



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Malin Holter

«Skolen må fortelle oss hva vi skal gjøre,
så skal vi gjøre det!»

En kvalitativ studie om likeverdighet i samarbeidet mellom foreldre med
minoritetsbakgrunn og norske lærere

A qualitative study of equal cooperation between minority parents and Norwegian
teachers

Master i tilpasset opplæring

2016

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Arbeidet med studien er over. Det har vært en spennende tid, hvor jeg har hatt mulighet til å fordype meg i et tema jeg virkelig synes er interessant. Jeg har lært mye. Men nå skal det bli godt å tre ut av den altoppslukende masterstudenttilværelsen, og endelig være mamma, samboer, venninne, og kollega igjen! Takk til mine informanter som generøst har delt av sine erfaringer og til min veileder Christina Elde Mølstad for konstruktive tilbakemeldinger underveis. Ikke minst takk til min samboer som tålmodig har holdt ut med mine «små» opp- og nedturer i skriveprosessen. Nå lover jeg at jeg skal rydde bort bøkene.

Hamar, 18. mai, 2016.

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMAETS BAKGRUNN OG AKTUALITET	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG UNDERSØKELSENS FORMÅL	11
1.3 AVGRENSNINGER OG BEGREPSAVKLARING	12
1.4 SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE	13
1.4.1 <i>Juridisk forankring</i>	13
1.4.2 <i>Tidligere forskning</i>	14
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING VIDERE.....	17
2. TEORI	18
2.1 NIVÅER FOR SAMARBEID	18
2.2 LIKEVERDIGHET OG LIKEVERDIGE SAMARBEIDSRELASJONER.....	19
2.3 BOURDIEUS TEORI OM MAKT OG KAPITAL	20
2.3.1 <i>Kapital</i>	21
2.3.2 <i>Sosiale spill</i>	22
2.3.3 <i>Symbolsk kapital og sosiale konstruksjoner</i>	22
2.3.4 <i>Symbolsk makt og -vold</i>	23
2.4 ANERKJENNELSE	24
2.4.1 <i>Honneths teori om anerkjennelse</i>	25

2.4.2	<i>Anerkjennelsens ulike sfærer</i>	25
2.5	MYNDIGGJØRING	28
3.	METODE OG VITENSKAPSTEORI	29
3.1	EN KVALITATIV TILNÆRMING	29
3.2	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING.....	29
3.2.1	<i>Fenomenologi</i>	30
3.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	31
3.3	FORSKNINGSMETODER - KVALITATIVT INTERVJU OG OBSERVASJON	32
3.4	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	33
3.4.1	<i>Utvalg av foreldre- og lærerinformanter</i>	33
3.4.2	<i>Prøveintervju</i>	35
3.4.3	<i>Gjennomføring og transkribering av intervjuene</i>	36
3.4.4	<i>Gjennomføring av observasjon</i>	37
3.4.5	<i>Bruk av tolk</i>	39
3.4.6	<i>Analyseprosessen</i>	39
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	40
3.6	STERKE OG SVAKE SIDER VED UNDERSØKELSEN	41
3.7	ETISKE REFLEKSJONER.....	43
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	45
4.1	SAMARBEIDET SETT FRA FORELDRENE PERSPEKTIV	45
4.1.1	<i>Foreldrenes oppfatelse av skolens forventninger</i>	45
4.1.2	<i>Foreldrenes forventninger og ønsker knyttet til samarbeidet</i>	47
4.1.3	<i>Foreldrenes erfaringer knyttet til ulike sider ved samarbeidet</i>	51

4.2	SAMARBEIDET SETT FRA LÆRERNES PERSPEKTIV	52
4.2.1	<i>Lærernes oppfattelse av foreldrenes forventninger.....</i>	52
4.2.2	<i>Lærernes forventninger og ønsker knyttet til samarbeidet.....</i>	53
4.2.3	<i>Lærernes erfaringer knyttet til ulike sider av samarbeidet</i>	56
5.	DRØFTING.....	60
5.1	I MØTET MELLOM MINORITETSFØRELDRE OG SKOLEN	60
5.1.1	<i>Oppklaring av feltet.....</i>	61
5.1.2	<i>Fra informasjon til dialog.....</i>	65
5.1.3	<i>Makt og tillit.....</i>	67
5.2	FORELDREROLLEN.....	69
5.2.1	<i>Omsorg og oppdragelse</i>	70
5.2.2	<i>Foreldrene som ressurs for det sosiale miljøet</i>	72
5.2.3	<i>Faglig involvering.....</i>	74
5.3	LÆRERNES AVMAKT.....	77
6.	OPPSUMMERING OG AVLUTTENDE KOMMENTARER.....	80
	LITTERATURLISTE	83

Vedlegg:

Vedlegg 1a	-Godkjenning NSD
Vedlegg 1b	-Epost fra NSD ang. endringer i prosjektet
Vedlegg 2	-Informasjonsbrev
Vedlegg 2b	-Samtykkeerklæring
Vedlegg 3a	-Intervjuguide foreldre
Vedlegg 3b	-Intervjuguide lærere

Norsk sammendrag

Dette er en mastergradsoppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Oppgaven er en kvalitativ studie av samarbeidet mellom norske lærere og minoritetsforeldre, og problemstillingen lyder som følger: *Hvordan tilrettelegge for et likeverdig samarbeid mellom skolen og med foreldre med minoritetsbakgrunn?* Formålet er å belyse denne relasjonen gjennom å undersøke og beskrive hvordan samarbeidet oppleves, sett fra både lærere og foreldres perspektiv. Den metodiske tilnærmingen for undersøkelsen er kvalitative intervjuer med foreldre med minoritetsbakgrunn og norske lærere, og kvalitativ observasjon av møter dem i mellom. Jeg anså disse metodene som best egnet fordi de ga meg mulighet til å gå i dybden av tematikken. Analysen ble utført på grunnlag av et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Informantenes erfaringer ble så tolket ut i fra Pierre Bourdieus teori om makt, Axel Honneths anerkjennelsesteori og til slutt i et myndiggjøringsperspektiv. Det viktigste funnet i denne undersøkelsen er at foreldrenes kapital i liten grad ser ut til å bli anerkjent i skolen, og deres mulighet for medbestemmelse er derfor i praksis begrenset. Undersøkelsen viser videre at minoritetsforeldrene er en uensartet gruppe, og at det er derfor av betydning at de anerkjennes solidarisk for deres individuelle forskjeller. Da mange av de minoritetsforesatte også står i en sårbar situasjon er det også avgjørende at de anerkjennes i det Honneth kaller den rettslige sfæren. I situasjoner der dette ikke skjer, antyder funnene at foreldrene lett inntar en underdanig rolle, eller trekker seg ut av samarbeidet uten at det er det de egentlig vil. Dette indikerer videre at foreldrene ikke deltar som en likeverdig part i samarbeidet med skolen og at det fortsatt finnes tendenser til at skolen reproducerer sosiale forskjeller. Funnene indikerer at dette ikke bare er knyttet til relasjonen mellom lærere og foreldre direkte, med at det også må ses i sammenheng med at det norske skolesystemet i stor grad bygger på majoritetskulturelle verdier og normer. Oppgavens funn blir naturligvis formet av de teoretiske perspektivene jeg har valg. Det er derfor mulig at annen teori kunne ledet i en annen retning.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master thesis on adaptive education at Hedmark University Collage. The thesis is a qualitative study of the co-operation between minority parents and Norwegian teachers. The research question is as follows: *How can schools and minority parents develop equal cooperation between each other?* The main purpose of this study is to shed light on this relationship by examining and describing how cooperation is seen, from both teacher's and parent's perspective. The methodological approach of the thesis is qualitative interviews with two teachers and three parents with minority background, and qualitative observation of meetings between parents and teachers. I found these methods the most suitable, because it gave me the opportunity to go into depth on the topic. The findings have been analyzed on the basis of a phenomenological and hermeneutical perspective. The parents' and teachers' experiences is interpreted as the basis of Pierre Bourdieu's theories of power, Axel Honneth's theory of recognition and finally in an empowerment perspective. The most important finding in this study is that parents' capital is sometimes an extent which may not be recognized in school, and their potential participation is therefore in practice limited. The thesis also shows that minority parents are a diverse group, and it is therefore important that they be recognized for their individual differences in the solidarity sphere. Many of the parents are also in a vulnerable situation, and it is crucial that they are recognized in what Honneth calls the legal sphere. In situations where this does not happen, the findings suggest that parents adopt a submissive role, or withdraw from the parent-teacher cooperation without really wanting it. This further indicates that the parents do not participate as an equal party in cooperation with the school, and that schools still have tendencies to reinforce social inequality. The findings indicate that this is not only because of the relationship between the parents and teachers, but, also because the Norwegian Education System is largely based on the majority cultural values and norms. My findings are naturally shaped and influenced from the theoretical basis I have chosen. Therefore it is possible that other theories could have led in another direction.

1. Innledning

Da jeg gikk på lærerhøgskolen valgte jeg å utveksle et studieår til Spania. Det ble et spennende og lærerikt, men også slitsomt år. Ikke bare fordi jeg ikke kunne språket så godt, men fordi jeg ikke visste hvordan ting fungerte. Små forskjeller som gjorde dagen komplisert. Samtidig følte jeg på min manglende evne til å uttrykke meninger og min identitet til lærere og klassekamerater. For dem var jeg en som bare nikket og smilte når de spurte meg om noe. En som sjeldent sa noen ting. Denne frustrasjonen husker jeg godt, og kan bare forestille meg hvor vanskelig det er å være foreldre i en slik situasjon. Erfaringene fra studietiden bærer jeg med meg når jeg som lærer møter foreldre med minoritetskulturell og -språklig bakgrunn i skolen. Jeg mener alle foreldre, uavhengig av bakgrunn, utgjør en viktig ressurs for sine barns utvikling og læringsmuligheter, og at det derfor er avgjørende hvordan skolen klarer å inkludere ulike foreldre i hjem-skolesamarbeidet. Til tross for gode intensjoner har jeg også opplevd å komme til kort i møte med foreldre fra andre land og følt på frustrasjonen når samarbeidet har vært vanskelig, for eksempel når foreldrenes språk og kultur har vært fremmed for meg og omvendt.

Skolen er ansvarlig for å legge til rette for medvirkning og inkludere alle foreldrene i hjem-skolesamarbeidet. På samme tid eksisterer det et handlingsrom for lærere når det gjelder den daglige tolkningen og praktiseringen av lover og retningslinjer. Fordi foreldrenes opplevelse av innflytelse, mening og støtte skapes i møte med skolens personale, rettes fokuset i denne oppgaven seg mot relasjonen mellom norske lærere og foreldre med minoritetsbakgrunn (Becher, 2006, s. 60). Jeg håper at min mastergradsoppgave kan være et lite bidrag til å belyse dette forholdet.

1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet

Relasjonen mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn er et aktuelt tema av flere grunner. For det første handler det om situasjonen til elever med minoritetsbakgrunn i norsk skole. For det andre om å realisere viktige verdier i samfunnet som likeverd, demokrati og frihet til selvbestemmelse.

Alle elever starter på skolen med ulike erfaringer og forutsetninger. Prinsippet om likeverdig opplæring handler om at alle likevel, uavhengig av evner, interesser, kjønn eller sosial bakgrunn, skal ha tilnærmet like gode muligheter for utvikling og læring. Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* gir klare retningslinjer for dette: «Hvert menneske er unikt og skal møtes av en barnehage og skole som forstår og tar hensyn til dets individuelle ferdigheter og ulike forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9). Dette er verdier med lange tradisjoner i norsk skole, og til grunn ligger en tro på at skolen kan ha utjevne effekt på sosial ulikhet. Likevel er det nylig gjort undersøkelser som viser at dette ikke skjer i så stor grad som ønsket. Rapporten *Fairness for Children* (Unicef, 2016, s.6) sammenlikner sosial ulikhet blant barn i 43 land. Totalt sett kommer Norge godt ut med en andreplass. Når det gjelder ulikhet innen utdanning ender vi imidlertid på en 23. plass. Andre undersøkelser viser at visse elevgrupper systematisk presterer dårligere enn andre i norsk skole, deriblant elever med annen språklig- og kulturell bakgrunn enn norsk (Engen, 2006, s. 145). Dette indikerer at måten skolen organiseres på passer bedre for noen elever, enn for andre (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, kapittel 4.2). Som en parallell viser forskning at også samarbeidet mellom skolen og minoritetsforeldre blir forbundet med fler utfordringer sammenliknet med skolens samarbeid med foreldre med etnisk norsk bakgrunn, noe som kommer frem i rapporten *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring* (Danbolt, et al., 2010, s. 181). Kan dette være med å forklare prestasjonsgapet som eksisterer mellom elever med majoritets- og minoritetsbakgrunn? Det er nemlig godt dokumentert at elever med foreldre som viser interesse for deres opplæring og samarbeider godt med skolen, har bedre forutsetninger for å lykkes faglig og sosialt (jf. Nordahl, 2007, 47; Semke & Sheridan, 2011, s. 4)

Som jeg skal komme tilbake til har foreldre ut i fra lovverket hovedansvaret for sine barns oppfostring (jf. Utdanningsdirektoratet, 2011; opplæringsloven, 1998). Dette innebærer en rett til medbestemmelse over forhold som handler om elevens oppdragelse og opplæring, og forutsetter et samarbeid mellom skole og hjem der foreldrenes meninger om elevens opplæringssituasjon blir tillagt vesentlig verdi (Nordahl, 2007, s. 16; Aamodt & Hauge, 2013, s. 14). Imidlertid viser undersøkelser at mange foreldre og lærere generelt er usikre på hvordan samarbeidet skal være og har uklare forventninger til hverandre (Bæck, 2007b, s.

