga uttrykk for at det var et vanskelig spørsmål å svare på, og at det, på lik linje som med etnisk norske foresatte, var veldig personavhengig. De mente også at det kom an på hvor lenge de hadde bodd her, hva slags bakgrunn de hadde og hvem de var i kontakt med. Som lærer 3 sier: «*Minoritetsforesatte er forskjellige. Det kommer an på hva de har i bagasjen*». Gjennom tidligere samarbeid med minoritetsforesatte hadde de likevel gjort seg noen erfaringer og dannet seg forståelser de var villige til å dele med meg.

Diskurs 1: De minoritetsforesatte opplever norsk skole som annerledes.

Lærerne hadde en felles formening om at minoritetsforesatte opplevde norsk skole veldig annerledes enn hva de selv var vant til. Det gikk både på måten skolen var organisert på og innholdet i fag- og arbeidsplaner. Lærer 1 beskriver møtet deres med skolen som nærmest skremmende, i forhold til forventninger om oppfølging av lekser, foreldresamtaler og foreldremøter,- og alt på et nytt språk. Tre av lærerne påpeker at mange minoritetsforesatte opplever at det er mye uro i norsk skole. Som lærer 4 sier: «*Tipper mange synes norsk skole er litt småslapp, disiplinmessig. At mye tillates der som ikke tillates andre steder*».

Diskurs 2: De minoritetsforesatte er mest opptatt av basisfag.

Lærerne hadde en opplevelse av at minoritetsforesatte var mest opptatt av basisfag, som lesing, skriving og regning. Det innebar at de hadde et sterkt faglig fokus og ikke var så opptatt av det sosiale arbeidet. Lærer 2 påpeker også at de foresatte da legger ansvaret på skolen: «*Jeg tror de synes det er viktig at vi lærer dem å lese og skrive og regne. Sånn litt gammeldags. Og at de egentlig ikke har noe med det å gjøre*».

6.1.3 Drøfting - Skolens innhold og oppgaver

Jeg opplever at de foresatte har en forståelse av et skolesystem med lave faglige forventninger og manglende krav. De beskriver en skole der lek og sosiale aktiviteter har stor plass. Jeg tolker det som et uttrykk på hvordan deres livsverden og sosiale arv ligger til bunns og preger

deres forståelseshorisont. Slik jeg forstår det står det instrumentelle⁴ motivet sterkt i samfunnene og miljøene de er sosialisert inn i. Store faglige krav er en del av deres livsverden, og resultater oppnås gjennom hardt arbeid og ytre motivasjon, særlig i form av karakterer. Slikt sett er det å yte maksimalt sider av det Bourdieu beskriver som deres kulturelle kapital, og utgjør en del av deres habitus (Wilken, 2006, s. 36). Jeg forstår det videre slik at skolens identitetsskapende⁵ motiv, i form av lek og sosiale aktiviteter, ikke er en del av deres livsverden. De undrer seg over at dette hører hjemme i skolen. Lærerne har en forståelse av at minoritetsforesatte ikke er en ensartet gruppe. De viser respekt for at hver enkelt foresatt har sine erfaringer gjennom sin livsverden. Likevel har de erfart at det var noen fellestrekk som går igjen i henhold til deres forståelse av skolen. De mener at norsk skole på mange måter fortøner seg annerledes, men at det i hovedsak dreier seg om faglig innhold og organisering. Det stemmer på mange måter overens med de minoritetsforesattes uttalelser, f.eks om lek og sosiale aktiviteter. Jeg synes lærerne i stor grad viser forståelse for at minoritetsforesattes situasjon. De gir uttrykk for at skolen som felt representerer mye nytt for personer som ikke har det som en del av sin kulturelle kapital, og at feltet har en mengde skrevne og uskrevne regler. Disse reglene eller kodene er så selvsagte for dem som er fortrolige med feltet at det er vanskelig å forestille seg at ikke alle kjenner til dem. Dette er hva Bourdieu beskriver som doxa og forklarer som de uuttalte og langt på vei udiskutable premissene agenter på et felt handler i forhold til (Wilken, 2006, s. 36). Når det i tillegg foregår på et språk som ikke er en del av de foresattes kulturelle kapital, har lærerne forståelse for at det er duket for misforståelser, både rent språklig og kodemessig.

Jeg opplever at de minoritetsforesatte bekymrer seg for at likhetsdiskursen de mener preger norsk skole skal hindre barna deres å utvikle seg optimalt i forhold til læring og mestring, og at likhetsdiskursen lærer-elev vil føre til mindre respekt for voksne generelt. Enhetsskoletanken, med lik rett og like muligheter uavhengig av kjønn, etnisitet, klasse, geografisk tilhørighet og religion utgjør selve grunnpilaren i norsk utdanningspolitikk (Engen, 2004, s. 256). Intensjonen er at man innenfor felles ytre rammer tilpasser undervisningen ved

⁴ Det instrumentelle motivet fokuserer i hovedsak på elevenes faglighet, kunnskapsnivå og læringsutbytte (Slagstad, 1998, s. 11-26).

⁵ Det identitetsskapende motivet knyttes i større grad opp mot skolens dannende oppgaver og til elevenes personlige utvikling (Ibid).

hjelp av arbeidsmåter, organisatoriske tilnærminger og innholdsmessige valg, slik at den når hver enkelt elev (Nordahl, 2009, s. 194). Forståelsen for at man kan tilpasse undervisningen innenfor en og samme gruppe ser ikke ut til å være en del av de minoritetsforesattes livsverden. De har et bilde av at det særlig er de flinke elevene som blir rammet. Likeledes er deres livsverden preget av et asymmetrisk lærer-elev forhold med klart fordelte roller. På skolefeltet er læreren den som har autoritet og makt, mens eleven må innrette seg. Det å prate uten å ha fått ordet eller bevege seg rundt i klasserommet uten lov, er eksempler på atferd som er i strid med deres habitus. Jeg tolker det dit at deres kulturelle kapital verdsetter lydighet. Dette kan utfordres i møtet med norsk skole som i større grad ønsker å fremme selvstendighet (Becher, 2006, s. 21). Lærerne på sin side gir ikke uttrykk for å ha kjennskap til de minoritetsforesattes bekymring i forhold til hverken faglig nivå eller likhetsdiskursen. Derimot har de en forståelse av at minoritetsforesatte opplever at det er lite disiplin i skolen, noe som stemmer overens med deres etterlysning av respekt. De forklarer det med at de minoritetsforesatte er vant til mer autoritære skolesystem, med tydeligere regler og sanksjoner i forhold til akseptabel og uakseptabel atferd. Jeg tolker det dit at lærerne forklarer det som en del av deres kulturelle kapital.

Det de minoritetsforesatte anser som viktigst for barna å lære, er norsk. I følge Bourdieu er kompetansen til å formulere seg i den form og med de ord som verdsettes av utdanningssystemet, sannsynligvis den mest betydningsfulle formen for kulturell kapital. Han viser hvordan utdannelsessystemet verdsetter middelklassens språkform, mens barn fra lavere sosiale lag opplever at deres språkform ikke anerkjennes (Bourdieu, 2011, s. 72, 73). Gitz-Johansens forskning viser hvordan denne forskjellen i enda større grad vil ramme minoritetsspråklige barn, som vokser opp i hjem hvor kommunikasjon og primærsosialisering foregår på et annet språk (Gitz-Johansen, 2011, s. 154). Jeg tror det favner essensen i bekymringen informantene uttrykker; Vil barna deres klare å «nå igjen» de norskspråklige?

Denne bekymringen gir ikke lærerne uttrykk for å ha kjennskap til. De har derimot et bilde av at basisfagene er viktigst for de minoritetsforesatte og forklarer det igjen ut i fra skolesystemene de kommer fra. Jeg tolker det dithen at lærerne har en forståelse av at faglige ambisjoner og instrumentalt motiv er en del av de minoritetsforesattes kulturelle kapital. Det kan samsvare med de minoritetsforesattes bekymring angående det generelle faglige nivået. Jeg opplever likevel at lærerne, ved å beskrive denne forståelsen som «gammeldags», uttrykker et mangelsyn på de foresatte (Gitz-Johansen, 2011, s. 53). «De» har ikke den forståelsen som «vi» har, noe jeg tolker som et uttrykk for en normativ «norskhet».

6.2 Samarbeid skole-hjem

Jeg ville finne ut hvilke ønsker og behov de minoritetsforesatte hadde til lærerne og skolen i oppstarten. Jeg ville se om det samsvarte med den forståelsen lærerne hadde av de minoritetsforesattes ønsker og behov. Videre ønsket jeg å finne svar på hva lærerne opplevde som viktig.

6.2.1 Diskurser hos de minoritetsforesatte

Diskurs 1: Informasjon og dialog er viktig.

På spørsmål i forhold til hjem-skolesamarbeid svarer informant brun at han trenger råd fra lærerne: *«Praktiske råd. Hvordan jeg kan støtte barnet hjemme. Hva slags bøker eller oppgaver vi kan ta hjemme»*. Alle de foresatte ønsker en konkret orientering fra lærerne om hva som forventes av dem. Informant pistasj ønsker også dialog med lærerne for å kunne være i forkant: *«Lærerne burde fortelle oss hva barna skal jobbe med uka etter, slik at vi kan forberede dem. Vi må kunne spørre hvis vi lurere på noe»*.

6.2.2 Diskurser hos lærerne

Diskurs 1: De minoritetsforesatte er ukjent med et tett skole-hjemsamarbeid.

Lærerne mener at den største utfordringen for de minoritetsforesatte er at de kommer fra system der hjem og skole er adskilte systemer, og at det er mye ved norsk skoles forventninger til samarbeid som de ikke skjønner. Lærer 1 sier:

«Jeg tror noen tror at skole er skole og hjem er hjem. Det er jeg nesten sikker på, ut i fra erfaringene jeg har sett med de fra før. At det er skolens oppgave å lære ungene å lese og skrive og regne og den biten der, og vi har ikke noe med det. Det er et bilde jeg tror noen har».