54, 105). I denne konteksten er det lett å forestille seg at avstanden mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn i utgangspunktet er større enn mellom skolen og foreldre med etnisk norsk opprinnelse. For foreldre som har hatt sin oppvekst i Norge er skolen et relativt kjent sted, hvor de i stor grad er fortrolig med den gjeldende kulturen og behersker uskrevne regler og koder. Når foreldrene har en annen kulturell bakgrunn, kan de derimot lett oppleve skolen som fremmed og som et sted de i liten grad føler seg hjemme (Bæck, 2007a, s. 3). Hvordan påvirker dette foreldrenes muligheter for innflytelse og likeverdig samarbeid i møte med skolen? Å bygge bro mellom skole og minoritetsforeldre kan derav være mer utfordrende, men ikke mindre viktig. Snarere tvert i mot. Dagens samfunn kjennetegnes nettopp av et mangfold av livsformer, handlingsmønstre og kulturelle praksiser som eksisterer side om side. I dette mangfoldet er skolen en arena for kulturelle møter hvor mennesker med ulik bakgrunn møtes og holdninger dannes (Østberg et al. 2010, kapittel 3.4.2; Bæck, 2007a, s. 3). I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at integrering er en prosess som forutsetter gjensidig tilpasning. Det er ikke bare minoriteter som må tilpasse seg det norske samfunnet, men samfunnet og velferdsstatens tjenester må også tilpasses befolkningen. Som en viktig samfunnsinstitusjon må den norske skolen da innrette seg på nye måter for å ivareta alle elevers og alle foreldres rett til likeverdige tjenester (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2012, kapittel 1). Hvordan skolen makter å møte denne utfordringen vil på bakgrunn av dette kunne få mange konsekvenser, ikke bare for skolene, men for det norske samfunnet i sin helhet.

1.2 Problemstilling og undersøkelsens formål

Denne oppgaven tar utgangspunkt i og argumenterer for at likeverdig opplæring for elever med minoritetsbakgrunn forutsetter et likeverdig samarbeid med deres foreldre. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan tilrettelegge for et likeverdig samarbeid mellom skolen og med foreldre med minoritetsbakgrunn?* For å få innsikt i dette gjennomførte jeg våren 2015 kvalitative intervjuer av norske lærere og minoritetsforeldre, samt observasjoner av flere møter dem i mellom. Problemstillingen blir besvart gjennom 4 forskningsspørsmål:

-
- Hvilke opplevelser og erfaringer har informantene knyttet til ulike sider av hjem-skolesamarbeidet?
 - Hvilke forventninger har lærere og minoritetsforeldre til hjem-skolesamarbeidet og hvordan blir disse klargjort?
 - Hvordan blir foreldrenes rolle i skolen forstått av informantene?
 - Hvordan kan deres erfaringer og opplevelser forstås ut i fra teorier om makt, anerkjennelse og myndiggjøring?

I problemstillingen bruker jeg formuleringen «*hvordan tilrettelegge for et likeverdig samarbeid ...*». Jeg har ingen ambisjoner om å finne fasitsvaret på dette. I første omgang er formålet med en slik problemstilling å utvikle egen kompetanse om hva jeg som lærer kan gjøre for å legge til rette for et likeverdig samarbeid med foreldre med annen kulturell og språklig bakgrunn enn norsk. Ved å rette fokus mot hvordan lærere og minoritetsforeldre erfarer samarbeidet med hverandre, håper jeg også å bidra til en bedre forståelse av hverandres situasjon og perspektiv. Utgangspunktet er en ide om at dette kan bidra til et bedre grunnlag for likeverdige samarbeidsrelasjoner. I et flerkulturelt perspektiv mener jeg også at det er særlig viktig at lærere ser egen praksis i et kritisk lys. Kanskje kan andre lærere derfor ha nytte av å lese min oppgave.

1.3 Avgrensninger og begrepsavklaring

I problemstillingen blir betegnelsene *foreldre med minoritetsbakgrunn* benyttet. Begrepene *minoritetsforeldre* og *de minoritetsforesatte* blir også brukt i oppgaven, her forstått som foreldre født i et annet land og som har migrert til Norge i voksen alder. Jeg er oppmerksom på at slik begrepsbruk kan være problematisk. Det å plassere foreldre med innvandrerbakgrunn i en egen kategori og å gi deres utfordringer et særlig fokus, kan for det første være med å forsterke forestillinger om stereotyper (Becher 2006, s. 12). For det andre forutsetter begrepet *minoritet* at det finnes en *majoritet*. Begrepsbruken kan på denne måten bidra til å opprettholde underforstått kategorier i samfunnet, og forsterke et skille mellom et ”vi” og ”dem”. Jeg ønsker ikke å bidra til en overgeneralisering på bakgrunn av etnisk opprinnelse og har en forståelse for at foreldregruppa jeg omtaler er sammensatt, mangfoldig

og variert. Ut i fra kunnskap om at visse foreldregrupper, deriblant foreldre med minoritetsspråklig og kulturell bakgrunn, har dårligere forutsetninger for å bli lyttet til i hjem-skolesamarbeidet spesielt og i samfunnet generelt, mener jeg likevel det er viktig å bidra til å gi dem en stemme.

I oppgaven blir uttrykket *samarbeid med skolen* og *samarbeid med lærere* til tider brukt om hverandre. Lærerne forstås med dette som en representant for skolen som institusjon. Hva et likeverdig hjem-skolesamarbeid innebærer, gjør jeg rede for i kapittel 2.

I undersøkelsen intervjuet jeg to lærere og tre foreldre. Dersom jeg hadde valgt å belyse kun ett av disse deltakerperspektivene, kunne jeg intervjuet flere informanter fra én gruppe og i større grad hatt mulighet til å se etter mønstre som går igjen innad i denne gruppa. Når jeg likevel har valgt å belyse begge perspektiv, er det fordi jeg mener det er særlig interessant og relevant å se deres opplevelser og refleksjoner opp i mot hverandre.

1.4 Samarbeid mellom hjem og skole

Før jeg går videre til oppgavens teoretiske fundament, ser jeg det nødvendig å gjøre mer grundig rede for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole er forankret i det offentlige lovverket. Jeg viser også til tidligere forskning, først om hjem-skolesamarbeid generelt, deretter mer spesifikt om samarbeidet mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn.

1.4.1 Juridisk forankring

FN- menneskerettighetserklæring slår fast at alle barn har rett til skolegang, og at foreldre fortrinnsvis har rett til å bestemme hva slags opplæring dette skal være. Denne retten til medbestemmelse følges opp i det norske lovverket. Her er det opplæringsloven og læreplanen som i første omgang setter føringer for hjem-skolesamarbeidet. I den generelle delen av *Kunnskapsløftet* understrekes det at det er foreldrene som har oppdrageransvaret:

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.18).

Vi kan ut i fra dette lese at foreldrene er tillagt en sterk og aktiv rolle i hjemmeskolesamarbeidet. Skolens oppgave er derav å bistå barnas utvikling i forståelse og samarbeid med hjemmene, står det videre. I *Kunnskapsløftets* prinsipper for opplæringen understrekes det at foresatte må få nødvendig informasjon om opplæringen, og ha reelle muligheter for innflytelse på egne barns læringsarbeid både faglig og sosialt, og at skolen må legge til rette for dette (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Videre er det skolens ansvar å trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 19). I opplæringsloven (1998) § 1-1 blir formålet med opplæringen beskrevet slik:

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.»

I forskrift til opplæringsloven (2010) § 20-1 står det videre:

«Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring»

Dette betyr at imens foreldrene er avhengig av et godt samarbeid med sine barns lærere for å forvalte sitt oppdrageransvar, er skolen avhengig av foreldrene for å oppfylle intensjonene i lovverket. De er altså å forstå som gjensidig avhengig av hverandre, med en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling. Dette gjør det klart at samarbeidet ikke bare kan baseres på skolens premisser, men at det også må dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i deres situasjon (Nordahl, 2007, s. 17).

1.4.2 Tidligere forskning

I senere tids skoleforskning er foreldrenes rolle i opplæringen blitt viet stor oppmerksomhet, både internasjonalt og i Norge. Det er i dag godt dokumentert at foreldrenes betydning for barns læring er stor. Blant annet har forskerne Desforges og Abouchar gjennomgått

undersøkelser fra England. De konkluderer med at det foreldrene gjør hjemme med sine barn er av større betydning enn noen andre faktorer som kan påvirke læring (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 4). Hattie (2013, s. 118) kommer i sin metaanalyse frem til liknende resultater. Han viser til at foreldrenes betydning for læring henger sammen med de forventninger foreldre har til sine barns læringsresultater og hvilke holdninger de har til utdanning.

Her i Norge har Nordahl gjennomført flere kartleggingsundersøkelser om hjemskolesamarbeid. Hans forskning viser at elevene kommer best ut, både faglig og sosialt, dersom de har foreldre som viser interesse for sine barns opplæring og samhandler godt med skolen (Nordahl, 2007, 45-46). Når det gjelder kvaliteten på samarbeidet gjennomførte han i 2003 en kartleggingsundersøkelse for Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Av undersøkelsen fremgår det at skolen er god på å formidle informasjon, men at man i liten grad oppnår dialog og reell medbestemmelse i relasjonen mellom hjem og skolen. Funnene antyder videre at denne manglende gjensidigheten fører til at skolen og lærerne har relativt mye makt i samarbeidet, mens en del foreldre på den andre siden opplever avmakt (Nordahl, 2003, s.117). Disse funnene støttes i forskningsrådets rapport *Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen*, hvor foreldreinvolvering i ungdomskolen blir belyst. Her kommer det frem at selv om de fleste foreldre opplever å bli møtt med vennlighet når de kommer med innspill til lærerne, opplever få at deres forslag fører noen vei. Mange foreldre er også usikre på skolens forventninger og vet ikke helt hvordan de skal involvere seg. På den andre siden er mange lærere motvillige til å betrakte foreldrene som noe mer enn en ressurs i forhold til praktiske ting. Det konkluderes med at det er et stykke igjen før en reell involvering av foreldrene i skolen er en realitet (Bæck, 2007a, s. 5, 14). Tilsvarende resultater finner man også i internasjonal forskning. Don Davis (1999, s. 5-6) har sammenfattet undersøkelser om foreldreinvolvering i USA, som viser at skolen i liten grad erkjenner den ressursen foreldre utgjør, noe som blir sett i sammenheng med læreres behov for å beskytte sin faglige status. Han konkluderer med at god opplæring for alle barn ikke er mulig uten at hjem og skole arbeider sammen som reelle partnere. Det er større sannsynlighet for å få til dette om lærerne får hjelp, støtte og opplæring i å drive samarbeid, viser han.

Når det gjelder skolens samarbeid med minoritetsforeldre, gjelder de samme prinsippene for et godt samarbeid mellom hjem og skole for alle foreldre, uavhengig av bakgrunn. Samtidig viser forskning at samarbeidet fungerer dårligere for minoritetsforeldre. Det er blant annet et sentralt funn i Desforges og Abouchaar (2003, s. 37) forskning at foreldreinvolvering varierer ut i fra bakgrunn. Når det gjelder elevenes læringsresultater antyder forskning knyttet til PISA-undersøkelsen at det ikke er foreldrenes økonomiske ressurser som gir størst utslag i Norge, men at forskjeller mellom elever er sterkere knyttet til foreldrenes sosiale og kulturelle bakgrunn, som utdanningsnivå og etnisitet (Tornmo 2002, referert i Bæck 2007a, s. 9).

Videre har Bouakaz (2009) forsket på hjem-skolesamarbeid i svenske skoler i områder med mye innvandring. Han har konsentrert seg om hvilke muligheter foreldre med annen etnisk bakgrunn har for å delta aktivt i sine barns utdanning. Undersøkelsen hans tyder på at minoritetsforeldre i stor grad ønsker å delta i samarbeidet med skole og bidra positivt til sine barns skolegang, men at de er usikre på hva de kan bidra med. Foreldrene i undersøkelsen forklarte dette med liten kjennskap til det svenske skolesystemet (Bouakaz, 2009, s. 43, Aamodt & Hauge, 2013, s. 15). Liknende resultater finner man også i flere norske undersøkelser, blant annet i doktorgradsavhandlingen *Somaliske foreldre og norske lærere: en studie av relasjoner og møter*. Uavhengig av egen utdanningsbakgrunn, uttrykte foreldrene positive holdninger til utdanning og hadde høye ambisjoner på vegne av sine barn, men var mer usikre enn andre foreldre når det gjaldt fagene. Flere overlot den faglige opplæringen av barna til skolen og lærere (Kileng, 2007, s. 219-220). Funnene i Bouakaz (2009 s. 151 - 153) sin undersøkelse antyder videre at foreldre og lærere i mange tilfeller har ulik oppfattelse av hva utfordringer i samarbeidet består i, og hva som kan bidra til å bedre situasjonen. I mens foreldrene la vekt på sine manglende muligheter for å skaffe den kompetansen de trenger for å delta i samarbeidet, forklarte lærerne primært hindringer i samarbeidet ut i fra foreldrenes ferdigheter i svensk, samt kulturelle og religiøse forskjeller. Han beskriver denne tilnærming som problemorientert, ved at utfordringer i hovedsak ble tilskrevet egenskaper ved foreldrene selv. Her i Norge har blant andre Sands gjort undersøkelser som indikerer at vansker i samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre kan skyldes at skolen i liten grad forholder seg til en flerkulturell og flerspråklig

foreldregruppe (Sand, 2009, s. 187) Dette peker på en mangelfull utnyttelse av ressursene en flerspråklig og –kulturell foreldregruppe representerer.

1.5 Oppgavens oppbygging videre

I dette kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunn for tema, presentert problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensninger og begrepsavklaringer. Jeg har også sett på hvordan hjem-skolesamarbeidet er forankret i det offentlige lovverket og gjort rede for tidligere forskning om temaet. **Kapittel 2** er oppgavens teoretiske fundament. Kapitlet innledes med en redegjørelse for nivåer for samarbeid og likeverdige samarbeidsrelasjoner. Deretter presenterer jeg Bourdieus teorier om makt, Honneths teori om anerkjennelse og teori om myndiggjøring. **Kapittel 3** viser hvilke metoder som er benyttet i undersøkelsen og gjør rede for hvilke vitenskapsteoretisk kunnskapssyn oppgaven bygger på. I **kapittel 4** presenterer jeg funnene fra undersøkelsen, som videre blir tolket og diskutert i **kapittel 5**. Oppgaven avsluttes med en oppsummering i **kapittel 6**.

2. Teori

Teori er ikke alltid like lett å anvende i praksis. Avstanden mellom disse og den virkelige skolehverdagen kan virke stor. Likevel kan ett sett med ”teoretiske briller” tilby oss nye perspektiver å forstå praksis og handling ut i fra (Skoglund & Åmodt, 2012, s. 11). Dette kapittelet innledes med en redegjørelse for *ulike nivåer for samarbeid og likeverdige samarbeidsrelasjoner*. Deretter blir samarbeidet mellom foreldre og lærere belyst ut i fra teoretiske perspektiver: Bourdieus *teori om makt og kapital* og Honneths *anerkjennelsesteori*. Til slutt har jeg sett dette i sammenheng med et *myndiggjøringsperspektiv*, men har jeg valgt å gjøre det kort fordi det ikke er hovedfokus i oppgaven.

2.1 Nivåer for samarbeid

Som vist blir det gjennom lovverket slått fast at foreldre må få den informasjonen de trenger av skolen for å delta i drøftinger om opplæring og at de skal ha reelle muligheter for innvirkning på sine barns skoletilbud. Ut i fra disse føringene skiller Nordahl (2007, s. 28) mellom tre ulike nivåer for samarbeid: *informasjon, dialog og drøftinger*, og *medvirkning og medbestemmelse*. Det første nivået dreier seg som navnet tilsier om deling av *informasjon* mellom skole og hjem. Dette er den enkleste formen for samarbeid og krever kun en viss grad av formalisering. *Dialog og drøftinger* er det neste, og kjennetegnes ved at lærere og foreldre diskuterer forhold som angår eleven, undervisning, læringsmiljø og utvikling av skolen. Dette forutsetter i følge Nordahl (2007, s. 29) en reell og sannferdig kommunikasjon. Det må da legges til rette for at de ulike partene i samarbeidet får fremmet sine synspunkter og oppfatninger, men med en målsetning om å komme frem til en form for enighet. Det er da viktig at dialogen ikke er preget av at partene ønsker å «vinne» diskusjonen. Det siste nivået, *medvirkning og medbestemmelse*, handler om at både skole og hjem skal ha innflytelse på avgjørelser og pedagogisk praksis som berører eleven. I slike tilfeller eksisterer det mål for samarbeidet, det treffes felles beslutninger, og det eksisterer en høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre. På grunnlag av dette blir det klart at samarbeidet ikke kan være slik at skolen kun informerer foreldrene, men forutsetter et samarbeid der hjem og

skole er likeverdige deltakere, forstått som at begge parter skal ha innflytelse på det som skjer i skolen, skriver Nordahl (2007, s. 29- 30).

2.2 Likeverdighet og likeverdige samarbeidsrelasjoner

Likeverdighetsbegrepet handler om at alle mennesker er like mye verdt uavhengig av menneskelig mangfold og variasjoner i egenskaper (Emilsen, 2015, s. 22). Overført til relasjonen mellom hjem og skole referer dette slik jeg forstår det til to forhold. For det første handler et likeverdig samarbeid om at alle foreldre har samme rettigheter i møte med skolen. For at ingen grupper skal settes utenfor eller ekskluderes forutsetter det i mange tilfeller positiv forskjellsbehandling, framfor lik behandling (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 15). Dette betyr at hjem-skolesamarbeidet må tilpasses for å trekke alle foreldre med og sikre like muligheter for medvirkning og medbestemmelse. Når det gjelder samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole, forstås likeverd også som at begge partene og deres meninger skal verdsettes i samarbeidet. Aamodt & Hauge (2013, s.13) beskriver dette som et symmetrisk samarbeidsforhold basert på gjensidig respekt for hverandres ulike synspunkter og kompetanser. Dette samsvarer med Ravns (Arneberg & Ravn, 1995, s. 204) definisjon av et ideelt samarbeid. Hun beskriver det som "...et forhold mellom mennesker, som med respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger, arbeider sammen mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser". Ut i fra Ravns definisjon blir det klart at det gir bedre forutsetninger for et likeverdig samarbeid, dersom skolens har en oppfatning om at alle foreldre vil sine barns beste og fokuserer på hva foreldrene kan, fremfor det de ikke kan. Dette idealet blir imidlertid utfordret i møte mellom den norske skolen og minoritetsforesatte, fordi deres kompetanser og erfaringer ofte skiller seg fra hverandre i stor grad. I denne forbindelse er det fare for at foreldre med minoritetsbakgrunn blir betraktet ut i fra et *mangelperspektiv*, der det legges stor vekt på hva foreldrene mangler for å fungere godt i en norsk skole (Hauge, 2007, s.242). At partenes kompetanser i stor grad er ulike, kan på den andre siden gi gode muligheter for synergieffekter, (Aamodt & Hauge, 2013, s. 13). Dette dreier seg blant annet om å anerkjenne og benytte foreldrenes språkkompetanse og transnasjonale erfaringer som en ressurs inn mot skolen. Deres kompetanser er av verdi både i et samfunnsperspektiv, for utvikling av fellesskap i skolen og for å tilrettelegge for gode læringssituasjoner ovenfor

enkeltelever. For å nyttiggjøre seg av slike potensielle synergieffekter, må skolen aktivt etterspørre og synliggjøre foreldrenes perspektiv.

2.3 Bourdieus teori om makt og kapital

Pierre Bourdieus (1930-2000) var en fransk sosiolog som utviklet sin teori om makt og sosial ulikhet i Frankrike på 70 tallet, et samfunn preget av klasseskiller. Etter hans forståelse vil det alltid være noen som har mer makt enn andre i samfunnet og som kjemper for å beholde det slik. Eksempelvis var det i det franske borgerskapet interesse å holde samfunnslagene mest mulig stabile, hevdet han. Slike maktforhold opprettholdes ved hjelp av bevisste, men også ubevisste strategier som Bourdieu var særlig opptatt av. Han pekte blant annet på sammenhengen mellom sosial klasse og utdanningssystemet; hvordan det sosiale laget en er født inn i er avgjørende for hvor godt man klarer seg i skolen (Engelstad, 1999, s. 46). Dette henger i følge hans teori sammen med at det språk, verdier og koder barn fra borgerskapet hadde med seg hjemmefra i stor grad samsvarte med det de møtte i skolen (Bourdieu, 2006, s. 9; Wilken, 2008, s.72-73).

Så hvordan er dette relevant i en norsk kontekst hvor sosial rettferdighet har vært et mål over lang tid? Som vist har vi også i Norge forskning som viser at enkelte grupper i skolen har oddsen i mot seg; blant andre barn med minoritetsbakgrunn (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. kapittel 4.2). I henhold til Bourdieus teori kan dette tyde på at det også her eksisterer noen bestemte koder i skolen som matcher noen bedre enn andre. Hans perspektiv er relevant fordi det kan gi en forståelse for hvorfor lærere og foreldre ofte har ulike erfaringer med samarbeidet, og bidra til å belyse utfordringene med skolens relasjon til minoritetsforeldre fra en annen side. Er det noe ved skolen og systemet som gjør samarbeidet vanskelig? For å synliggjøre slike skjulte, ofte ubevisste maktforhold utviklet Bourdieu et begrepsapparat. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen av hans begreper: *kapital*, *sosiale spill* og *symbolsk makt og -vold*.

2.3.1 Kapital

Bourdieu's teori bygger på en antakelse om at alle mennesker innehar en viss kapital man tar med seg inn i sosiale situasjoner, og at denne kapitalen på mange måter er avgjørende i hvilken grad man klarer å hevde seg i samfunnet. Når uttrykket kapital blir brukt i dagligtalen, refererer det oftest til økonomiske aspekter. For Bourdieu var dette bare en av flere kapitalformer. I det sosiale livet er *sosial* og *kulturell kapital* minst like viktig, mente han (Engelstad, 1999, s. 46; Bourdieu, 2006, s. 8).

På alle sosiale felt finnes det en dominerende kultur. En persons *kulturelle kapital* referer til hvor godt man behersker koder og kontekster innenfor denne kulturen (Nordahl, 2003, s. 50-51). Viktige trekk som påvirker en persons kulturelle kapital er for eksempel utdanningskvalifikasjoner og språk. Videre handler denne kapitalformen om de kulturelle preferanser og virkelighetsoppfatninger man utvikler gjennom den tidlige sosialiseringen i livet, først i familien, så på skolen. Gjennom disse erfaringene og læringsprosessene utvikler man underbevist en forståelse av hva som er bra og dårlig, hva som passer for en selv og hva som ikke passer (Bjørnhaug, 2002, s. 164). Slike mentale disposisjoner, som Bourdieu kaller for *habitus*, lagrer seg i kroppen som et indre kart man ubevisst navigerer etter videre i livet. Fordi *habitus* utvikles gjennom sosialisering er det et produkt av miljøet man vokser opp i. Derfor kan det også beskrives som kultur som integreres i kroppen og naturliggjør våre handlinger (Bourdieu, 2006, s. 11). Et eksempel er hvordan blikkontakt med autoritetsfigurer, som læreren, i noen kulturer oppfattes som høflighet, mens det i andre tolkes som et tegn på at du er respektløs. Når det gjelder utdanning er *habitus* blant annet relevant fordi den indre sammenhengen mellom familielivets og skolens *habitus* har betydning for hvordan eleven lykkes i skolen (Bourdieu & Passeron, 2000, s. 72; Wilken, 2008, s. 73). Den neste formen for kapital, som Bourdieu referer til som *sosial kapital*, handler om ressurser knyttet til sosiale nettverk og relasjoner. Å være del av sosiale nettverk og ha de rette bekjentskapene, kan åpne dører i samfunnet og føre til at den enkelte fremstår med mer status og tyngde. Den sosiale kapitalen avhenger også av kvaliteten på relasjonen, om den for eksempel er preget av tillit eller mistillit (Bourdieu, 2006, s. 16; Nordahl, 2007, s. 100).