Lærer 2 uttrykker at det kommer an på holdningene til å delta:

«Hvis du deltar som forelder, så får du det bildet som de andre [norske, min anm.] har. Men hvis de lever i et lukket miljø, så før de det inntrykket, at skole og hjem er atskilt, slik de har det fra hjemlandet sitt. Og så har du den andre siden, der du har de som følger opp, på lik linje. Som har skjønt hva den norske skolen er. At det betyr at foreldrene må være med og hjelpe til hvis vi skal få dem [elevene, min anm] opp og fram. Integrering spiller stor rolle».

Diskurs 2: Det er viktig å informere og stille tydelige krav til foreldrene.

Blant lærerne er det en utbredt oppfatning om at informasjon er viktig i oppstarten. Det gjelder praktiske ting, som innhold i skolesekk, matpakke og oppfølging av lekser. Også temaer som ligger litt utenfor skolens område mener lærerne det er viktig å forklare og ikke minst å klargjøre forventninger rundt. Eksempler på det er hvordan man feirer bursdager, hvordan man kan invitere noen hjem og hva som foregår på familiegrupper. Lærer 3 sier: *«Det burde vært rutiner rundt dette, at slik fungerer norsk skole, med skrevne og uskrevne regler. Dette er et minimum av hva dere må lære».* Lærer 2 er inne på noe av det samme: *«Viktig å klargjøre forventninger i forkant til dem. Stille krav. Dette forventer vi av dere. Tydelighet er nøkkelen til å forstå. Slik er norsk skole».* Lærer 1 er bevisst på at de som lærere ofte bruker «skoleuttrykk» som kan være vanskelig å forstå, og som dermed kan skape distanse og usikkerhet i samarbeidet. De er også inne på at begge parter ønsker det beste for barna, men at man ikke nødvendigvis er enige om hva det er. Som lærer 3 sier: *«De elsker jo ungene sine, så de vil det beste for dem. Men det er ikke sikkert de vet hva som er det beste for dem med en gang de kommer til Norge».* Lærer 4 er inne på det samme: *«Sånn er det. Det vet vi. Fordi det ligger i ryggraden vår».* Lærerne mener likevel det er viktig å danne seg et bilde av de foresatte, helst ved den første «bli kjent» samtalen. Ved å fange opp hvor lenge de har vært her, hva de kjenner til av rutiner ved skolen og hva skolen forventer, kan man legge til rette for et bedre samarbeid. Lærer 4 er tydelig på at det er skolen som har hovedansvaret og utdyper dette:

«Dette handler om kommunikasjon mellom mennesker. Det spiller for så vidt ingen rolle hvor du kommer fra eller hva du gjør. Det er skole og foreldre som må få til et godt samarbeid for at barn og unge skal trives og lære mest mulig. Og da er det vi

som skole som på en måte må ta ansvaret for det, til å få kommunikasjonen i gang».

6.2.3 Drøfting - Samarbeid skole-hjem

De minoritetsforesatte gir uttrykk for å ønske praktiske råd i forhold til hvordan de kan støtte barna sine og orientering fra lærerne om hva som forventes av dem. Jeg tolker dette igjen som at de vil ta del i lærernes livsverden og gjennom denne innsikten utvide egen forståelseshorisont. Videre ønsker de muligheten til selv å kunne ta kontakt med skolen dersom de har behov for det. Dette fordrer et samarbeidsklima der både foresatte og lærere viser interesse for hverandres livsverden, og ut i fra det tar sikte på å komme til enighet (Nordahl, 2007, s. 29). Slik jeg forstår det deler lærerne de minoritetsforesatte i to grupper, og tilfører den ene gruppa, som «ikke har skjønt hva norsk skole er», mangler. Ved at de har beholdt sin habitus, vanskeliggjør de samarbeidet med skolen. De har hva man kaller en hjemlandsvendt tilnærming (Ericson & Larsen, 2000, s. 64-68). Den andre gruppa derimot, blir tildelt ressurser ut i fra at de har tilegnet seg den norske majoritetens kapital og endret habitus. De har en norskvendt tilnærming og er dermed «integret». Man kan definere integrering som en gjensidig prosess der både minoriteter og majoriteter skal tilpasse seg hverandres livsverden (Engen, 2004, s. 254. Her opplever jeg at integreringsbegrepet blir anvendt som en målestokk på hvor godt den enkelte minoritetsforesatt har tilpasset seg en forestilling om hvordan en norsk forelder er. Denne forståelsen av integrering vektlegger den enkelte minoritetspersons plikt til å forsøke å leve opp til majoritetssamfunnet ulike forventninger til henne. Slikt sett vektlegger man de pliktene som personer med minoritetsbakgrunn menes å ha, mens deres rettigheter eller majoritetssamfunnets eventuelle plikter ovenfor minoritetsgrupper ikke tematiseres. Ut i fra denne forståelsen kan man si at det egentlig er assimilering lærerne mener, når de snakker om integrering (Ericson & Larsen, 2000, s. 71-75).

Jeg forstår det slik at lærerne er opptatt av at det er viktig å informere foreldrene og være tydelige på krav og forventninger. Som tidligere nevnt viser Bourdieu hvordan skolen som felt har visse spilleregler/koder. Disse reglene/kodene må de minoritetsforesatte lære seg for å mestre feltet eller spillet, og lærerne viser forståelse for at det kan by på utfordringer både konkret språklig og kodemessig. De ser viktigheten av å bli kjent med de foresattes livsverden og ut i fra det legge forholdene til rette for et godt samarbeid. De mener også at det er skolen

som har hovedansvaret. Jeg opplever likevel at lærernes holdninger avspeiler et asymmetrisk mønster. De virker mindre opptatt av de foresattes forventninger til lærerne og skolen. Jeg tolker det dit at det er lærernes livsverden og habitus som er normalen, og at de minoritetsforesatte må hjelpes eller læres opp til å oppnå den samme forståelsen. Dette opplever jeg igjen som en mangelforståelse. De beskriver en normativ norsk kulturell kapital som de foresatte må erobre gjennom informasjon og opplæring.

6.3 Konklusjon - forskningsspørsmål 1

I forkant av skolestart har de minoritetsforesatte et bilde av en skole som stiller lave faglige krav og hvor lek og sosiale aktiviteter tar stor plass. De uttrykker bekymring for en likhetsideologi både faglig og i forholdet lærer-elev. Det de opplever som viktigst for barna i oppstarten er å lære det norske språket. I tillegg ønsker de at barna skal lære basisferdigheter som lesing, skriving og regning. I oppstarten ønsker de informasjon og råd fra lærerne og de ønsker selv å kunne ta kontakt ved behov. Lærerne synes det er vanskelig å gi et generelt bilde av minoritetsforesatte. De har likevel gjort seg noen erfaringer de var villige til å dele. De har et inntrykk av at norsk skole på mange områder fortoner seg svært annerledes, særlig i forhold til spørsmål om disiplin. De opplever også at de minoritetsforesatte er mest opptatt av basisfag. Tanken om et nært skole-hjem er fremmed for mange, noe som fører til utfordringer. Lærerne mener derfor det er viktig med informasjon, tydelighet og krav i tillegg til dialog.

Jeg har nå gjort rede for hvilke diskurser som kommer til uttrykk i den forståelsen minoritetsforesatte har av skolen og den forståelsen lærerne har av de minoritetsforesatte før skolestart og drøftet dem opp mot aktuell teori. Videre i oppgaven vil jeg vise hvordan denne forståelsen utvikler seg, hos begge parter.

7. Resultater og drøftinger - forskningsspørsmål 2

Hva skjer i møtet mellom mennesker, og mellom mennesker og systemer? Fører det til større forståelse eller mistillit? Til nærhet eller avstand?

Ved de neste intervjurundene var jeg ute etter å finne svar på om den forståelsen informantene ga uttrykk for i runde 1 stemte, eller om den hadde utviklet seg. Og hvis forståelsen hadde utviklet seg, i hvilken retning hadde den da dreid?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan utvikles denne forståelsen hos begge parter i løpet av det første skoleåret?

7.1 Skolens innhold og oppgaver

7.1.1 Diskurser hos de minoritetsforesatte

Diskurs 1: Skolen stiller lave faglige forventninger.

Tankene de foresatte hadde om det faglige nivået i norsk skole viste seg i stor grad å stemme. Flertallet ga uttrykk for at skolen stilte overraskende lave krav til forkunnskap og at læringstempoet og den faglige progresjonen var langsom, sammenliknet med erfaringer fra eget skolesystem. Informant brun sier: *«Det går litt saktere, jeg mener tempoet er litt saktere»*. I forhold til faglig progresjon sier informant lyserød: *«Lite! Jeg synes det! Det er nesten et halvt år, og det de har lært..., jeg vet ikke? 10 bokstaver? Og 6 tall? Det er lite»*. Samtidig uttrykker informantene at det manglende faglige presset kan ha positive sider på det nivået eget barn nå befinner seg. Det gir barna tid til å bli kjent med skolesystemet og utvikle språklig kompetanse uten angsten for ikke å strekke til faglig. Informant brun sier: *«For henne er det helt greit at det går sakte, for det er selvfølgelig litt stressituasjon å begynne på skole i et fremmed land»*. De er likevel ikke villige til å akseptere de lave faglige forventningene og løser det med å kompensere opplæringen selv hjemme. Dette kommer jeg tilbake til under neste diskurs. Informantenes bilde av en skolehverdag preget av lek, blir også bekreftet. Informant pistasj sier: *«Jeg er sjokkert over at barna har samlingsstund og masserer og bruker så mye tid på å være sammen, ikke sant? Vi måtte sette oss på pulten og*

jobbe og jobbe». Men også her viser det seg at de minoritetsforesatte har endret innstilling. Informant pistasj sier: *«Jeg opplever nå at det er positivt fordi hun liker å være på skolen. Det var en overraskelse for meg at hun begynte å like seg der med en gang. I [hjemland] er man mer nervøs og må pugge veldig mye mer*». Informant pistasj sammenlikner med hjemlandet og mener de der har et alt for stort faglig press. Det kan se ut som om informantene mener de lekpregete aktivitetene gjør det lettere for egne barn å finne sin plass, lære språk og trives. Som informant lyserød sier:

«Det er kanskje greit for 1. klassingene? Jeg vet ikke hvordan det er i 2.klasse. Det blir sikkert mer struktur. Men hun liker veldig å gå på skolen, og det er det viktigste egentlig, synes jeg. Da prøver jeg bare å ta litt mer hjemme».