2.3.2 Sosiale spill

For å beskrive maktstrukturer i samfunnet fremstiller Bourdieu det sosiale liv som et *spill* der alle mennesker deltar i kamper om goder som for eksempel innflytelse og makt (Wilken, 2008, s. 39). Slike kamper foregår, om ikke bevisst, på alle sosiale felt, og kapitalen man har er avgjørende for hvor godt en klarer å hevde seg, skriver Bourdieu (1996, s. 155). De sosiale spillene reguleres videre av ett sett med underforståtte regler man må godta for å kunne delta aktiv, slik for eksempel skolen er et sosialt felt der visse standarder gjelder (Bæck, 2007a, s. 3). For aktører som kjenner feltet godt, fremstår reglene og kulturelle koder som regulerer feltet ofte som så naturlige, at de tas for gitt. Dette er hva Bourdieu kaller *doxa*. Tanken om *doxa* betyr ikke at det eksisterer enighet mellom aktørene på et gitt felt. Det betyr imidlertid at når man ikke kjenner reglene, har man heller ikke påvirkningskraft i kamper om makt og kapital (Wilken, 2008, s 42-43). Overført til relasjonen mellom hjem og skole handler det om at minoritetsforeldre som har lite kjennskap til det norske skolesystemet i utgangspunktet har dårligere forutsetninger for å påvirke forhold som gjelder deres barns opplæring.

Det finnes ytterligere mekanismer i spillets natur som gjør det vanskelig for nykommere å delta. Spillets dominerende aktører vil nemlig forsøke å unngå innblanding fra utenforstående. Dette gjøres blant annet gjennom at de som kjenner spillet best setter en bestemt dagsorden som favoriserer noen grupperes interesser, mens det ekskluderer andres. Spillene er altså ikke like tilgjengelig for alle deltakere (Wilken, 2008, s 48-49). I følge Bourdieus teori er imidlertid ikke disse mekanismene bevisste, noe jeg kommer tilbake til.

2.3.3 Symbolsk kapital og sosiale konstruksjoner

Noe som kompliserer spillene ytterligere er at kapital ikke bare er noe man har, men også noe man får av andre. Verdien av en aktørs samlede kapital avhenger nemlig av hvordan den gjenkjennes, oppfattes og anerkjennes av andre sosiale aktører på et felt. Bourdieu beskriver dette som *symbolsk kapital* (Bourdieu, 1996, s. 89). En implikasjon av dette er at kapitalen man har i en situasjon, ikke automatisk er gyldig i en annen. En utdanning som er høyt aktet i ett land, kan være tilnærmet verdiløs i et annet. Egenskaper som verdsettes innenfor et

sosialt miljø, tillegges lite verdi i en annen setting. Symbolsk kapital kan videre sies å være et produkt av hvordan vi fortolker andre; en *sosial konstruksjon*. Et viktig poeng er imidlertid at slike fortolkninger ikke oppstår helt av seg selv. Til tross for at vi oppfatter egne konstruksjoner som gitte realiteter, oppstår våre forestillinger på grunnlag av et tankesett eller et referansegrunnlag (Nordahl, 2007, s. 105). For eksempel kan læreres oppfatning av foreldrene dannes på bakgrunn av et personlig verdisett, eller være preget av skolens underforståtte holdning til det flerkulturelle. I slike tilfeller kan foreldrenes symbolske kapital derfor også knyttes til skolens doxa. I et hjem-skoleperspektiv er ideen sosiale konstruksjoner relevant fordi foreldre som tillegges lite symbolsk kapital har dårligere forutsetninger for innflytelse og påvirkning i samarbeidet med skolen, enn de som tillegges mye. Dette kan knyttes til det som i faglitteraturen omtales som et *mangelsyn* kontra et *ressursorientert* syn på samarbeid med minoritetsforeldre, og representerer to klart ulike måter å tolke forskjeller på (Sand, 2009, s. 185). Ut i fra dette blir det tydelig at den oppfatningen lærere danner seg av foreldrene er av stor betydning for hvordan samarbeidet blir.

2.3.4 Symbolsk makt og -vold

Som Bourdieus teori viser er det sosiale feltet preget av ulikhet og skjev ressursfordeling. Det finnes grupper i samfunnet som har mye kapital og sosial status, og det finns andre grupper med svært lite av begge deler, henholdsvis privilegerte og undertrykte. En av farene ved slike skjulte maktstrukturer, er at de fremstår som tingenes naturlige tilstand (Wilkens, 2008, s. 67-68). Dette er nært knyttet til doxa og det som tas for gitt. «Den symbolske makten er den makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den», skriver Bourdieu (1996, s. 38). Virkningen er at ulike dominans- og undertrykkelsesforhold skjules.

Den *symbolske makten* innebærer makt til å få bestemte virkelighetsoppfatninger til å fremstå som objektive og sanne. Når slik makt utøves kaller Bourdieu det for *symbolsk vold*. Begrepet må ikke forveksles med fysisk vold eller tvang, men er heller å forstå som en «myk» form for makt. Et vesentlig poeng innen Bourdieus tenkning er at de privilegerte ikke hensynsløst undertrykker lavere stilte grupper for å fremme egen posisjon. Det er heller ikke slik at de bevisst hindrer dem å klatre oppover den sosiale rangstigen (Wilkens, 2008, s. 68-

69). Likevel er det tilfelle, mener han, at det foregår en systematisk diskriminering av barn fra visse sosiale klasser i skolen. Det forstås ikke som diskriminering, fordi maktutøvelsen oppfattes som legitim av alle involverte parter. Utdanningssystemet fremstår tilsynelatende som objektiv og demokratisk. I følge Bourdieu sørger dette bildet av skolen for å dekke til dens virkelige funksjon: nemlig at utdanningssystemet, som i stor grad bygger på borgerskapets eller middelklassens habitus, bidrar til å føre den kulturelle kapitalen videre til de rettmessige «arvingene» og sikre dem dominerende maktposisjoner i samfunnet, mens de «uegnede» sorteres vekk. Slik er skolen og utdanningssystemet med på å reproducere sosial ulikhet (Bourdieu, 1996, s. 164-165).

Symbolisk makt innebærer også makt til å definere og klassifisere, og dermed makt til å få ting til å eksistere, skriver Wilken (2008, s. 69). Knyttet til hjem-skolesamarbeid har for eksempel skolen makt til å definere hva som anses som god eller mangelfull oppfølging av elever, og kan ut ifra dette klassifisere foreldre som henholdsvis ressurssterke og ressurssvake. Dette er med på å illustrere hvordan skolen er med på å gjenkjenne og anerkjenne visse standarder og måter «å være» på. Fordi symbolisk makt og vold er «usynlige» for aktørene selv, er disse maktstrukturene vanskelige å endre. Dette kan også føre til at aktører deltar i spill en ikke selv har valgt og at man ikke alltid vet hva som står på spill (Wilken, 2008, s. 50). Spillmetaforen gjør i denne sammenhengen mulig å snakke om samarbeidet mellom hjem og skole på en måte som understreker kamper og kapital, interesser og ulikheter. Ved å fokusere på spillet og på de reglene som strukturerer det, kan man identifisere hva det er for slags spill som spilles: Hvem spiller, hva står på spill? Hvilke forutsetninger kreves av deltakerne? Hvilke uskrevne regler gjelder i skolen og hvilken kapital tillegges verdi? (Wilken, 2008, s. 47).

2.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse handler om grunnleggende menneskelige behov for å bli sett og hørt, noe som er nært knyttet til vår relasjon til oss selv. I det følgende vil jeg gjøre rede for begrepet anerkjennelse med utgangspunkt i den tyske filosofen, Axel Honneths (f. 1949) teori. Deretter vil jeg utdype begrepets aktualitet når det gjelder hjem-skolesamarbeid.

2.4.1 Honneths teori om anerkjennelse

Axel Honneth var opptatt av hvilke betingelser som påvirker menneskers selvrealisering og hvordan den enkeltes relasjon til seg selv avhenger av anerkjennelse fra andre. Hans poeng er at vi ikke utvikler vår personlighet i isolasjon, men at vi skaper vårt selvbilde og utvikler vår identitet ut i fra hvordan andre ser oss. Bare gjennom å bli sett, hørt og anerkjent på ulike områder i livet, kan vi oppnå en positiv og helhetlig identitetsutvikling, hevder han. I motsatt tilfelle kan krenkelse, som innebærer ydmykelse for den som opplever det, skade identitetsutviklingen. For å oppnå en fullstendig selvrelasjon kjemper alle mennesker, i følge Honneth, en kamp for å oppnå anerkjennelse og for å komme ut av krenkelse. Et viktig poeng i hans tenkning er at disse kampene preger alt sosialt liv, og fremstiller derav anerkjennelse som en hovedmotivasjon for menneskers handling. Dette gjør at anerkjennelse også er relevant på et samfunnsnivå. Ut i fra Honneths forståelse er det nettopp anerkjennelse som skaper stabilitet i samfunnet, eller i motsatt tilfelle fører til en ubalanse i relasjoner mellom mennesker når anerkjennelse mangler. Slik vil ulike former for krenkelse og sosiale konflikter oppstå (Pettersen & Simonsen, 2010, s.16; Skoglund & Åmot, 2012, s. 22; Honneth, 2006, s. 41-42).

2.4.2 Anerkjennelsens ulike sfærer

I følge Honneth kan man oppnå anerkjennelse i tre ulike sfærer av det sosiale livet. Den første sfæren er *den private*. Innen denne sfæren er anerkjennelse knyttet til nære relasjoner preget av kjærlighet, som i forholdet mellom foreldre og barn. Videre kan man oppnå anerkjennelse *innen den rettslige og den solidariske sfære*. I denne oppgaven er det de to sistnevnte sfærene som er aktuelle.

Mennesker ønsker ikke bare anerkjennelse fra andre mennesker, men også fra institusjoner, som staten og skolen. Dette handler den neste sfæren, *den rettslige sfæren* om. Anerkjennelse uttrykkes gjennom å møte mennesker med respekt, like rettigheter og likeverd. Dette sikrer individet grunnleggende muligheter for autonomi, for å kunne delta på en selvstendig og konstruktiv måte i det offentlige livet. Denne formen for anerkjennelse er forutsetning for å utvikle *selvrespekt*, som viser til en bevissthet om at man selv fortjener å bli respektert som et likeverdig medlem av fellesskapet, og derfor respekterer seg selv (Honneth, 2006, s. 160). I denne sfæren vil anerkjennelse kunne føre til at man oppfatter seg

selv som en ansvarlig person i stand til å delta i et rettssamfunn på samme måte som alle andre. Det er imidlertid slik, i følge Honneth, at denne formen for anerkjennelse er lettest å påvise i sin negative form, som når man opplever å bli utestengt, fratatt bestemte rettigheter, eller bli utsatt for negativ forskjellsbehandling (Honneth, 2006, s. 162). På individnivå kan krenkelse være å bli oversett, eller ikke bli tatt på alvor. Dette gir indirekte signaler om at man ikke er å regne som en ansvarlig person med moralsk troverdighet. På et kollektivt nivå kan konsekvensen av krenkelse også dreie seg om at grupper blir marginalisert eller offentlig diskriminering (Skoglund & Åmot, 2012, s. 22). Som en av velferdsstatens profesjonsutøvere er lærere primært virksomme innenfor den rettslige sfæren. Sfæren er slik å forstå som et bindeledd mellom familien og staten, noe som representerer ulike utfordringer for lærere. Målet er at rettigheter skal bidra til likeverd, men for å oppnå dette kan en positiv forskjellsbehandling, av enkeltpersoner og av grupper, være nødvendig. Dette er særlig aktuelt når det gjelder å sikre likeverdige rettigheter og et likeverdig samarbeid mellom skolen og minoritetsforesatte. Kunnskap om rettigheter, etikk og anerkjennelse er derfor viktig for utøvelsen av læreryrket (Pettersen & Simonsen, 2010 s. 26).

Mens vi respekterer andre som rettspersoner og tilskriver dem rettigheter i kraft av deres menneskeverd, verdsetter vi mennesker individuelt på grunn av deres bidrag til fellesskapet. Gjennom sosial verdsetting kan enkeltindivider oppleve at deres måte å leve og være på tillegges positiv betydning innenfor det fellesskapet de lever i. For å oppnå dette må vi ha mulighet til å utvikle de individuelle talent og anlegg som skiller oss positivt fra andre (Honneth, 2006, 163). Dette dreier anerkjennelse i *den solidariske sfæren* om. Når man opplever å bli anerkjent for det man kan, det man bidrar med og den man er i en sosial kontekst, fører det til en følelse av *selvverd*. Honneth (2006, s. 172) beskriver dette som: «...en følelsesmessig tillid til, at man kan prestere noget eller besidde egenskaber, der af av de øvrige samfundsmedlemmer anerkjendes som noget værdifuldt». Denne formen for anerkjennelse er betinget av gjensidighet; dvs. at man både får og gir anerkjennelse. Det handler både om å bli sett som det menneske man er, samtidig som man ser andre som de menneskene de er (Pettersen & Simonsen, 2010, s.22; Jacobsen, 2013, s. 4). Hvor vidt et samfunn er solidarisk avhenger videre av om det er i stand til å inkludere ulike fellesskap der

medlemmene blir verdsatt ut i fra forskjellige prestasjoner og ferdigheter, skriver Skoglund & Åmot (2012, s. 21).