Diskurs 2: I norsk skole må alle være like.

Informantene får bekreftet likhetsdiskursen de mente preget norsk skole. De er kritiske til at alle må følge det samme systemet, og ønsker i større grad at barna kunne vært sortert etter evner. Informant brun beskriver det som «unifisering» og mener skolen setter grenser for flinke barn. Informant syrin sier: *«Når jeg ser de oppgavene de gjør, det er jo veldig enkelt for henne. Jeg tenker...hun burde ikke gjøre dette en gang. Å kaste bort tiden til dette her. Hun kunne ha gjort noe annet».* Flere av informantene synes likhetsidealet kombinert med lave faglige forventninger fører til store krav til dem som foreldre. De kommer fra skolesystem der elevene ble delt i grupper og fulgt opp ut i fra faglig nivå. Her opplever de at barna i liten grad blir utfordret og at gir uttrykk for at ansvaret for faglig framgang hviler på dem. Dette løser de på ulike måter. Noen bruker arbeidsplanen som deles ut fredag aktivt, for å være i forkant av kommende uke. På morsmålet snakker de om emnene som skal gjennomgås, og bruker leseboka for å bli kjent med ord og uttrykk. Informant lyserød uttrykker:

«Det er også en del som er vanskelig for meg. Hva som er på bildet. Jeg vet ikke alltid hva det er på norsk (latter). Det der er slike ting som barn snakker om, og jeg vet ikke presis hva det er. Da tenker jeg, at jeg tar det på [morsmål], og så skal hun få det på norsk på skolen».

Informant pistasj sier: «*Hun kan alt som er i den boka nå. Fordi vi jobber med det*». De kompenseres også ved å gi mer krevende oppgaver. Flere bruker da erfaringer fra eget skolesystem og viderefører det. Informant brun forklarer:

«Vi pugger noen ord med henne, sammen med et bilde, slik at hun kan knytte ordet med bildet. Jeg begynte f.eks med ord med tre bokstaver, bil, båt osv. Enkle ord, men bildet med ordet under. Så skrev hun ordet 10 eller 15 ganger. Når hun skriver nå, vet hun at disse bokstavene til sammen gir et bilde.

Informant lyserød reagerer på skrifttypen som benyttes (blokkbokstaver). I hennes hjemland legges det stor vekt på skjønnskrift og finmotoriske ferdigheter. Hun jobber mye for å lære barnet en god håndskrift. «*Jeg presser ganske mye på at hun skal skrive det riktig. Det er mye bedre teknikk for hånda da, og da bør de som skriver det anstrenge seg litt mer*».

Informant burgunder har et annet utgangspunkt og kompenseres ved å øve mer på ting barnet ikke mestrer. Hun fikk tilbakemelding fra lærer om at barnet hadde vansker med å huske flere bokstaver og tall: *Nå vet jeg hva som er problemet for [barnet]. Hvilke bokstaver det er vanskelig å skrive, så hun må få lekser fra meg hver dag*». I motsetning til de andre som gir barna mer krevende oppgaver, må hun jobbe for å «løfte» barnet til forventet nivå. Informant lyserød sier: «*Jeg synes jo det er lett for henne. Alt sammen, i hvert fall det som hun gjør. Men det kan jeg jo takke meg selv*». Informant pistasj stiller spørsmål ved de som ikke har foreldre som stiller opp:

«Jeg tenker at hvis andre barn ikke klarer det. Og hvis foreldrene ikke jobber hjemme, så betyr det at barna kan få store problemer etterpå. Og jeg synes det, at [barnet] er heldig. Fordi vi som foreldre, vi jobber veldig mye, ikke sant?»

De foresatte uttrykker ikke i de neste rundene noen stor bekymring i forhold til manglende respekt og disiplin. Et unntak er likevel informant burgunder som gir klart uttrykk for at ulike verdsett kan oppleves problematisk:

«Det er litt vanskelig. Det er stor forskjell på barna her og barna i [hjemland]. Det synes jeg er litt vanskelig. I [hjemland] må alle barna respektere læreren og høre på læreren. Vi sier: Etter foreldrene kommer læreren. Fordi læreren passer på barna hele dagen. Det er ikke lett å jobbe som lærer i Norge, fordi barna bestemmer så mye. Så kommer de hjem, og da er det litt vanskelig. De vil også bestemme mye der. Litt vanskelig med to forskjellige kulturer».

Diskurs 3: Det er viktigst at barna lærer norsk.

Alle informantene er positivt innstilt til barnas utvikling når det gjelder norskferdigheter og uttrykker ikke lenger bekymring. Selv om barna hadde ulike ståsteder, fra svært gode norskkunnskaper til relativt mangelfulle (4 mnd i Norge), har ingen av barna fått tilbud om ekstra norskundervisning. I følge *Strategiplan for Likeverdig opplæring i praksis* gir opplæringsloven elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt opplæring i norsk til de har ferdigheter til å følge den ordinære undervisningen. Særskilt norskopplæring skal fungere som det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). Informantene virker fornøyde med at barna følger den ordinære undervisningen og sier de har tillit til lærernes evne til å tilpasse undervisningen språklig. Bekymringen dreier seg nå i stedet om morsmålet. De erfarer at barna i økende grad bruker norsk språk også hjemme, og at de viser mindre interesse for morsmålet. De ønsker alle at barna skal få morsmålsundervisning, men ingen har fått tilbud om det. På X skole blir morsmålsundervisningen først tilbudt fra 2. klasse, så sant skolen får skaffet egnet morsmåls lærer. Flere er alene i sin språkgruppe på skolen og også på tettstedet. Informant pistasj sier:

«Nå kan hun ikke si alt på [morsmål]. Det er litt problematisk. Så mora mi krangler med oss. At vi ikke gjør nok med det, ikke sant? Vi tenker at hun har tid, og at det er viktig å snakke godt norsk. Men så tenker jeg: Hvis det skjer noe og vi må tilbake til hjemlandet? Hva skjer med henne da? Hun vil ikke klare å følge undervisningen i [hjemlandet]. Jeg er litt bekymret».

Ingen av de minoritetsforesatte har opplevd at lærerne har vist noen interesse for språklig eller kulturell bakgrunn, med unntak av at barna ble bedt om å ta med flagg til FN-dagen.

7.1.2 Diskurser hos lærerne**Diskurs1: De minoritetsforesatte opplever norsk skole som annerledes.**

Også etter å ha blitt kjent med de minoritetsforesatte tenker lærerne at de, uavhengig av hjemland og bakgrunn, opplever norsk skole som veldig annerledes. Lærer 4 sier:

«Jeg tror de opplever norsk skole som sløvere enn det de er vant til. Altså, at det stilles mindre krav. Ikke karakterer og sånn. Men de ønsker veldig mye for ungen sin, og står på alt de makter og klarer».

Ingen av lærerne har spurt de minoritetsforesatte om deres skoleerfaringer eller om bakgrunnen deres generelt. Lærer 2 sier: *«Jeg vet egentlig ikke om jeg kan spørre heller. Jeg føler at mitt ansvar er barnet».* På spørsmål om de trekker barnas og familienes språklige og kulturelle bakgrunn inn i undervisningen svarer de alle at de i liten grad har gjort det, men at det ikke er et bevisst valg. Som lærer 1 sier:

«Det at jeg ikke trekker det inn så mye, det er nok litt meg sjøl. At jeg ikke er så bevisst på det. Og at de bare er en gjeng. Det er ikke noe liksom, og jeg føler at det ikke er så naturlig å begynne å snakke om det».

De gir også i runde 2 uttrykk for at de minoritetsforesatte er en sammensatt gruppe, og at det er vanskelig å si noe generelt om dem og deres forståelse av skolen. Flere har likevel et ganske bestemt bilde av at det avhenger av landet de kommer fra. Lærer 2 sier: *«De fra [landet] er jo litt sånn at de følger veldig opp».* Og videre: *«De lærer seg ofte språket fortere enn de som kommer fra [landet], for å si det sånn».* Denne holdningen opplever jeg også hos noen av de andre, uten at det sies eksplisitt. Som eksempel på det kan jeg nevne at lærer 1 under intervjuet glemte at han hadde to minoritetsbarn i klassen, en med vestlig og en med ikke-vestlig bakgrunn. Han uttalte seg først kun på vegne av den foresatte med ikke-vestlig bakgrunn.

Diskurs 2: De minoritetsforesatte er mest opptatt av basisfag.

I denne runden gir lærerne uttrykk for at de minoritetsforesatte er opptatt av alle fag, og ikke bare basisfagene. Spesielt imponert er de over støtten de gir rundt lese- og skriveaktiviteter, men også andre fag blir nevnt. De opplever at elevene kommer godt forberedt og at individuelle avtaler blir fulgt opp. Lærer 1 sier om barn av informant lyserød: *«Hun er veldig flink altså. Så sånn skoletradisjonsmessig, så tror jeg det ligger i ryggraden, det å gjøre det bra på skolen».* Også når det gjelder barn av informant burgunder, som trenger noe ekstra støtte for henge med faglig, er lærer fornøyd med foreldrenes innsats: *«De gjør lekser og de følger opp det beste de kan».* På spørsmålet om det krever noen spesiell faglig tilrettelegging av dem å ha barn fra minoritetsspråklige familier i klassen, svarer lærerne at det i hovedsak dreier seg om å forklare ulike begrep. Lærer 1 sier: *«Vi stopper opp og prøver å finne ut av*

hva de ordene betyr og sånn. Det gagnar jo alle, så noe særlig mer behøver en ikke gjøre i første klasse». Flere av de minoritetsforesatte har gitt uttrykk for at de ønsker utfordringer til barna sine og tips til hvordan de kan følge opp selv. Lærer 3 har løst det ved å lage en arbeidsbok til barnet der fokuset er på ord og uttrykk. De andre sier de forsøker å tilpasse arbeidsoppgavene gjennom økte vanskegrader.