Honneths teori om anerkjennelse er et viktig perspektiv i sammenheng med et likeverdig hjem-skolesamarbeid. Dette fordi det er en viktig arena for å uttrykke aksept, bekrefte, lytte og vise toleranse, eller i motsatt tilfelle overse, miskjenne eller vise forakt. I denne sammenhengen er det relevant å spørre seg hvor åpen skolen er for andre levesett? Hvilke konsekvenser kan det få om relasjonen mellom skolen og foreldre er preget av anerkjennelse eller i motsatt tilfelle miskjennelse? Bae (referert i Skoglund & Åmot, 2012, s. 25-26) peker på hvordan de ansattes rolle og væremåte i barnehagen er med på å skape eller hindre mulighetsrom for barns medvirkning, solidarisk anerkjennelse og demokratisk deltakelse. Dette er et perspektiv med stor overføringsverdi til skole-hjemrelasjonen fordi læreres tilbakemeldinger også er av vesentlig betydning for hvordan foreldre oppfatter seg selv og hvordan de håndterer sitt foreldremandat. I følge Nordahl (2007, s 132) vil de som opplever støtte og bekreftelse fra andre, kunne strekke seg langt i sitt arbeid som mor eller far. Foreldre som derimot opplever å bli avvist eller å ikke bli hørt av læreren, kan lett betrakte selv de minste oppgaver knyttet til barnets opplæring som uoverkommelige. I mangel på anerkjennelse vil mange foreldre også ha behov for å beskytte sin egen verdighet, ved for eksempel å ta avstand fra det som foregår i skolen (Nordahl, 2007, s. 134). Anerkjennelse i den solidariske sfæren er også viktig på et kollektivt nivå, fordi de som anerkjenner og støtter hverandre vil ha et sterkere fellesskap.

Når man opplever anerkjennelse i alle tre sfærer, kan mennesker etterhvert realisere sitt iboende potensiale, samtidig det gjør autonomi og selvbestemmelse over egen livsførsel mulig. I motsatt tilfelle vil krenkelse føre til en ufullstendig identitetsutvikling. Å forstå anerkjennelsens vesen og bli bevisst på de ulike sfærene er i følge Honneth veien ut av krenkelsen. Slik åpner hans tenking for å se kritisk på hvordan sosiale institusjoner og praksiser, som hjem-skolesamarbeidet, tillater bestemte former for miskjennelse eller krenkelse (Jacobsen, 2013, s. 5).

2.5 Myndiggjøring

Prinsippet om myndiggjøring handler kort sagt om å sette umyndiggjorte grupper i samfunnet i stand til å hevde seg, ta kontroll over eget liv og gjøre seg gjeldene i samfunnet. For at dette skal skje forutsetter det en overføring av makt mellom profesjonsutøver og bruker. Tilnærmingen bygger på en grunnleggende tro på individets evner og potensiale for vekst og utvikling. Dette er et høyst relevant perspektiv i denne oppgaven, fordi det å befinne seg i en minoritetssituasjon som forelder lett medføre at man føler seg underlegen, maktesløse og inkompetent i møtet skolen og med lærere (Sand, 2008, s. 73-74). I denne sammenhengen innebærer en myndiggjørende praksis å jobbe for at minoritetsforeldre likevel ikke skal marginaliseres fordi de ikke har kjennskap til hvordan opplæringen i Norge foregår, eller hva slags forventninger som rettes mot dem som foreldre, skriver Aamodt & Hauge (2013, s. 116). For at dette skal være mulig må personalet i første omgang bli oppmerksomme på hvordan og i hvilken grad skolens praksis på ulike måter bidrar til en umyndiggjørende praksis (Sand, 2008, s. 74). Videre i oppgaven vil teori om anerkjennelse og makt danne grunnlaget for å analysere og drøfte dette.

3. Metode og vitenskapsteori

I dette kapitlet begrunner jeg de metodiske valgene jeg har tatt og gjør rede for de vitenskapsteoretiske premissene undersøkelsen bygger på.

3.1 En kvalitativ tilnærming

En kvalitativ tilnærming innebærer å innhente dybdekunnskap om få tilfeller med en målsetning om å skape helhetlig *forståelse* av et fenomen (Holme & Solvang, 1996, s.73). Fordi mitt formål med denne undersøkelsen er å skape bedre forståelse av samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre, finner jeg den kvalitative metoden best egnet for å svare på min problemstilling. Det sentrale er ikke generalisering av data, men å få frem lærernes og foreldrenes egne erfaringer og opplevelser av samarbeidet. Kvalitativ forskning tar nettopp utgangspunkt i studieobjektene perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 17).

Tilnærmingen legger vekt på fleksibilitet fremfor formalisering. Dette ga meg anledning til å følge opp interessant informasjon som dukket opp underveis i undersøkelsen, som jeg på forhånd ikke visste at jeg var ute etter. Innen kvalitativ metode prioriteres også en nær relasjon til informantene. Det ga meg tilgang til informasjon det ville vært vanskelig å få tak i med en annen metode, og bidro derfor til en dypere forståelse av min problemstilling (Holme & Solvang, 1996, s. 15; Kleven, Hjaldegaard & Tveit, 2011, s.19).

Studiefeltet for samfunnsvitenskap og kvalitative metoder er mennesker, og mennesker har meninger og oppfatninger om seg selv og andre. Samtidig er samfunnsforskeren selv en deltaker i samfunnet, ikke bare en tilskuer til det han studerer, skriver Johannesen (et al. 2010, s. 31). Hva dette innebærer for forskningen belyses i neste avsnitt om vitenskapsteori.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorier betrakter vitenskapelig aktivitet, -kunnskap og -forutsetninger utenfra, og forsøker å gi svar på *hva* som er og *hvorfor* noe er viten (Gilje & Grimen, 1993, s.11). Formålet med de vitenskapsteoretiske perspektivene som presenteres i dette kapitlet, er å belyse hvilke kriterier og premisser som ligger til grunn for kunnskap som produseres innen

samfunnsvitenskap og kvalitative metoder. Hva må til for at vi kan si at vi har kunnskap om den sosiale virkeligheten? Hvilket syn har jeg som forsker på tolkning, og hvilke implikasjoner får dette for min undersøkelse?

Historisk sett har kravet om objektivitet stått sterkt innen forskning. Påvirket av positivistisk tradisjon der idealet var naturvitenskapen, etterstrebet man en absolutt viten som kunne bevises som sann og varig. Dette vitenskapssynet ble bygget på en oppfatning om at det fantes en objektiv virkelighet som var felles for alle mennesker (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 33-34). Kritikere hevdet imidlertid at det var meningsløst å snakke om en objektiv virkelighetsforståelse i samfunnsvitenskapelig forskning, fordi det ligger i menneskets natur å erfare og tolke verden. Det dreier seg dermed om et mangfold av meninger og oppfatninger, som stadig er i endring. I tråd med dette bygger kvalitativ forskning og dermed også min undersøkelse, på en forståelse av at mening og virkelighet er sosiale konstruksjoner (Postholm, 2010, s. 34, Johannesen et al. 2010, s. 31).

Kunnskap oppfattes videre som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 21). For å få kunnskap om sosiale fenomener og mening bak menneskers handlinger, innebærer dette at en kvalitativ forsker selv må ta del i samfunnet, snakke med mennesker og tolke det som skjer (Johannesen et al. 2010, s. 362). I det følgende trekker jeg frem *hermeneutikken* og *fenomenologien* som relevante for min undersøkelse. Mens fenomenologien er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikken opptatt av fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33).

3.2.1 Fenomenologi

Innen kvalitativ forskning representerer fenomenologien en interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørenes perspektiv og å beskrive verden slik den oppleves av informantene. Til grunn for dette ligger en antakelse om at den virkelige verden er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). En forutsetning for å forstå verden, er da å forstå mennesket.

I tråd med dette er målet med min undersøkelse økt forståelse og innblikk i informantenes *livsverden* (Johannesen et al. 2010, s. 82). Et fenomenologisk perspektiv blir benyttet for å beskrive samarbeidet mellom hjem og skole slik det oppleves av lærerne og minoritetsforeldrene. For å få innsikt i dette etterstreber jeg, slik Kvale og Brinkmann (2009, s. 70) uttrykker det, å sette min egen forforståelse og fortolkningsmønster i *parentes*, og møte informantene med en åpenhet under datainnsamlingen. På denne måten forsøker jeg å se det samme som de ser, og gi så presise beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer som mulig.

3.2.2 Hermeneutikk

Det hermeneutiske perspektivet innebærer en oppfatning om at det ikke er mulig å møte verden uten å være forutinntatt. Dette fordi vi mennesker alltid forstår noe nytt i lys av tidligere erfaringer og kunnskap. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer refererer til dette som *fordommer* eller *forforståelse*. I følge han er det nettopp denne forforståelsen som gjør det mulig for oss å forstå noe og å skape mening, noe heller ikke forskeren kan komme utenom (Gilje & Gilje Grimen, 1993, s.148). At alle mennesker fortolker verden ut i fra sin egen forforståelse innebærer også at samfunnsforskeren må forholde seg til og fortolke en virkelighet som allerede er fortolket av informantene. Dette kalles *dobbelhermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993, s.146).

En grunntanke innen hermeneutikken er også at man ikke kan forstå noe løsrevet fra kontekst, men at det alltid vil være samspill mellom detalj og helhet. Detaljene vil føre til at man forstår helheten bedre, og fokuseringen på helheten vil igjen føre til at man ser detaljene i ett nytt lys (Gilje & Grimen, 1993, s.153). Denne ringvirkningen beskrives ofte som den *hermeneutiske sirkel*, eller *spiral*, og i følge Gilje og Grimen (1993, s.153) medfører det at vår fortolkning er i stadig utvikling. I min undersøkelse kom dette blant annet til uttrykk gjennom en stadig veksling mellom å fokusere på teori og empiri. Ved å lese mer teori forsto og tolket jeg empirien på nye måter, samtidig som å studere empirien ga meg bedre forståelse av teorien. Den hermeneutiske sirkel kommer også til uttrykk når jeg i analysen vekslet mellom å lese intervjuene som helhet og studere enkelte utsagn.

Videre i denne oppgaven benyttes hermeneutikken både som en metodisk tilnærming til fortolkning og for å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig (Gilje & Grimen, 1993, s. 143).

3.3 Forskningsmetoder - kvalitativt intervju og observasjon

I mens vitenskapsteori søker å finne svar på *hva* og *hvorfor* noe er vitenskap, handler metode om *hvordan* vi finner fram til kunnskap. Her gjør jeg først rede for *kvalitativt intervju* og *observasjon* som metode for datainnsamling.

Intervjuet er en spesiell form for samtalepraksis som har blitt til for å produsere ny kunnskap gjennom dialog, relasjoner og kontekster som oppstår mellom intervjuer og intervjuobjekt. Kvale og Brinkmann (2009, s. 19) skriver at det i kvalitative intervjuer er et mål å få frem betydningen av folks erfaringer, og avdekke deres opplevelser av verden forut for vitenskapelige forklaringer. I tråd med en fenomenologisk tenkning er det altså den subjektive opplevelsen som er utgangspunktet for kunnskapen som produseres.

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide med temaer og spørsmål jeg ønsket å komme innom i løpet av intervjuene. Rekkefølgen på disse var imidlertid ikke forhåndsbestemt. På denne måten fulgte samtalen mellom meg og intervjuobjektene en mer naturlig gang enn i intervjuer med strengere struktur (Postholm, 2010, s. 79). Til tider var dette krevende. Det forutsatte at jeg hadde formålet med intervjuet klart for meg til en hver tid for å holde meg på «sporet», samtidig som jeg parallelt måtte gjøre valg i forhold til hva som skulle følges opp med oppfølgingsspørsmål og hva jeg skulle la ligge.

Videre valgte jeg observasjon for å dokumentere samarbeidsmøter mellom lærere og minoritetsforeldre. Observasjon som metode innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseintrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte (Johannesen, et al. 2010, s.119). Johannesen (et al. 2010, s.119) hevder i denne sammenhengen at følelser og ubevisste tanker styrer våre handlinger i mye større grad enn vi tror, og at holdninger derfor kan komme til syne i en

observasjon av handlinger i sin naturlige setting. På bakgrunn av dette mener jeg observasjon var en godt egnet metode, fordi det kunne gi en annen informasjon om deltakernes holdninger og forståelse av samarbeidet enn det som kom frem i intervjuene.