7.1.3 Drøfting - Skolens innhold og oppgaver

De minoritetsforesatte får bekreftet forestillingen sin om en skole med lavt faglig innhold og mye lek. Samtidig viser det seg at de ikke lenger er så skeptiske til dette, fordi de opplever at det på mange måter gagnar egne barn. *Kultur for læring* viser at norske elever jevnt over skårer høyt på trivsel (Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004, s. 12). De minoritetsforesattes uttalelser støtter opp under dette, og denne erfaringen har ført til endret holdning. Som jeg skrev i teoridelen beskriver Bourdieu habitus som fleksibelt (Wilken, 2008, s. 38). Vi orienterer oss i nye situasjoner gjennom læring og nye erfaringer. Når vi møter på utfordringer og situasjoner som ikke automatisk kan reflekteres tilbake til tidligere erfaringer, må vi tenke nytt for å komme videre. Jeg tolker dette som nok et eksempel på at de foresatte, ved å få kjennskap til feltet, er i ferd med å akseptere spillereglene og mestre spillet. De øker sin forståelse og tar del i skolens og lærernes livsverden. Likevel gir de ikke slipp på ønsket om større faglige krav, som er en viktig del av egen livsverden. I stedet inngår en slags kulturell byttehandel ved å tilpasse habitus slik at barna får det beste fra begge livsverdener. Dette skjer gjennom en aktiv involvering i barnas faglige utvikling. Denne reaksjonsmåten kan anses som rasjonell i forhold til mulighetene de har når de trer inn på feltet, og kan beskrives som en stilltiende «arbeidsdelingskontrakt». Det innebærer at de godtar eller støtter skolens majoritetskulturelle opplæringstilbud, og selv tar ansvar for å videreføre elementer fra egen kultur. Årsakene kan være at de ser behovet for majoritetskulturell kvalifisering, eller at de ikke vil stille urimelige krav til feltet de ønsker å bli en del av (Engen, Kulbrandstad & Sand, 1996, s. 101).

Lærerne mener fortsatt at skolen framstår annerledes for de minoritetsforesatte, men de tar likevel liten del i de minoritetsforesattes livsverden. Jeg har tidligere vist til Gadamer og hans beskrivelse av den ideelle situasjonen (Hellesnes, 1992, s. 90). Det er når begge parter forståelseshorisont gli over i hverandre og begge parter forstår noe de ikke forsto tidligere.

Slik jeg forstår det får de minoritetsforesatte kontinuerlig utvidet sin forståelseshorisont, fordi de er nødt til å lære seg kodene som gjelder på feltet og tilegne seg ny kulturell kapital. For at lærerne skal få utvidet sin forståelseshorisont, må de også stille spørsmål og vise interesse. Først da vil det være en gjensidighet, slik at forståelseshorisontene smelter sammen.

Jeg opplever at lærerne viser forståelse for de minoritetsforesattes ønske om større krav. Dette prøver de å imøtekomme gjennom en bred tilpasset opplæring og da i hovedsak en pedagogisk differensiering. Ved å finne ut av ord og begrep gjennom felles dialog kan elevene delta ut i fra egne forutsetninger, og selv om det er minoritetsbarna som i hovedsak trenger språklig støtte, argumenterer de med at det er nyttig for hele gruppa. De minoritetsforesatte derimot, har fortsatt en oppfatning av et sterkt likhetsideal og merker lite til denne tilpassingen. Jeg tolker det dit at de etterlyser en organisert differensiering av undervisningen, der elevene grupperes etter bestemte kriterier og gis gruppetilpasset undervisning. Dette systemet er en del av samtliges livsverden, og tilsvarer hva norsk skole definerer som en smal tilnærming til tilpasset opplæring (Nordahl, 2009, s. 197). Mange støtter hjemme ved å bruke egen kulturell kapital i form av morsmål. Dette er igjen et eksempel på en «arbeidsdelingskontrakt», og slik jeg ser gir det gevinst på flere områder: De ivaretar morsmålet som tankeredskap, og har en læringssamtale der ord og begreper blir snakket om både på morsmål og på norsk. Her kan også barna gå inn og støtte de voksne, ved at de kanskje kan norske ord de voksne ikke kjenner til. I tillegg innhenter de forkunnskap om temaer barna skal jobbe videre med. Dette anses som svært viktige læringsstrategier (Befring, 1994, s. 80). Ved at de også viderefører arbeidsformer fra egen livsverden til barna, sørger de for at det blir en del av barnas habitus. Eksempler på det er skrifttreningen og repetert skriving.

Alle lærerne berømmer de minoritetsforesattes faglige engasjement og mener nå at det gjelder alle fag og ikke bare basisfag. De gir uttrykk for at det støtter barnas læringssituasjon. Årsaken til den gode oppfølgingen mener de ligger i foreldrenes bakgrunn eller livsverden. Her er nok et eksempel på lærernes konstruksjon av foreldrenes symbolske kapital. De forklarer barnas gode prestasjoner som en del av foreldrenes habitus. Jeg opplever at lærerne i runde 1 var opptatt av hvordan de kunne sikre at de minoritetsspråklige elevene nådde klassens nivå. Nå handler utfordringene i stedet om å løfte elevene faglig, og gi dem oppgaver som er over klassens generelle nivå. Et unntak er som nevnt barn av informant burgunder, som selv har liten skolegang. Barnet trenger noe ekstra støtte for henge med faglig, men også her er lærer fornøyd med hjemmets innsats. Dette viser hvordan graden av foreldrestøtte og engasjement kan kompensere for manglende kulturell kapital (Bouakaz, 2009, s. 11). Jeg opplevde i første

runde at lærerne uttrykte et mangelsyn i forhold til minoritetsforesattes holdninger til skole og samarbeid generelt. Etter at de har blitt kjent med dem som individer mener jeg dette har endret seg, og at de i stor grad har inntatt et ressursyn i forhold til de minoritetsforesatte.

Samtidig ser jeg tendenser til at lærerne tillegger de foresatte symbolsk kapital basert på sosiale konstruksjoner av nasjonsgrupper. Jeg tolker det dit at de har kategorisert og dannet seg stereotypier av hva som kjennetegner de enkelte gruppene, der noen grupper blir sett på som «ressurs» og andre med «mangler». Som jeg viste i teoridelen bygger konstruksjoner av foreldre gjerne på tidligere erfaringer med samme nasjonsgrupper, uttalelser i media og på den allmenne oppfatningen blant lærere og ledelse på skolen; det som tas for gitt, eller skolens doxa (Nordahl, 2007, s. 106). En fare ved dette er at man kan få ulike forventninger til elevene, slik at noen får gode vilkår for læring mens andre ikke blir motivert og stimulert i lik grad (Nordahl, 2007, s. 78). Jeg har ingen grunn til å tro at lærerne i denne undersøkelsen forventer ulikt av elevene sine. Men hva hvis de får elever fra nasjonaliteter de i større grad betrakter med «mangler»? Vil de da legge fordommer til side og ha reelle forventninger ut i fra elevens forutsetninger? Dette er spørsmål som ikke bare rammer lærerinformantene her, men noe lærere må være bevisste på generelt.

De foresattes forståelse berører også en side av skolen som Bourdieu var svært opptatt av, nemlig sosial reproduksjon. Jeg har tidligere vist hvordan arbeidsformene i skolen gir barn av foreldre med mye kulturell kapital fordeler. Informantene gir uttrykk for at barnas framgang på skolen i hovedsak skyldes deres egen innsats, som foreldre. De klandrer ikke skolen direkte, men har heller ikke tillit til at skolen ville klart å gitt barna ønsket framgang. Dette er også tema i...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring, som viser at det er sterk sammenheng mellom norske eleveners familiebakgrunn og læringsutbytte og at foreldrenes hjelp til lekser er mer avgjørende i Norge enn i de fleste andre land (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2006-2007, s. 55, 30). De opplever at hjemmet forventes å ta en uhensiktsmessig stor del av barns faglige opplæring og stiller spørsmål om barn som ikke får oppfølging hjemme.

De minoritetsforesatte er ikke spesielt opptatt av det symmetriske forholdet mellom lærer og elev i denne runden. Det kan tolkes på flere måter: Ved å ha blitt nærmere kjent med skolen som felt kan de ha revurdert tidligere antagelser. Kanskje opplever de at det er mer ro og struktur enn hva de forventet? Det kan også henge sammen med forholdene jeg nevnte innledningsvis i denne drøftingen, nemlig at de ved å få kjennskap til feltet er tilfreds med det de erfarer og ser at et mindre asymmetrisk lærer-elev forhold fører til stor grad av trivsel. Selv

om informant burgunders opplevelse er et unntak, synes jeg likevel det er interessant. Hennes utsagn illustrerer hva Hoëm beskriver som interessefelleskap og verdikonflikt (Hoëm, 2010, s. 151). Både hjem og skole har interesse av at barnet skal oppføre seg ordentlig og vise respekt, men de har ulike tilnærminger til hvordan dette skal foregå. Hjemmet ønsker større grad av lydighet, mens skolen fokuserer på elevens rett til å bli hørt. I situasjoner der skolen formidler andre verdier enn hjemmet, vil som nevnt barnet måtte *desosialiseres* og legge fra seg verdiene fra tidlig sosialisering, for så å erobre skolens verdier. Ved å overta disse verdiene slik at de blir identitetsskapende, *resosialiseres* barna. Det innebærer at verdigrunnlaget fra den første sosialiseringen svekkes, og at identitetsutviklingen går over i et nytt spor (Engen, 1985, s. 29). Dette stemmer overens med frustrasjonen informant brun uttrykker i sitatet ovenfor. Hun opplever at barnets påvirkningen fra skolen medfører en opposisjon mot hjemmets verdigrunnlag. Jeg mener dette kan gi assosiasjoner til en form for symbolsk vold fra skolens side.

De minoritetsforesattes bekymring i forhold til norskkunnskap har endret retning og dreier seg i større grad om morsmål. Denne bekymringen er ikke noe lærerne gir uttrykk for å ha innsikt i. Morsmålsundervisning var heller ikke et tema som opptok dem spesielt. Det kan kanskje forklares ved at faget har hatt en dreining av praksis. Målet om funksjonell tospråklighet er fjernet, og faget har nå status som et støttespråk i fagene mens eleven lærer seg tilstrekkelig norsk (Engen, 2004, s. 225). Lærerne er fornøyd med barnas norskutvikling og ser derfor kanskje ikke behov for morsmålsundervisning. *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* beskriver tospråklighet som en ressurs som bør verdsettes (Arbeids- og sosialdepartementet, 2003-2004, 11.5.3). Det å beherske flere språk er ut i fra dette ikke bare er en ressurs for individet, men også for samfunnet (Engen, 2004, s.195). Ved ikke å anerkjenne elevenes og de foresattes morsmål som en verdi i seg selv, anerkjenner man heller ikke deres kulturelle kapital. Slikt sett kan det forstås som et uttrykk for symbolsk vold (Wilken, 2006, s. 73, 74).

Det at lærerne ikke trekker inn minoritetsfamiliens bakgrunn i undervisningen mener jeg også kan tolkes som en form for symbolsk vold. Men jeg opplever ikke at det er en bevisst handling fra lærernes side. Det som hindrer dem er ikke manglende interesse, men snarere at det ikke finnes rutiner for det hverken implementert hos den enkelte lærer eller i skolekulturen. Lærer 1 sitt utsagn kan tyde på at de opplever de minoritetsspråklige barna godt integrert og dermed ikke ønsker å fokusere på «annerledeshet». En fare ved dette er at man underkommuniserer det flerkulturelle og at idealet er det homogene klassefelleskapet der alle er «like». Ved kun å ha fokus på majoritetens kapital vil de minoritetsspråklige få lite identitetsbekreftelse, men

mye perspektivutvidelse. Hvis lærerne derimot er åpne om og nysgjerrige på ulike bakgrunner og trekker det inn i skolehverdagen, vil både minoritets- og majoritets elever få identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2007, s. 28; Engen, 2004, s. 273-275).

7.2 Samarbeid skole-hjem

7.2.1 Diskurser hos de minoritetsforesatte

Diskurs1: Informasjon og dialog er viktig.

Samtlige opplever kontakten med skolen som god. De gir uttrykk for at det er lett å kommunisere med lærerne, både uformelt gjennom SMS, mail og samtaler ved levering og henting av barn, og under mer formelle arenaer som utviklingssamtaler. De opplever tilbakemeldinger som informative og konstruktive, og at lærerne veileder både barn og voksne på en positiv måte. Som informant burgunder sier: *«Det er ikke som i [hjemland]. Der var det litt vanskelig å få hjelp. Men her..., nei, døra er åpen hele tida»*

Det som er nytt i denne runden at de foresatte gir uttrykk for at det er overraskende mange flere forventninger til dem enn hva de er vant til, også på områder som ikke er i regi av skolen. Dette har resultert i en ny diskurs som jeg vil gjøre rede for:

Diskurs 2: Skolen stiller store krav til foreldre sosialt.

Skolen legger opp til ulike aktiviteter kveldstid der det er forventet at foreldre og barn skal stille opp. Intensjonen er at de skal bli bedre kjent med hverandre. Så langt i skoleløpet var det blitt arrangert flere familiegrupper og en teaterkveld med felles bespisning i forkant. To av informantene var av ulike grunner ikke til stede. To sendte avgårde ektefelle, som beskrev kvelden som «ok». Informant syrin var selv til stede, og hadde en negativ erfaring med kvelden:

«Det blir sånn fordi de som kjenner hverandre sitter jo sammen. Du bare finner ditt eget bord og sitter der. Og så spiser du din pølse og så går du på teater da. Og så, det blir lite felles uansett, som de prøver at alt skal bli felles. Da må du kjenne noen

fra før, som du kan sitte med i hvert fall. Så jeg synes, det blir litt håpløst på en måte»

På X skole er også familiegrupper⁶ brukt som et pedagogisk opplegg for å styrke samarbeid og miljø familiene imellom. I løpet av intervjusituasjonene er det bare informant brun som selv har arrangert det. Flere er i utgangspunktet positive, og mener det en fin måte å komme i kontakt med andre familier på. Informant lyserød gir også uttrykk for å grue seg: *«Jeg er litt redd for det. Men jeg skal se på hva de andre foreldrene gjør (latter)»*. Informant brun føler seg hemmet av språket: *«Jeg kan ikke være med på alt sammen og diskutere, det er fortsatt vanskelig for meg»*. Informant syrin behersker i høy grad det norske språket. Likevel føler hun seg utenfor. Hun opplever også her at de som kjenner hverandre fra før blir pratende om ting de har felles, og at det er vanskelig å få innpass:

«For vi drikker bare te og jeg hører historiene deres, og så tenker jeg at nå kan jeg gå hjem. For dette får jeg ikke noe ut av. Det er jo interessant å høre at alle kjenner hverandre fra før, men hva får jeg ut av det? Selv om jeg prøver, så ser jeg at de har jo ikke så mye å snakke med meg om. For de har jo en historie sammen, men meg som de ikke kjenner fra før da, så blir det litt sånn at de må streve, vet du. Det er vanskelig for nordmenn tror jeg, å prøve å prate noen ganger».

Som jeg nevnte, så var informant brun den eneste som selv hadde arrangert familiegruppe. For henne og ektefellen ble det en sjokkerende opplevelse: *«Hvis jeg hadde noen peiling på hva som skulle skje hjemme, så ville jeg vært reservert»*. Hun beskriver en ettermiddag helt uten kontroll, der planen i utgangspunktet var at barna skulle spise og leke sammen, men hvor ingen av barna hørte på de voksne og fulgte det hun beskriver som vanlige samværsregler: *«Det er som om vi har litt strengere regler når det gjelder mat og hvor vi skal spise. Ikke ta mat bort fra spisebordet, til senga eller i sofaen»*. Hun legger ansvaret på seg selv og mener hun var lite forberedt på denne tradisjonen. Men hun stiller samtidig spørsmål ved hvordan norske barn oppfører seg og hvor grensen går for akseptabel atferd. Fordi hun ikke kjente til dette, syntes hun også det var vanskelig å sette grenser.

⁶ Familigrupper bygger Barbro Goldingers modell. Elevene blir fra første klasse delt inn i grupper på 4-6 elever. Disse gruppene er faste over tid, og deles inn av læreren etter prinsippet om mest mulig variasjon innenfor hver gruppe. (M.h.t. kjønn, adferd, bosted, sosial status, osv.) Hensikten er bl.a økt trygghet for elevene og et sosialt fellesskap for de voksne (Goldinger, 1970)

7.2.2 Diskurser hos lærerne

Diskurs 1: De minoritetsforesatte er ukjent med et tett skole-hjem samarbeid.

Lærerne uttrykker fortsatt at de minoritetsforesatte ikke er vant til et så tett skole-hjem samarbeid. Det at foreldrene stiller opp og støtter ungene faglig, er likevel noe alle lærerne har erfart, og står i kontrast til hva flere ga uttrykk for i første runde; nemlig at foreldrene i stor grad overløt ansvaret til skolen.

Når det gjelder aktiviteter kveldstid, som foreldremøter og utviklingssamtaler, er de fornøyde med oppmøtet. I den grad det har vært fravær, har det vært avklart i forkant. Når det gjelder andre arrangement i regi av skolen, er de usikre på i hvilken grad de minoritetsforesatte tar del og hvordan de opplever det. De har ikke oversikt på hvem som møter opp og synes heller ikke det er deres rolle å spørre. Flere påpeker bastant at de minoritetsspråklige aldri arrangerer familiegrupper hjemme hos seg og forklarer det med at de ikke er vant til det. Lærer 2 sier: «*Jeg ser at familiegrupper kan være en utfordring*». Alle lærerne har prøvd å forklare hva det innebærer på utviklingssamtaler.

Diskurs 2: Det er viktig å informere og stille tydelige krav til foreldrene.

Samtlige lærere opplever kommunikasjonen som god. De har alle erfart at språk kan føre til misforståelser, selv om det ikke har vært direkte problematisk. Lærer 1: «*Sjøl om de snakker greit norsk, så er det en del som går hus forbi*». De gir uttrykk for at norsk skole er preget av mye informasjon som kan være vanskelig for minoritetsspråklige å forstå, ikke bare språklig men også kontekstuell. Lærer 3: «*Det er så mye som ligger mellom linjene. Hvordan kan man kvalitetssikre at alle har forstått?*» De er ikke lenger så opptatt av tydelige krav, men understreker på ulike måter at de som lærere må skape en trygg arena der det er lov for foreldre å si ifra dersom de ikke forstår eller trenger hjelp. De er opptatt av å være tilgjengelige på både formelle og uformelle arenaer.

7.2.3 Drøfting - samarbeid skole-hjem

Slik jeg opplever det, samsvarer ikke de minoritetsforesattes opplevelse av skole-hjemsamarbeid med tidligere forskningsresultater som sier at norsk skole er god på

informasjon, men ikke på dialog. Bouakaz viser hvordan skolene i svært mange kulturer oppfattes som en autoritet hvor foreldrene har liten eller ingen påvirkning eller innflytelse (Bouakaz, 2009, s. 73). Bildet stemmer overens med hva mine informanter har fortalt om sin skolebakgrunn, og med dette som utgangspunkt står lærerne på X skole i sterk kontrast. Jeg tolker det slik at de minoritetsforesatte, gjennom å bli møtt av lærerne med velvillighet og respekt, føler seg anerkjent.

Jeg opplever også en utvikling hos lærerne. De er nå i større grad opptatt av dialog enn informasjon. Det mener jeg kan forklares med at de har blitt kjent med de minoritetsforesatte og erfart at de er villige til å følge spillereglene. De må ikke lenger informeres, for de har vist at de selv søker informasjon. Men hva handler dialogen om? Går den ut på å ta del i hverandres livsverden eller er det egentlig en avansert form for informasjon? Slik jeg forstår det, dreier dialogen seg i hovedsak om omstendigheter rundt skolen som felt. Lærerne har en forståelse for at feltet er uoversiktlig og preget av ulike koder, og de er fortsatt opptatt av at de minoritetsforesatte må lære seg disse kodene. De minoritetsforesattes livsverden er ikke et tema, og det er like fullt de minoritetsforesatte som må tilpasse seg majoritetssamfunnet. Samtidig opplever jeg ikke at lærerne ønsker et asymmetrisk forhold der de minoritetsforesatte skal tvinges til endring. Det å skulle erobre et nytt felt handler jo nettopp om å mestre kodene, og som nyankommere på feltet trenger de informasjon og støtte. Som jeg refererte innledningsvis sier opplæringsloven at det er skolen (lærerne) som skal legge til rette for samarbeidet. For meg virker det som om både de minoritetsforesatte og lærerne har en positiv opplevelse av hverandre og av samarbeidet rundt skolen, og at lærerne har erfart at de minoritetsforesatte i stor grad stiller opp og deltar til tross for at de er uvant med et tett skole-hjem samarbeid.