Når observasjon benyttes i forskning, må man ta stilling til i hvilken grad observasjonen skal systematiseres og struktureres. Jeg valgte ustrukturert observasjon. Dette innebar at detaljer ikke var klarlagt på forhånd, og alt som var interessant i henhold til formålet kunne observeres. Dette ga fleksibilitet og mulighet til å forandre fokus underveis etter hva som viser seg å være interessant. Det ble for eksempel tydelig at foreldrene var opptatt av temaet barnevernet, noe jeg ikke hadde forutsett på forhånd. Siden det fremsto som en viktig side av forventningsavklaringene for foreldreinformantene, valgte jeg å følge opp dette videre (Kleven et al. 2011, s. 40 - 41).

3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

3.4.1 Utvalg av foreldre- og lærerinformanter

I kvalitative undersøkelser er det vanlig med et strategisk utvalg. Dette betyr at forskeren på forhånd bestemmer hvilke målgruppe som må være representert for å få samlet nødvendig data (Johannesen, et al. 2010, s. 106). I min undersøkelse ønsket jeg å undersøke læreres og minoritetsforeldres opplevelse og forståelse av samarbeidet, og videre at utvalget skulle hentes fra skoler der samarbeidet med denne foreldregruppa var et særlig satsningsområde. Jeg hadde kjennskap til at flere skoler deltok i prosjektet *Kompetanse for mangfold* (et samarbeid mellom skoler og barnehager, og høyskoler/universitet), der samarbeid mellom skoler og foreldre med minoritetsbakgrunn var ett av satsningsområdene. Jeg henvendte meg til ansvarlig for prosjektgjennomføringen ved en av de aktuelle høyskolene, for å forhøre meg om de kunne formidle informasjon om aktuelle skoler. På bakgrunn av informasjonen jeg fikk, plukket jeg ut en skole som hadde samarbeid med den aktuelle foreldregruppa som hovedfokus for prosjektet. Jeg tok kontakt med rektor på den aktuelle skolen, som stilte seg positiv til å delta i min undersøkelse. Gjennom henne kom jeg i kontakt med koordinator for andrespråkundervisning på skolen som ble min nøkkelkontakt i det videre arbeidet.

I kvalitative studier er det som nevnt vanlig med et lite utvalg. Fordelen med dette er at man kan komme dypere inn i informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s.132). Postholm (2010, s. 45) viser til at det i mindre studier kan være en fordel å begrense antallet til tre informanter. Da er det fortsatt mulig å finne en felles essens som er kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen, men innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid. Jeg valgte fem informanter, som er noe i overkant av Postholms anbefalinger, men fortsatt innenfor rammene av hva som er realistisk og mulig. Å verve lærerinformanter til å delta i undersøkelsen gikk relativt lett. Jeg ønsker å intervjuere lærere med inngående erfaring med hjem-skolesamarbeid med flerkulturelle og språklige foreldre. Derfor spurte jeg to lærere tilknyttet en innføringsklasse for minoritetsspråklige elever på skolen nevnt over, og de svarte begge ja til å delta. Når det gjaldt foreldreinformantene, var utvalgskriteriene at de var født i ett annet land, har et annet morsmål enn norsk, har flyttet til Norge i voksen alder og har ett eller fler barn i barneskolealder. For å ha et bedre utgangspunkt for å sammenlikne informantenes utsagn, ønske jeg i utgangspunktet også å intervjuere foreldreinformanter fra samme skole som lærerinformantene. Jeg spurte derfor en morsmålslærer, som også arbeidet som tolk på skolen, om å ta kontakt med noen aktuelle foreldre som passet kriteriene for meg. Hun var villig til å hjelpe og fortalte foreldrene på deres morsmål om undersøkelsen og hva deltakelse i studien ville innebære. Hammersley og Atkinson (2004, s. 88 - 89) beskriver dette som «sponsorer». Det å verve foreldre til intervju viste seg imidlertid å være vanskeligere enn antatt. Som forsker måtte jeg respektere når informanter takket nei til å delta, og av etiske grunner ønsket jeg ikke å forsøke å overtale dem når de først hadde svart. Jeg endte derfor opp med to foreldreinformanter fra den gitte skolen, mens den siste foreldreinformanten er tilknyttet en annen skole. Skole nummer to deltok imidlertid i samme prosjekt, og hadde samme organisering med et segregert tilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Ut over kriteriene presentert over, skiller foreldreinformantene seg i stor grad i fra hverandre når det gjelder tidligere erfaringer, nasjonalitet og botid i Norge. Ingen av foreldreinformantenes opprinnelsesland ligger i Europa.

En del av datainnsamlingen omfatter observasjon av to møter hvor foreldre med minoritetsbakgrunn og lærere deltok for å snakke om forventninger til hverandre. På det

første møtet var det 10 foreldre som deltok, på det andre 12. Foreldrene kom fra ulike land og hadde bodd i Norge mellom 1 og 4 år. Felles for disse informantene var at de kom til Norge som flyktninger. Alle har ett eller flere barn i barnehage eller barneskole. Videre i analysen og drøftingen blir de omtalt som observasjonsinformanter. Jeg mener det i min undersøkelse er det sannsynlig å anta at de foreldrene som sa ja til å intervjues er de som anser sitt forhold til skolen som relativt godt. Under observasjonen var mitt inntrykk at foreldreinformantene i større grad turte å uttale seg kritisk til skolen. Slik er observasjonsinformantene viktige for å «balansere» utvalget.

Selv om noen av foreldrene og lærerne er fra samme skole, er det ikke gitt at de snakker om hverandre når de snakker om hjem-skolesamarbeidet. Dette er altså ikke en undersøkelse av hvordan informantene opplever samarbeidet spesifikt med hverandre, men hvordan de opplever samarbeidet generelt. Ut i fra det teoretiske bakteppe i denne undersøkelsen mener jeg det likevel er interessant og relevant å sammenlikne informantgruppens erfaringer og forventninger.

3.4.2 Prøveintervju

Jeg gjennomførte to prøveintervjuer, ett lærerintervju og et foreldreintervju. Intervjuene ga meg innsikt i hvordan spørsmålene ble oppfattet og ga meg viktig erfaring i rollen som intervjuer.

En erfaring var at spørsmålene ofte var så «vide» at informantene ble usikre på hva jeg siktet til. Det er jo et viktig prinsipp innen kvalitativ metode at spørsmålene ikke skal være ledende, men heller legge til rette for at informantens egen livsverden skal kunne tre frem. Jeg fant det likevel nyttig å formulere noen tilleggsspørsmål slik at jeg hadde dette klart dersom liknende situasjoner skulle oppstå i de neste intervjuene. Noen spørsmål ble også tolket på en annen måte enn jeg forventet av informantene. Dette kan ha sammenheng med at spørsmålene var utviklet på bakgrunn av teori, og at jeg derfor hadde en annen forforståelse av spørsmålene enn det foreldrene og lærerne hadde. Jeg valgte derfor å gjøre om på ordlyden på noen av spørsmålene.

I prøveintervjuet med læreren ble det klart for meg hvor viktig, men samtidig hvor vanskelig, det var å lytte aktivt når jeg i tillegg var ny i intervjurollen. Min intensjon var å gi

informantene min fulle oppmerksomhet, men parallelt var jeg mentalt opptatt med å vurdere de neste spørsmålene og aktuelle tilleggsspørsmål. For å stille relevante oppfølgingsspørsmål og for å hindre at intervjuet sporer bort fra fenomenet som skal undersøkes, er det imidlertid en forutsetning at jeg som forsker virkelig hører etter og forsøker å forstå hva informantene forteller (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 178). På neste prøveintervju var jeg derfor mer bevisst på å lytte aktivt, og heller informere informanten om at jeg trengte litt tid til å tenke før jeg stilte ett nytt spørsmål i etterkant av svarene de ga. Da jeg lyttet til prøveintervjuene i etterkant ble det dessuten klart for meg at jeg må gi informantene bedre tid til å tenke seg om, før jeg fylte tausheten med tilleggsspørsmål.

3.4.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Lærerintervjuene og to av foreldrintervjuene ble gjennomført på et møterom ved en av skolene. Når det gjaldt foreldreinformantene ønsket jeg i utgangspunktet å møtes på et mer nøytralt sted, med på grunn av språklige utfordringer var det enklest å få til en avtale uten misforståelser slik. Den siste foreldreinformanten foreslo å gjennomføre intervjuet hjemme hos henne, noe jeg takket ja til. Jeg valgte videre å ta lydopptak av alle intervjuene. I noen tilfeller gjorde dette settingen noe mer kunstig. På den andre innebar det at jeg kunne lytte oppmerksomt til intervjuobjektet, uten å bli distraheret av å måtte skrive notater. Det var mitt inntrykk at informantene fort glemte båndopptakeren når samtalen kom ordentlig i gang.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 141) beskriver de første minuttene i et intervju som avgjørende. Det er viktig å opprette en god kontakt med informantene slik at de føler seg trygge på situasjonen og tørr å snakke fritt. Når jeg møtte informantene startet jeg derfor med en kort brifing om undersøkelsens formål, informasjon om hva lydopptakene skulle brukes til, hvordan anonymitet sikres osv. Intervjuet ble så innledet med nøytrale spørsmål, som blant annet handlet om skolesystemet i informantenes hjemland, hvor mange barn de har i barneskolen, når de flyttet til Norge osv. Når det gjaldt lærerintervjuene startet de med spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. Videre når informantene virket mer avslappede og komfortable, stilte jeg spørsmål som krevde mer utfyllende og reflekterende svar. Jeg forsøkte etter beste evne å lytte oppmerksomt og vise genuin interesse og respekt for det

informantene fortalte. Dette er særlig viktig for å oppnå god kontakt (Kvale og Brinkmann (2009, s. 141).

I etterkant av intervjuene skrev jeg en logg. Denne inneholdt blant annet tidspunkt og varighet på intervjuene. Jeg noterte også andre ting jeg observerte som kunne påvirke intervjusituasjonen, for eksempel ble intervjuene ved et par anledninger avbrutt av noen som kom inn for å gi en beskjed. Loggen inneholdt også generelle observasjoner om hvordan jeg opplevde intervjuet, som om samtalen fløt godt. Fordi den transkriberte teksten ikke sier noe om konteksten, var disse notatene nyttige under analysen av datamateriale (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 143).

Før analysen kunne sette i gang måtte lydopptakene transkriberes, det vil si omformes fra tale til skrift. Dette gjorde jeg fortløpende etter hvert intervju. Under denne fasen måtte jeg ta stilling til hvilket detaljnivå jeg skulle legge transkriberingen på, hvor stor del av lydopptakene som skulle transkriberes, eventuelt hva som skulle velges ut. Det viktigste i henhold til transkriberingen er å klargjøre hvordan transkripsjonen er gjort i rapporteringen fra undersøkelsen. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187, 190). En av fordelene med å bruke båndopptaker er at man har mulighet til å gjengi det som blir sagt ordrett (Postholm, 2010, s. 82). I min undersøkelse har jeg etterstrebet dette, fordi det styrker validiteten. Noen få ord og uttrykk som er særlig knyttet til dialekt er likevel endret. Ut over det begrenset jeg transkripsjonene til det som ble sagt, mens alle andre uttrykk, som for eksempel når informantene sukker, eller tar pauser, ble utelatt. Selv om det var en svært tidkrevende prosess, transkriberte jeg alle de fem intervjuene i sin helhet.

3.4.4 Gjennomføring av observasjon

En vesentlig del av mitt datamateriale består av observasjon av to samarbeidsmøter mellom lærere og minoritetsforeldre med bakgrunn som flyktninger. Alle observasjonsinformantene ble informert om formålet med studien og hva deres deltakelse ville innebære. Videre observerte jeg begge møtene fra sidelinjen. Det var altså snakk om en åpen observasjon, hvor jeg som forsker inntok en rolle som fullstendig observatør (Postholm, 2010, s. 64-65).