Når det gjelder de mer uformelle sidene av skole-hjem samarbeidet, som aktivitetkvelder og familiegrupper, viser det seg at lærernes antagelser stemmer: De minoritetsforesatte opplever dette svært uvant. Som nevnt sammenlikner Bourdieu felt med sosiale rom der det er visse standarder som gjelder. Det handler om koder i form av omgangsformer og interesser.

Kapitalen de sosiale agentene bringer med seg inn i feltet er avgjørende for om de behersker konteksten (Bourdieu, 1996, s. 155). Når det gjelder aktivitetkvelder er feltet fortsatt skolen, men rammene rundt er utydelige. Det er ingen uttalte mål, bortsett fra at man skal «ha det hyggelig» og «bli kjent». Jeg tolker informant syrens uttalelser som at hun føler stor avstand til de andre i feltet, eller majoriteten. Hennes kulturelle kapital i form av språk er etter min oppfatning, tilstrekkelig til å kunne delta. Det er den manglende sosiale kapitalen, i form av

bekjentskap og nettverk som her hindrer henne. I følge Bourdieu er det de som står nær hverandre i feltet som har makten og setter agendaen. I denne situasjonen blir det majoriteten av foreldregruppa. Det er de som sitter med nøkkelen til å invitere inn eller ekskludere. Jeg synes det er interessant å se hvordan tiltak fra skolen sin side som i utgangspunktet er ment for å skape en fellesskapsfølelse i realiteten fører til det motsatte.

Den samme opplevelsen tolker jeg i forhold til familiegrupper. De minoritetsforesatte gir i forkant uttrykk for å være usikre på koder og regler, men de har likevel interesse av å delta. Jeg forstår det som at de mener dette vil kunne tilføre barna og dem selv noe positivt. Informant bruns uttalelser tolker jeg som uttrykk for manglende kulturell kapital i form av språk. Dette til tross for at hun fint kan kommunisere med meg og dele tanker og meninger. På slike uformelle sammenkomster føler hun likevel at hun språklig ikke strekker til, og blir derfor sittende taus. Hun føler stor avstand til de andre i feltet, noe som hindrer henne i å delta. Det samme gjelder informant syrin som også her på et mindre felt, opplever at hennes sosiale kapital ikke blir verdsatt. Uten sannsynligvis å være bevisst det signaliserer foreldregruppa et sterk «vi», noe som medfører at hun blir den «andre». Det at ingen viser interesse for informant syrin person eller livshistorie tolker jeg som en form for umyndiggjøring, og hun tilegnes slikt sett lite symbolsk kapital av de andre i gruppa. Jeg har tidligere vist til hvordan de dominerte kan ta inn over seg de dominerendes syn. Jeg opplever her at både informant brun og syrin føler en slags underlegenhet og resignasjon. Det å ikke bli verdsatt for det man tilfører av kulturell og sosial kapital, kan føre til at man selv velger å plassere seg utenfor (Bourdieu, 1996, s. 157). En måte å gjøre det på er å ikke delta på ulike uformelle arrangement, og det er nettopp det mange kritiserer minoritetsforesatte for å gjøre. Lærerne i min undersøkelse er også så vidt inne på det når de sier at minoritetsforesatte «aldri arrangerer familiegrupper». Samtidig viser de også en forståelse for at det kan oppleves utfordrende. De har derfor brukt utviklingssamtalen som en arena til å føre dem inn i tankegangen. Men skal man få del i hverandres livsverden krever det en innsats fra begge parter: Man forstår i kraft av å bli forstått.

Jeg synes informant bruns beskrivelse av eget familiegruppearrangement er svært interessant, for også på hjemmebane, på et kjent felt, opplever hun usikkerhet i forhold til spillereglene. Det hun erfarer står i sterk kontrast til akseptabel atferd ut i fra egen kulturell og sosial kapital, men fordi hun ikke kjenner til majoritetens verdigrunnlag vet hun ikke hvordan hun skal håndtere situasjonen. Slik jeg ser det, kan situasjonen forstås på to måter. På den ene siden kan den forklares ved at partene i sine livsverdener har ulik forståelse av

hvordan barn bør oppføre seg. Dette innebærer da en verdikonflikt mellom informant brun og majoriteten. På den andre siden kan det være at majoriteten heller ikke aksepterer slik atferd, og at de i tilsvarende situasjon ville grepet inn. Slikt sett dreier det seg ikke om en verdikonflikt, men heller manglende innsikt i majoritetens livsverden og håndtering av spilleregler. Kanskje er ikke avstanden mellom dem så stor?

7.3 Konklusjon - forskningsspørsmål 2

Etter å ha blitt kjent med skolen får de minoritetsforesatte bekreftet diskursen sine om lave faglige krav. Men fordi de opplever at arbeidsformene og fokuset på trivsel gagnar egne barn er de ikke lenger så skeptiske. De er også mindre opptatt av det symmetriske lærer-elevforholdet. Den faglige likhetsdiskursen de mente preget skolen, får de derimot bekreftet. De synes skolen er for dårlig til å tilpasse undervisningen. Dette løser de ved selv å støtte barna faglig og de stiller spørsmålsteget ved barn som ikke får samme grad av støtte hjemme. De synes skolen stiller store krav om skole-hjemsamarbeid, også på sosiale arenaer. Fordi de er usikre på forventninger og regler opplever mange det vanskelig å strekke til, og de føler på ulike områder liten tilhørighet til de majoritetsforesatte. De er fornøyd med barnas norskutvikling. Bekymringene dreier seg nå mer om manglende morsmål og morsmålsundervisning. De opplever kontakten med skolen og lærerne som god og at det er lett å ta kontakt dersom de lurer på noe.

Lærerne har fortsatt en forståelse av at skolen fortoner seg annerledes for de minoritetsforesatte og mener det kommer an på hvor de kommer fra. Særlig gjelder det faglige krav og tanken om et tett skole-hjemsamarbeid. De prøver å tilpasse undervisningen faglig og opplever at de minoritetsforesatte i stor grad stiller opp og støtter rundt alt skolearbeid. De gir ikke uttrykk for å kjenne til de minoritetsforesattes bekymringer rundt morsmål, og de trekker i liten grad bakgrunnen deres inn i undervisningen. Dette dreier seg i større grad om manglende kunnskap og rutiner enn bevisst handling. De opplever samarbeidet med de minoritetsforesatte som godt og er nå mer opptatt av dialog enn informasjon. De vet lite om i hvilken grad de minoritetsforesatte deltar i skole-hjemsamarbeid på sosiale arenaer, men de viser forståelse for at det kan oppleves vanskelig og fremmed.

8. Oppsummerende kommentarer

Samtaler med minoritetsforesatte og lærere har gitt meg tilgang til informasjon om hvilken forståelse de har av hverandre før de blir kjent med hverandre og hvordan forståelsen utvikles etter hvert som de tar del i hverandres livsverden. Jeg hadde ingen ambisjon om å gjøre en generaliserbar undersøkelse. Gjennom kasusstudiet mitt ønsket jeg å gi tykke beskrivelser av hvordan minoritetsforesatte og lærere knyttet til en gitt 1.klasse opplevde hverandre.

8.1 Avsluttende refleksjoner

«Hvordan opplever vi hverandre» lyder oppgavetittelen min. Vi har alle en forståelse av hverandre. Ved å bli bedre kjent med hverandres livsverden, utvikles denne forståelsen. Noen antagelser får vi bekreftet. De minoritetsforesatte hadde f. eks et bilde av en skole der den faglige likhetsideologien sto sterkt. Lærerne på sin side mente de minoritetsforesatte opplevde norsk skole som annerledes og at det det nære skole-hjemsamarbeidet var svært uvant. Det var akkurat slik de trodde!

Andre igjen får vi avkreftet. Det symmetriske lærer-elevforholdet mange av de minoritetsforesatte forestilte seg, viste seg ikke helt å stemme. Lærerne på sin side mente de minoritetsforesatte var mest opptatt av basisfag og ikke tok så aktivt del i andre sider ved skolen. De ble kjent med en foreldregruppe som involverte seg og støttet opp på alle områder.

Det hender også at vi har rett i antagelsene våre, men at vi ved å få større innsikt synes det er helt greit. Den andres livsverden har elementer ved seg vi godt kan like, og som fører til at vi endrer egen forståelse. De minoritetsforesatte var i utgangspunktet skeptiske til lite faglighet og mye lek. Etter å ha blitt kjent med lærerne og skolekulturen, ser de også fordeler ved dette. Lærerne på sin side mente de minoritetsforesatte opplevde skolen som «annerledes» og at de og barna deres trengte mye hjelp og støtte for å innrette seg. De hadde delvis rett, men slik jeg tolker det hadde behovet for støtte andre elementer enn hva lærerne i utgangspunktet forestilte seg.

Innledningsvis viste jeg hvordan lover, forskrifter og læreplanverk pålegger skolen (lærerne) å legge til rette for et nært skole-hjemsamarbeid, der foreldrene skal inkluderes og gis medansvar. Det understrekes også at god kommunikasjon er en forutsetning for at

samarbeidet skal bli bra. Undersøkelsen min viser at de minoritetsforesatte opplever kontakten med skolen som god. Terskelen for å kunne ta kontakt er lav, og de blir møtt med respekt og velvilje. Dette er et godt utgangspunkt for videre samarbeid! Samtidig støtter funnene mine opp om forskning som sier at skolen i liten grad forholder seg til en flerspråklig og flerkulturell foreldregruppe. Dette forklares med at mange lærere mangler kunnskap om språklig og kulturelt mangfold. Kanskje kan noe av dette løses ved at lærere i større grad er åpent nysgjerrig på minoritetsforesattes livsverden, deres bakgrunn og forventninger. «Hva har du hørt om norsk skole»? «Hva er din erfaringer»? «Hva lurer du på»? Lærerinformantene var redde for å trække over en privat grense. Det stemmer ikke med min erfaring. Jeg opplevde tvert imot at de minoritetsforesatte syntes det var fint å sette ord på egne opplevelser.

Forskningen viser også hvordan skolen som system er rettet mot en majoritetskultur og en enspråklig foreldregruppe. Ut i fra dette kan man stille spørsmål om Opplæringsloven § 1-1 (1998) sine føringer om at skolen skal «... , *i samarbeid og forståing med heimen opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*», blir innfridd. **Hvem** sin historie og kultur er det snakk om, og **hvem** får forankret egen innsikt? Med lærermandatet følger makt til å tilføre minoritetsforesatte og barna deres symbolsk kapital gjennom å anerkjenne deres kompetanse. Men man kan også i en travel hverdag, ubevisst ignorere den og slikt sett utføre symbolsk vold (Bourdieu, 1996). Jeg har tidligere vist hvordan man kan «dobbeltkvalifisere» minoriteter og majoriteter, ved at begge parter får utvidet kunnskap og forståelse om både egne og andres verdier og kultur (Engen & Kulbrandstad, 2004). Men for at det skal skje, må det være en bevisst holdning til det implementert, ikke bare hos den enkelte lærer, men også i skolekulturen.

Ut i fra dette er det kanskje ikke så farlig om vi har ulike livsverdener, så lenge vi erkjenner det? Ved å vise interesse for hverandre og være åpne for ulikheter kan vi innfri Kunnskapsløftets intensjoner om «...et inkluderende sosialt fellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jeg har tidligere forklart den ideelle forståelsen som en sammensmelting av horisontene, slik at de glir over i hverandre, og begge parter forstår noe de ikke forsto tidligere. Mitt inntrykk etter denne undersøkelsen er at de minoritetsforesatte i større grad må ta del i lærernes og skolens livsverden, enn motsatt. Her ligger det en utfordring for norsk skole.

8.2 Videre forskning

I etterkant ser jeg flere åpninger for videre forskning. En spennende vinkling kunne vært å se nærmere på de minoritetsforesattes tanker om å inkludere barnas og egen bakgrunn i undervisningen. Det kunne også vært interessant å se det i sammenheng med lærernes erfaringer med og holdninger til å trekke inn elevenes og de foresattes kulturelle kapital i skolehverdagen. Det er svært relevant med tanke på rapporten «Transnasjonal oppvekst» som jeg viste til innledningsvis.

Jeg synes også det kunne vært interessant å forske videre på de ulike formelle og uformelle feltene som er knyttet opp mot skolen, det være seg foreldremøter, aktivitetsskvelder, familiegrupper eller bursdagsfeiringer. Dette er arenaer som kan bidra til inkludering eller ekskludering, til mangfold eller strenge konformitetskrav. Ved å innhente mer kunnskap om hvordan disse feltene kan oppleves for de ulike sosiale agentene, kan man kanskje i større grad tilrettelegge dem slik at de er med på å innfri intensjonen om et inkluderende fellesskap.

Et tredje tema er de minoritetsforesattes forståelse av faglig tilrettelegging og tilpasset opplæring. Mine informanter hadde liten opplevelse av at det ble gjort i det hele tatt. Er årsaken at lærere er for dårlige til å tilrettelegge slik at alle elevene oppnår «optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensiale»? (Engen, 2010, s. 52). Eller er forklaringen at de i for liten grad informerer om hva de gjør og hva som er intensjonen? Dette er spørsmål jeg synes det ville være interessant å følge opp.

Litteraturliste

- Aarnes, A. (1984). Fra fenomenologi til hermeneutikk: Hans-Georg Gadamer. *Mellom det faktiske og det mulige: Essays og artikler* (s. 124-131). Oslo: Aventura.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon: Vetenskapsfilosofi ock kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (Meld.st.49, 2003-2004). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-.html?id=405180>
- Baker, C. (2006). *Foundations og bilingual education and bilingualism (4.utg.)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Becker, A. A. (2008). Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn. *FOU i praksis*, 2 (2), 25-42. Lokalisert på <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2008/2008-02-3.pdf>
- Befring, E. (1998). *Læring og skole: Vilkår for eit verdig liv*. Oslo: det Norske Samlaget.
- Bjørnhaug, I. (2002). *Pierre Bourdieu – alle stridigheters sosiolog*. Nordisk sosialt arbeid Nr. 3. Lokalisert på <http://www.idunn.no>
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverknad i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Valdres: Pax.
- Bourdieu, P. (1995). *Distingsjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (1999). *Language & Symbolic Power*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2011). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bæck, K. U.D. (2007). *Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen*. Kunnskap, utdanning og læring – KUL. Forskningsrådets program.

-
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2007). *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for læring*. St.meld. nr. 16, 2006-2007. Oslo: Departementet.
- Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30, 2003-2004. Oslo: Departementet.
- Dobson, S. (2013). Dannelse som selvteknologi: Michel Foucaults flerfaglige forståelse. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 308-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. & Sand, S. (1989). *Til keiseren kva keiserens er: Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: Om forholdet mellom hjem og skole*. Valdres: Pax Forlag A/S.
- Eriksen, T. H. og Sajjed, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2011) *Den multikulturelle skole: Integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gjervan, M. (2012). Tilnærminger til mangfold. (2.utg.). I M.Gjervan, C. E. Andersen & M. Bleka, *Mangfold: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (s. 61-84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Goldinger, B. (1970). *Familiegrupper i skolan: Skolklasser som möteplats för barn, föräldrar ock lärare*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida dannelsingsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hoëm, Anton. (2010). *Sosialisering: Kunnskap – Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kristiansen, T. (2004). *Foreldrene: Skolens nye ressurs*. Bergen: Damm & Sønn.
- Kleven, T. A. (2002). Innledning. I T. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo. Unipub
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*. Sist lest 01.04. fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! : Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009 (Rev. Utg.)*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundby, G. (2003). *Historier og terapi: Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen i Østerud, P.& Johnsen, J. (2003). *Leve skolen. Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske bokforlag.

-
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, N. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen? I S. Dobson & T. Nordahl (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 177-191). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag.
- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem – skole: Blir alle foreldre inkludert? I S. Dobson & T. Nordahl (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 177-191). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slettholm, A. (2014, 7. april). *Sender barna til Afrika for å gi dem bedre skole*. Aftenposten. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>
- Thombson, J.B. (1999). Editor`s Introduction. I P. Bourdieu, *Language & Symbolic Power* (s. 1-31). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Søgnen, A. , et al. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle*. (NOU 2003:16). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- Vetteranta, S. (2005). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (s. 159-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østerud, S. (1994). *Handlingsteori: Fra livsverden til habitus*. Politica, bind 26 – 4, 404-418. Lokalisert på <https://tidsskrift.dk/index.php/politica/article/view/8633/16264>

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark 2014. Oppgaven har som hensikt å finne ut hvilke diskurser som kommer til uttrykk i den forståelsen minoritetspråklige foresatte og lærere har av hverandre før skolestart og hvordan denne forståelsen utvikles i løpet av det første skoleåret.

Oppgaven er bygget opp som en kasusstudie. Intensjonen er å gi «tykke beskrivelser» av kasusen som blir studert. Mitt empiriske materiale bygger på intervjuer med 5 minoritetsforesatte og 4 lærere knyttet til en gitt 1. klasse i perioden juni 2012 til april/mai 2013. Det empiriske materialet blir analysert og tolket i lys av de tyske filosofene Edmund Husserl og Hans-Georg Gadamer begrep om menneskers «livsverden», og Bourdieus teori og analysebegreper. I tillegg benytter jeg noe teori om sosiale konstruksjoner og hvilke tolkninger og strategier som tas i bruk i møter mellom mennesker. Oppgaven er komparativ ved at den sammenlikner minoritetsforesatte og lærere. Den har også som hensikt å vise utvikling over tid. Undersøkelsen ga flere svar, men et gjennomgående trekk er nødvendigheten av å vise interesse for og å delta i hverandres livsverden. Jeg opplever også at lærerne i mindre grad tar del i de minoritetsforesattes livsverden, enn motsatt.

Abstract: How we see each other?

This is a Master's degree thesis in Adapted Education at Hedmark University College 2014. The thesis aims to find out which discourses being expressed in the understanding minority parents and teachers have of each other before they start school and how this understanding develops during the first school year.

The thesis is structured as a case study. The intention is to provide "thick descriptions" of the case being studied . My empirical material consists of interviews with five minority parents and four teachers related to a given 1st grade class from June 2012 to April / May 2013.

The empirical material is analyzed and interpreted in the light of the German philosophers Edmund Husserl and Hans- Georg Gadamer 's concept of human " life-world " and Bourdieu's theory and analysis concepts. I also use some theory of social structures, and the interpretations and strategies that are used in meetings between people.

The task is comparative in that it compares minority parents and teachers. It also intends to show trends over time.

The survey gave several answers, but a common feature is the need to show interest and participate in each other's life world. I also find that teachers in smaller extent in the minority parent`s life world, than the opposite.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stephen Dobson
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark - Hamar
Holsetgata 31
2318 HAMAR

Vår dato: 04.04.2012

Vår ref:30072 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30072	<i>Hvordan opplever vi hverandre</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Nina Utvær Jacobsen</i>

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

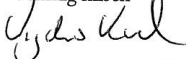
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

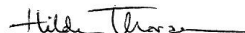
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Nina Utvær Jacobsen, Mogopvegen 19, 2409 ELVERUM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel. +47-22 85 52 11 nsd@uio.no

TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel. +47-73 59 19 07 kytte.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel. +47-77 64 43 36 nsdmaa@svtuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30072

Prosjektets formål er å se på hvilken forståelse minoritetsforesatte har av norsk skole før de sender sitt første barn dit, samt undersøke hvordan denne forståelsen utvikler seg i løpet av det første halvåret.