Møtene var en del av et tverrfaglig samarbeid mellom flyktningetjenesten og skolene i kommunen til skole 1. De ble arrangert på flyktningkontoret, ledet av en av kommunens

flyktningkonsulenter. Alle foreldrene hadde tolk på sitt morsmål på møtene, med unntak av et foreldrepar under møte nr. to, da tolken ble forhindret fra å komme. I foreldregruppa var fem ulike språk representert. Målet med møtene var å avklare forventninger foreldrene og lærerne hadde til barnas opplæring og til samarbeidet med hverandre. Det var opprinnelig ment som et dialogmøte, men fordi det var tidskrevende å gjennomføre møter der alt skulle tolkes på ulike språk, gjorde at fokus i første omgang ble lagt på at foreldrene skulle få mulighet til å fortelle om sine forventninger. Settingen for møtet var slik at foreldre, lærere samt flyktningkonsulenten satt i en ring. Flyktningkonsulenten ledet møtet. Foreldrene fikk så i tur fortelle om sine forventninger til sine barns opplæring og hva som var viktig for dem i samarbeidet med skolen. Flyktningkonsulenten tok seg svært god tid til å lytte til hver enkelt, og var tydelig rutinert i å bruke kommunikative virkemidler for å sikre at hun forstå foreldrene rett. Hun parafraserte konsekvent det foreldrene sa, slik at de fikk mulighet til å tilføye eller oppklare ved misoppfatninger. Dette var imidlertid tidskrevende og førte til at de måtte bruke begge møtene for å komme igjennom punktene over. Lærerne fikk på sin side lite taletid. Det ble kun anledning til å svare oppklarende på viktige spørsmål fra foreldrene, mens de fikk liten tid til å bringe egne temaer på bane. Det ble slik sett ikke observasjon av dialog mellom foreldre og lærere. Observasjonen gikk mer i retning av en diskusjon mellom foreldrene, som lærerne lyttet til. Jeg mener likevel disse observasjonsdataene er et særlig viktig bidrag til min studie, da forholdene lå godt til rette under møtene for at disse foreldrene fikk komme med sine synspunkter i trygge omgivelser. Som jeg har vist i kapittel to og tre, kan maktbalansen mellom minoritetsforeldre og lærere sies å være særlig skjev. At foreldrene fikk mulighet til å ytre seg i gruppe, tror jeg bidro til at flere turte å fremme sin oppriktige mening. Videre under observasjonene skrev jeg ned notater. Fordi det deltakerne ble sagt ble tolket, hadde jeg tid til å skrive ned deres utsagn nært til ordrett. Etter observasjonene satt jeg meg ned for å skrive mer grundigere feltnotater som også omfattet kontekst. Her noterte jeg for eksempel ned når visse utsagn ble sagt med tydelig frustrasjon, eller når det måtte mye oppklaring til for å finne ut hva foreldreinformantene mente.

3.4.5 Bruk av tolk

Som det kommer frem hos Kvale og Brinkmann (2009, s. 244) er det avgjørende at intervjueren på fenomenologisk vis forsøker å lytte aktivt og er oppmerksom ovenfor nyansene i det informantene forteller. I min undersøkelse ble dette idealet utfordret, da jeg og informantene ikke alltid snakket samme språk. Så godt som alle informantene kommuniserte ved hjelp av tolk under observasjonen, samt at en foreldreinformant ønsket tolk under intervjuet. Man kan da selvsagt stille spørsmålstegn ved validiteten i svarene jeg fikk ved å benytte tolk. Jeg hadde for eksempel ikke mulighet til å kontrollere hvordan mine spørsmål blir oversatt av tolken, eller til å forstå de direkte svarene informantene ga. Svarene er derav påvirket av tolkens forståelse av mine spørsmål og av informantens svar (Kileng, 2007, s. 197). Å bruke tolk var imidlertid min eneste mulighet for å få tilgang til disse foreldrenes erfaringer og opplevelser av samarbeidet. Selv om det ikke var en optimal situasjon i forhold til validitet, mener jeg muligheten for å løfte frem deres stemmer veide tyngre. Mitt fokus under intervjuet var å parafrasere det tolken sa tilbake til informanten, for å forsøke å sikre en så «riktig» forståelse av svarene som mulig. Dette ble gjort gjennom formuleringer som « Mener du at...» og «Det du sier er ...». Slik fikk informanten selv mulighet til å korrigere for feiltolkninger, og kunne utdype sine svar om nødvendig. Å benytte tolk under intervju av språklige minoriteter, hadde også klare fordeler. For eksempel var det en klar styrke når det kom til å sikre informantenes integritet. Det sørget for at de hadde god forståelse av informasjonen jeg ga om forskningsprosjektet, og hva det ville innebære for dem å delta.

3.4.6 Analyseprosessen

Min intensjon er å beskrive fenomenet, det vil si hjem-skolesamarbeidet mellom lærere og minoritetsforeldre, ut i fra et deltakerperspektiv, for så å fortolke deres opplevelser og erfaringer ut i fra teori. En slik studie kan beskrives som en duett mellom deltakernes perspektiv og forskerens vitenskapelige blikk (Postholm, 2010, s. 51).

Det første skrittet i analyseprosessen er å lese grundig igjennom alle dataene. Dette startet for min del når jeg transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene. Etter dette arbeidet satt jeg igjen med et overordnet inntrykk av innholdet, og jeg begynte å danne meg et bilde av hva som fremsto som viktige områder for informantene. Denne første forståelsen er

imidlertid ofte intuitiv og uklar, skriver Kvale og Brinkmann (2009, s.216). På dette tidspunktet var også datamaterialet stort og uhåndterlig. For å komme videre støttet jeg meg til et prinsipp innen hermeneutiske meningsfortolkning, som Kvale og Brinkmann (2009, s. 216) beskriver som en «kontinuerlig frem- og tilbakeprosess som følge av den hermeneutiske sirkel». Her vekslet jeg mellom å fokusere på ulike sitater i intervjuene, for deretter å se sitatene i lys av intervjuene som helhet. Videre ble også de ulike intervjuene sett i sammenheng. Dette med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse om at foreldrenes og lærernes opplevelser sett i sammenheng av hverandre, kunne gi en bedre forståelse av fenomenet hjem-skolesamarbeid mellom norske lærere og minoritetsforeldre. Deretter ble informantenes utsagn analyserte ut i fra teoretiske perspektiver og sentrale begreper presentert i kapittel 2. I følge Postholm (2010, s. 100) fungerer teoriene som et sett med «briller» når datamaterialet skal analyseres: «Teori gjør det kjente fremmed, slik at det kan oppdages og forstås». Slik oppsto en stadig vekslende interaksjon mellom teori jeg hadde studert og data som var samlet inn. Sakte, men sikkert ga dette samspillet en ny forståelse av helheten, og resulterte til slutt i den tolkningen jeg har presenter i kapittel 4 og 5.

3.5 Validitet og reliabilitet

I følge Kvale og Brinkmann (2009, s 251), viser *validitet* til i hvilken grad en metode undersøker det den faktisk søker å undersøke, om dataene reflekterer de fenomenene eller variablene en ønsker å vite noe om. Det sier derfor noe om studiens *gyldighet*. *Reliabilitet* viser til i hvilken grad undersøkelsen er påvirket av tilfeldige målingsfeil, for eksempel om funnene i undersøkelsen avhenger av de metodene som er brukt eller forskeren som utførte undersøkelsen. Reliabilitet handler i så måte til *pålitelighet* (Kleven et al., 2002, Postholm, 2010, s. 170).

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å sikre validitet og reliabilitet på ulike måter. For det første har jeg knyttet undersøkelsen tett opp mot teori. Videre avhenger validiteten og reliabiliteten i kvalitative undersøkelser i stor grad av forskerens håndverksmessige kvalitet. Fordi jeg hadde lite erfaring med å intervju, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju. Samtidig som dette ga meg verdifull, praktisk erfaring med metoden, var dette også nyttig

for å kontrollere om spørsmålene i intervjuguiden ble oppfattet slik de var ment. Dette reduserer risikoen for systematiske målingsfeil, men fordi forskeren alltid er en del av den sosiale verden som studeres, er påvirkning likevel uunngåelig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247). Denne påvirkning skjer på mange ulike måter igjennom hele forskningsarbeidet. Jeg forsøkte derfor å kontrollere for feilkilder, blant annet ved å ha et kritisk syn på mine fortolkninger og eksplisitt uttrykke mitt perspektiv på emnet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Videre kan en sterk tilknytning til deltakerne føre til at forskeren ikke opprettholder en profesjonell avstand og i stor grad fortolker alt ut i fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Min bakgrunn som lærer innebar at jeg lett kunne identifisere meg med de utfordringer lærerne i studien opplevde i samarbeidet med foreldre som snakker lite norsk, mens jeg hadde mindre forutsetninger for å forstå hvordan disse foreldrene opplevde samarbeidet. Det er ikke bare mine erfaringer som lærer som farger min forforståelse, men også at jeg har lest mye teori og forskning om tematikken. Jeg forsøkte å være bevisst dette og møte informantene med et åpent sinn. Videre forsøkte jeg å klargjøre for meg selv hvilke tanker jeg hadde om fenomenet på forhånd, samtidig som jeg har vært åpen om min egen bakgrunn, meninger og perspektiver i rapporten. Jeg har også forsøkt å gi en grundig og detaljert gjennomgang av de ulike trinnene i forskningsrapporten. På denne måten håper jeg å ha gitt leserne et godt grunnlag for å selv vurdere hvordan jeg har kunnet påvirket forskningsarbeidet. I følge Postholm (2010, s. 35) bidrar en slik åpenhet til å styrke kvaliteten av studien.

3.6 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

En generell begrensning ved kvalitative tilnærminger er at kunnskapen ikke kan generaliseres på bakgrunn av et representativt utvalg. Dette gjelder også for min undersøkelse. Gjennom å gi grundige og «tykke» beskrivelser av fenomenet og dets kontekst, kan leseren av studien likevel erfare en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som beskrives. Dette blir kalt naturalistisk generalisering (Postholm, 2010, s. 50). Mitt formål er ikke å generalisere funnene til å gjelde alle skoler. Likevel kan studien ha en overføringsverdi til andre skoler som opplever utfordringer i hjem-skolesamarbeidet og i noe grad gi nyttig innsikt.

Subjektiviteten i kvalitativ forskning kan sies å være både en styrke og en svakhet. Svakheten ligger blant annet i at kvaliteten av undersøkelsen i stor grad avhenger av forskerens håndverk og integritet, som nevnt i avsnittet over om validitet og reliabilitet. Fordi mennesker er selvbevisste, er det også fare for at informantene dannet seg et bilde av hvilken informasjon jeg ønsket og tilpasset sine svar deretter. Å observere fenomenet samarbeid i sin naturlige setting, var et forsøk på å kontrollere for denne svakheten. Denne metoden har imidlertid sine egne svakheter ved at man også her kan snakke om en *observasjonseffekt*. Jeg anser imidlertid effekten for mindre i observasjonssettingen enn i intervjuene, da intervjuene i større grad var preget av nærheten mellom meg og deltakerne i intervjuene. Samtidig var det denne nærheten og fortroligheten som ga meg tilgang til viktig data. At metodene i stor grad var preget av fleksibilitet, gjorde det også mulig å følge opp interessante elementer som dukker opp underveis i undersøkelsen.

Jeg la vekt på å gi grundig informasjon om studien til informantene. Det var viktig for meg at ingen sa ja til å delta uten å være helt klar over hva dette innebar. Dette var særlig viktig ovenfor foreldregruppa. Når jeg utformet informasjonsbrevene for å innhente informert samtykke, la jeg videre vekt på å benytte et enkelt språk i informasjonen, men sørget likevel for at informantene fikk informasjonen tolket på sitt eget språk (med unntak av foreldreinformant 3 som snakket svært godt norsk). Når jeg gikk igjennom skrivene med tolkene, tok det lang tid. Det jeg opplevde som et lett og muntlig språk, virket med ett ganske komplisert og vanskelig formulert. I ettertid ser jeg derfor at denne informasjonen kunne vært utformet både enklere og tydeligere.

Når det gjelder innhenting av samtykke for observasjonen støtte jeg på en del utfordringer. Jeg hadde på forhånd snakket med koordinator ved flyktningetjenesten, som videreformidlet min forespørsel til foreldregruppa. Jeg ønsket likevel å gå igjennom den skriftlige samtykkeerklæringen for å sikre at deltakerne var informert om alle sider ved undersøkelsen. Koordinator ga meg beskjed om at det ble satt av tid rett før oppstart av møtet for dette. Dette medførte at jeg var til stede under gjennomgangen. Jeg ser at dette var lite heldig, men vurderte det som forsvarlig siden det var innhentet muntlig tillatelse i forkant. Dersom noen uttrykte misnøye, var jeg likevel forberedt på at jeg ikke kunne bruke datamaterialet. Jeg fikk ingen henvendelser angående dette.

3.7 Etiske refleksjoner

En metodisk bevissthet skiller kvalitative intervju og observasjoner fra vanlige, mer uformelle samtaler og iakttagelser. Dette utgjorde en skjev maktbalanse mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne, noe som gjør etikk til et viktig aspekt i denne undersøkelsen. Her gjør jeg rede for etiske utfordringer og refleksjoner.