Utvalget består av ca. 4-6 foresatte med minoritetsbakgrunn, 2-5 lærere, samt en representant for skoleledelsen. Rekruttering skjer via skolekontoret i kommunen og via skolens ledelse.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, såfremt følgende endring utføres:
- setningen "All sitering vil bli anonymisert" erstattes med f.eks. følgende: "Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 10.05.2013.

Vi ber om å få tilsendt revidert skriv før det distribueres utvalget.

Personvernombudet legger til grunn at dersom det er behov for det vil informasjonsskrivet bli oversatt til aktuelle minoritetsforeldres språk (jf. de tilfeller det evt. skal brukes tolk under intervju).

Data innhentes ved personlig intervju, samt ved observasjon av informasjonsmøter. Det vil bli benyttet lydopptak som behandles elektronisk. Datamaterialet vil være knyttet til direkte personidentifiserende opplysninger via kode som viser til en koblingsnøkkel.

Det innhentes sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a). Personvernombudet finner at denne behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første ledd og § 9 a) (samtykke).

Materialet registreres og oppbevares på privat pc. Det oppgis at datamaskiner beskyttes av brukernavn og passord. Det forutsettes at behandling av personopplysninger/lydopptak på privat pc er i tråd med Høgskolen i Hedmark sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen 10.05.2013. For at datamaterialet skal være anonymt må navn (på samtykkeerklæringer og koblingsnøkkel) slettes. I tillegg må indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres/omskrives, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Lydopptak slettes.

Nina Utvær Jacobsen, masterstudent i «tilpasset opplæring»
Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap
Institutt for samfunnsvitenskap
E-postkontakt: nina.utver.jacobsen@elverum.kommune.no
Tlf.: 95 97 19 93

Høgskolen i Hedmark, 01.03.12

Til ledelsen ved XXX skole

Vedr. Forskningsprosjektet «Hvordan opplever vi hverandre»?

Jeg er masterstudent i «tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Hedmark. Tittelen på masteroppgaven min er: "Hvordan opplever vi hverandre"?

Det jeg ønsker å undersøke er hvilken opplevelse minoritetsforesatte har av skolen i forhold til kommunikasjon og inkludering, og videre hvordan skolen og lærerne skaper rom for kommunikasjon og inkludering.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-5 minoritetsforesatte som har skolestartere (helst sin første), høst 2012. Jeg ønsker også å intervju lærerne som er tilknyttet 1. klasseteamet.

Videre er det et ønske om å kunne delta på foreldremøtene, og å få innsikt i skolens rutiner rundt oppstart.

Intervjuene vil bli gjennomført tre ganger i løpet av skoleåret 2012 -2013, med oppstart i forkant av vårens informasjonsmøte. De blir tatt opp på en digital lydopptaker. For at jeg skal kunne gjøre opptak, trenger jeg foresattes og lærernes tillatelse. Opptakene vil bli slettet senest ved prosjektslutt 10. mai 2013.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. All sitering vil bli anonymisert. Som mastergradsstudent og forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvarende med faglige og forskningsetiske standarder:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Følgeforskningsprosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for godkjenning.

Professor Stephen Dobson ved Høgskolen i Hedmark er veileder for prosjektet.

Jeg vil understreke at deltakelse er frivillig, og at den som deltar, kan trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse.

Jeg håper på et positivt svar slik at det er mulig å gjennomføre prosjektet.

Med hilsen

Nina Utvær Jacobsen

Intervjuguide (lærere)

1. møte:

- Hvilken forståelse har du av minoritetsforesatte
- Hvilken forståelse tror du minoritetsforesatte har av den norske skolen?
- Hva tror du de ønsker at barnet sitt skal lære der?
- Hvordan kan du legge forholdene til rette slik at det er lettere for minoritetsforeldrene å bli kjent med det norske skolesystemet?
- Er det noe du tror minoritetsforesatte kan trenge ekstra hjelp til i oppstarten?
- Er det noe jeg ikke har spurt om som opptar deg i forhold til minoritetsforesatte når det gjelder hjem-skolesamarbeid?

2. møte:

- Hvordan tror du at minoritetsforesatte opplever norsk skole?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen med de minoritetsforesatte?
- Hva vet du om minoritetsforesattes bakgrunn i forhold til skole og utdanning?
- På hvilke måter trekker du inn minoritetslevenes bakgrunn i skolehverdagen?
- Hvordan tilrettelegger du kommunikasjon skole/hjem i forhold til minoritetsforesatte
- Hvordan opplever du at minoritetsforesatte tar del i miljøet rundt klassen/skolen?
- Har du gjort deg erfaringer som jeg ikke har spurt om?

3. møte lærere:

- Supplerende spørsmål

Intervjuguide (foresatte)

1.møte:

- Hva har du hørt om norsk skole?
- Hva ønsker du at barnet ditt skal lære der?
- Hvordan tenker du at barnet ditt vil trives der?
- Hvordan tenker du at barnet ditt og du/ dere kan ta del?
- Hva ønsker du at skolen og lærerne skal hjelpe deg/dere med i oppstarten?
- Er det noe du har tenkt på i forhold til skolestart som jeg ikke har spurt deg om?

2.møte:

- Kan du fortelle litt om egen skolegang?
- Hvordan opplever du norsk skole i forhold til egen skolegang?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen med skolen?
- Hvordan opplever du det å bli kjent med lærere/andre foreldre?
- På hvilke måter tar du del i miljøet rundt klassen/skolen?
- Hvordan opplever du at barnet ditt og du/dere tar del i miljøet rundt klassen/skolen?
- Er det noe du har erfart siden sist som jeg ikke har spurt deg om?

3.møte:

- Supplerende spørsmål

Vedlegg 4

Dato:	30.05.2012
Varighet av intervjuet:	39 minutter
Mulige forstyrrende faktorer:	Litt misforståelse om møtetidspunkt. Vi måtte ringes for å avklare dette.
Generelt inntrykk:	Informanten hadde i utgangspunktet mye og gjøre, men hadde avsatt tid.
Motivasjon:	Noe skeptisk først, men det løste seg etter hvert.
Konsentrasjon	God
Ikke-verbale uttrykk:	Mye latter
Lett/vanskelige for å fortelle:	Praten gikk lett. Informanten hadde mange tanker og var villig til å dele
Andre anmerkninger:	Intervjuet foregikk på min arbeidsplass. Informanten hadde barn fra før,- sånt sett ikke målgruppa.

Nina Utvær Jacobsen, masterstudent i «tilpasset opplæring»
 Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap
 Institutt for samfunnsvitenskap
 E-postkontakt: nina.utver.jacobsen@elverum.kommune.no
 Tlf.: 95 97 19 93

Høgskolen i Hedmark, 01.03.12

Til foreldre/foresatte og 1. klasselærere ved (XXX) skole

Vedr. Forskningsprosjektet «Hvordan opplever vi hverandre»?

Jeg holder for tiden med på masteroppgaven min i «Tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Hedmark. Tittelen på oppgaven min er: "Hvordan opplever vi hverandre"?

Det jeg ønsker å undersøke er hvilken opplevelse minoritetsforesatte har av skolen i forhold til kommunikasjon og inkludering, og videre hvordan skolen og lærerne skaper rom for kommunikasjon og inkludering. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-5 minoritetsforesatte som har skolestartere (helst sin første), høst 2012. Jeg ønsker også å intervju lærerne som er tilknyttet 1. klasseteamet. Videre er det et ønske om å kunne delta på foreldremøtene, og å få innsikt i skolens rutiner rundt oppstart.

Intervjuene vil bli gjennomført tre ganger i løpet av skoleåret 2012 -2013, med oppstart i forkant av vårens informasjonsmøte. De blir tatt opp på en digital lydopptaker.

For at jeg skal kunne gjøre opptak, trenger jeg deres (foresattes og læreres) tillatelse. Dersom det er ønskelig, er undertegnede ansvarlig for å skaffe og bekoste offentlig godkjent tolk.

Opptakene vil bli slettet senest ved prosjektslutt 10. mai 2013.

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn, vil bli behandlet konfidensielt. All sitering vil bli anonymisert. Som mastergradsstudent og forsker plikter jeg å behandle informanter og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for godkjenning.

Professor Stephen Dobson ved Høgskolen i Hedmark er veileder for prosjektet.

Jeg vil understreke at deltakelse er frivillig, og at den som deltar, kan trekke seg ut på et hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse.

Hvis du/dere har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg (Nina Utvær Jacobsen) per telefon eller e-post.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om følgeforskningsprosjektet knyttet til masteroppgaven: *Hvordan opplever vi hverandre?* og bekrefter at jeg er villig til å delta i undersøkelsen.

..... (sted, dato og underskrift)

Denne fylles ut og sendes undertegnede i frankert konvolutt.

Med vennlig hilsen fra Nina Utvær Jacobsen

Nina Utvær Jacobsen, masterstudent i «tilpasset opplæring»
Høgskolen i Hedmark, Avd. for lærerutdanning og naturvitenskap
Institutt for samfunnsvitenskap
E-postkontakt: nina.utver.jacobsen@elverum.kommune.no
Tlf.: 95 97 19 93

Høgskolen i Hedmark, 13.05.13

Kjære

Vedr. Forskningsprosjektet «Hvordan opplever vi hverandre»?

Tusen takk for at du har vært villig til å dele dine erfaringer med meg. Jeg har nå skrevet ferdig intervjuene og vil gjerne gi deg mulighet til å lese gjennom dem med meg. På den måten kan du forsikre deg om at du kjenner deg igjen i utsagnene. Jeg ser for meg en tidsramme på 30 – 45 minutter.

Det er ønskelig fra min side at dette møtet kan finne sted i løpet av mai. Ta gjerne kontakt via SMS, tlf eller mail, så avtaler vi tidspunkt.

Jeg hadde også satt stor pris på å få beskjed dersom du **ikke** ønsker å lese gjennom intervjuene.

Jeg vil avslutningsvis minne om at jeg har forpliktet meg til å:

- *følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jfr. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.*
- *sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.*

Med vennlig hilsen

Nina Utvær Jacobsen