Før jeg satte i gang med datainnsamlingen, sendte jeg et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for å søke om godkjenning for å gjennomføre studien (NSD, se vedlegg). Deretter måtte jeg sikre deltakernes *informerte samtykke*. Jeg sendte ut et informasjonsbrev i forkant av prosjektet som inneholdt opplysninger om forskningens formål, hvordan forskningsarbeidet ville bli gjennomført, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta. Jeg måtte dessuten sikre at informantene deltok frivillig og informere om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen (Postholm, 2010 s. 146; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). I planleggingsfasen av prosjektet måtte jeg ta stilling til hvor detaljert denne informasjonen skulle være. På den ene siden kunne inngående informasjon om formålet være med på å forme svarene informantene ga og føre til det som Hammersley og Atkinson (2004, s. 310) kaller selvpålagt sensur. På den andre siden kunne åpenhet og grundig informasjon påvirke tillitsforholdet mellom meg og informantene positivt, slik at de kunne føle seg tryggere på å dele informasjon med meg (Postholm, 2010, s. 147). Jeg ga informasjon om hvordan *anonymitet* og *konfidensialitet* ville bli behandlet. Konfidensialitet innebærer at man ikke avslører personlig data som kan identifisere enkeltindivider, og en del av mitt ansvar var å forhindre bruk og formidling av informasjon som kunne skade enkeltpersoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Derfor har jeg valgt å benevne lærer og foreldreinformanter med nummer. I mange tilfeller er imidlertid ikke dette tilstrekkelig for å ivareta anonymiteten, og valgte derfor også å anonymisere foreldrenes nasjonalitet.

En annen viktig del av forskerens etiske ansvar er å forsøke å forutse hvilke *konsekvenser* undersøkelsen kan få. Potensielle negative følger for de enkelte informantene og gruppa de representerer, må veies opp mot mulige positive bidrag undersøkelsen kan gi, skriver Kvale og Brinkmann (2009, s. 91). Her vektlegges særlig verdien av ny kunnskap som kan forbedre den menneskelige situasjonen man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Et overordnet mål med min undersøkelse var å bidra til kunnskap om hvordan man kan oppnå

et mer likeverdig samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen. Jeg brukte tid på å orientere meg i eksisterende forskning på feltet og kom frem til at en slik undersøkelse kunne forsvares, fordi det er behov for mer kunnskap om dette. En bedring av hjemskolesamarbeid med denne foreldregruppa kan igjen knyttes kvaliteten av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Mulige negative konsekvenser var økt arbeidsbelastning og stressopplevelser for deltakerne. Dette gjaldt kanskje særlig lærerinformantene i min undersøkelse. Jeg vil understreke at jeg oppfattet dem begge som svært engasjerte og dedikerte i sitt arbeid. I lys av de teoretiske perspektivene som er benyttet i denne oppgaven vil jeg likevel stille meg kritisk til uttalelser og praksiser lærerne deler informasjon om. Dette kan potensielt føre til at lærerinformantene føler seg krenket.

Som nevnt utvikler det seg ofte nære forhold mellom forsker og deltakere i kvalitative studier. I følge Postholm (2009, s. 148) kan dette medføre at forskningsdeltakere deler informasjon som de ikke ville ha delt dersom et tillitsforhold ikke hadde vært opprettet. Kvale og Brinkmann (2009, s. 92) skriver at forskerens integritet, dvs. hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, er av avgjørende betydning i denne sammenhengen. I slike tilfeller forsøkte jeg etter beste evne å skille privat og fortrolig informasjon fra informasjon som kunne bidra til å belyse problemstillingen. For eksempel var temaet barnevernet noe som flere ganger tatt opp av foreldreinformantene under datainnsamlingen. Dette blir kun diskutert på et generelt plan i analysen, og i den grad noen av informantene delte spesifikk informasjon om temaet er dette konsekvent utelatt.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenterer jeg det empiriske materialet jeg har samlet gjennom kvalitative intervjuer og observasjon. Mitt mål er å få tak i lærere og minoritetsforeldres synspunkt på samarbeidet mellom hjem og skole. I tilknytning til dette ønsket jeg å finne ut av hvilke forventninger de har til hverandre, hvilke ønsker de har for elevens opplæring og for samarbeidet. Hva bør for eksempel innholdet i opplæring og samarbeidet være? Og har foreldrene en klar oppfatning av hva skolen forventer av dem og motsatt? Videre ble informantene spurt om deres erfaringer knyttet til ulike sider av hjem-skolesamarbeidet, som foreldremøter og utviklingssamtaler, til mer uformelle sider av samarbeidet.

4.1 Samarbeidet sett fra foreldrenes perspektiv

4.1.1 Foreldrenes oppfatelse av skolens forventninger

Foreldrene i undersøkelsen beskriver i hovedsak samarbeidet med skolen som godt, og uttrykker takknemlighet ovenfor deres barns lærere. Imidlertid kommer det også tydelig frem at mange av foreldreinformantene er usikre på hva de kan forvente og hva som blir forventet av dem i møte skolen.

Flere av informantene forteller om deres egne skolerelaterte erfaringer. Disse stammer fra skolesystemer som på mange måter skiller seg fra det norske og de uttrykker at dette har bidratt til å forsterke deres opplevelse av usikkerhet i møte med den norske skolen. Foreldreinformant 2 hadde bodd i Norge i 8 år når intervjuene ble gjennomført, men husket godt den første tiden:

«Jeg hadde ikke hørt noe dårlig, men vi visste ikke hvordan vi skulle oppføre oss på skolen, hvordan vi skulle ta kontakt med lærer, møter og sånn. Og her er veldig lett for barna i 1 – 3 klasse. Men i hjemlandet er det ikke sånn. Hvis barna har gjort noen tester og gjort noe feil, så kommer det ikke videre til neste klasse. Man mister ikke noen år her.Du har ikke frihet der, kan ikke si noe om regler og lover. Det er ikke som i Norge hvor man kan bestemme litt om hvordan barnet skal ha det. Det er lærer som bestemmer alt, eller rektor. Det er litt vanskelig for foreldre også. Vi diskuterer ikke. Ikke som her».

Selv om foreldrenes hjemland ligger i ulike verdensdeler, hadde mange erfaringer med en mer autoritær lærerrolle, og et system hvor skolen har «mer å si» i samarbeidet enn foreldrene selv. Foreldrene ser ut til å ha en forståelse for at det norske skolesystemet representerer noe annet, men mange vet ikke hva de kan forvente isteden. I tilknytning til dette fremhever samtlige et stort behov for informasjon: «Skolen må fortelle oss hva vi skal gjøre, så skal vi gjøre det!» (møtedeltaker). En annen sier: «Vi trenger å få vite hva skolen ønsker fra oss. Det kan være forskjeller i barneoppdragelse. Det vi vil er at skolen forteller oss hvis det er noe vi ikke gjør riktig (foreldreinformant 1). Flere nevner som han, at ulike tradisjoner for barneoppdragelse kan være kilde til konflikt i samarbeidet med skolen. I tilknytning til dette påpeker en annen far at det er vanskelig å endre sine måter når man har lite kjennskap til hva «det nye» skal være. «Så det man kan er å fortsette med den oppdragelsen man kjenner. Og da fortsetter man å gjøre slik man alltid har gjort», sier han (møtedeltaker). Mange uttrykte også bekymring for å ikke strekke til. De var opptatt av hva som kan skje dersom skolen ikke er fornøyd deres innsats:

«Jeg er bekymret for at skolen ikke synes det jeg gjør er bra nok. Har forsøkt med god mat og klær. Det er likevel ikke nok. Skal skolen da melde meg til barnevernet? Jeg vil at skolen skal snakke med meg først. Dersom barnevernet tar kontakt med meg, så har de ingen kunnskap om oss, om min familie. Det er det skolen som har» (møtedeltaker).

Som utsagnet over er et eksempel på, dukket ordet barnevernet hyppig opp i tilknytning til dette: «Alle jeg snakker med, alle lurer på hva som skjer når skolen melder i fra til barnevernet. Det vi vil vite er: **når** gir dere beskjed» sier en mor under et av møtene jeg observerte. «Hvis jeg er syk, må barnet være hjemme fordi jeg ikke kan levere. Hvor lenge er det greit at han kan være hjemme før skolen ringer barnevernet? Og hva ved en krise?» sier en annen.

Det er tydelig at oppdragelse og praktisk oppfølging av eleven er noe foreldrene antar at skolen har forventninger og formeninger om. De nevner også at skolen har forventninger om at de skal hjelpe barna med lekser, sørge for at de kommer på skolen til rett tid med rett utstyr, samt å si i fra til skolen dersom det «skjer noe med barnet», som foreldreinformant 1 uttrykker det. Foreldrene i undersøkelsen nevner derimot ikke deltakelse på møter når det er

snakk om skolens forventninger til dem, og det er lite i datamaterialet som tyder på at de oppfatter dette som en stor del av skolens krav. Et eksempel er en hendelse som oppsto på et av møtene. Her ble foreldrenes deltakelse på foreldremøter og konferansetimer tatt opp av en lærer. Det ble lagt vekt på at dette både er en plikt og en rettighet foreldrene har. En far utbrøt da: *«Jeg har vært her i 3 år, og dette er første gang jeg hører om dette systemet. Er det en ny ordning? Er alle foreldrene med? Jeg vil ha et møte med bare meg og lærer for å snakke om mine barn!»*. Det er tydelig at denne faren ikke har oppfattet foreldremøter og utviklingssamtaler som et fast system på skolen, og derav heller ikke kjennskap til at hans oppmøte er forventet. I den grad skolens forventning om deltakelse faktisk ble tatt opp av foreldrene, handlet dette om på sosiale arrangementer, som bursdagsfeiringer. Også her var foreldrene usikre på hva som blir forventet av dem. En mor spurte: *«Når barna blir bedt, er det noe man må, eller kan man velge? Det er vanskelig, vi har ikke bil og vet ikke hvor det er. Men er det noe vi må, så må vi jo få det til»* (møtedeltaker). Mitt inntrykk var at foreldrene var overrasket over at skolens forventninger strekker seg til områder som ikke er i skolens regi og ga uttrykk for at dette ikke var det viktigste å samarbeide med skolen om.

4.1.2 Foreldrenes forventninger og ønsker knyttet til samarbeidet

Foreldrene i undersøkelsen ga entydig uttrykk for at de ønsker et samarbeid med skolen og anser dette som viktig. En mors utsagn oppsummerer dette godt *«Vi vil vite og vi vil samarbeide»* (møtedeltaker). En annen informant sier det slik: *«Ja, det (samarbeidet) er veldig viktig. Ellers hvordan skal barnet lære? Hvordan kan du vite hvordan barnet utvikler seg på skolen hvis man ikke samarbeider?»* (foreldreinformant 3). Ut over dette hadde foreldrene ulike forventninger og ønsker i møte med skolen, og derav ulike tilnærminger til samarbeidet. For eksempel ga utsagnene om barnevernet i avsnittet over eksempler på at flere forventer en viss gjensidighet i samarbeidet ved at skolen ikke bare skal gi informasjon, men også sette seg inn i foreldrenes situasjon og oppsøke informasjon fra foreldrene selv. Jeg tolker dette som at de ønsker en dialog med skolen. Andre har en forståelse av skolen og hjemmet som mer atskilte arenaer. En mor og far uttrykker det slik: *«Familien er viktigst for barnet»* (møtedeltaker) og *«Det som skjer på skolen må tas tak i på skolen, og det som skjer hjemme må tas tak i hjemme»* (møtedeltaker). Mitt hovedinntrykk er likevel at de fleste er opptatt av å komme til enighet om det skulle oppstå problemer i samarbeidet. Utsagnet *«Det*

som er viktig er at skole og hjem finner en løsning på det som er vanskelig.» (møtedeltaker), er et godt eksempel.

Noen av foreldrene forteller at de ønsker hyppigere og tettere samarbeid med skolen. En far sier: *”Jeg ønsker et møte for å snakke om barnet, men har ikke fått noen tid. I starten når jeg kom var det mange møter, men sånn er det ikke lenger»* (møtedeltaker). Jeg opplever han som frustrert over hans behov ikke blir møtt av skolen. Som flere andre understreker han at det er minst like viktig med tett oppfølging og informasjon når foreldrene har bodd en stund i Norge, ikke bare i oppstarten. Foreldreinformant 1 uttrykker det slik: *«Jeg har fått den informasjonen jeg trenger, men det trengs mye informasjon og kontakt i fremtiden også.»* De virker imidlertid usikre på hva de kan kreve og forvente i denne sammenhengen.

Videre fremsto det som avgjørende for foreldrene at skolen deler informasjon om eleven og la vekt på lærerne at må ta kontakt til tross for språklige utfordringer som kan gjøre kommunikasjonen vanskelig: *«Gi beskjed om noe skjer med barnet på skolen. Det kan bli problemer på grunn av språket, men vi må ordne det på en eller annen måte»* (møtedeltaker). Slik jeg oppfattet det var informanten tydelig frustrert når han sa dette og mente noen lærere vegret seg for å ta kontakt. Foreldreinformantene var videre enige om at informasjon må gis på en slik måte at innholdet er begripelig for dem og at tolk er viktig: *”Vi ønsker informasjon som kan forstås!”* sier en mor. En annen sier: *”Vi ønsker å ha med tolk i møter med skolen. Tolk er viktig. Vi må forstå det som blir sagt”*.

De fleste foreldreinformantene ser ut til å ha en forventning til at oppdragelse og oppfølging av elevens atferd er et ansvar hjem og skole deler: *«Foreldrenes ansvar er å passe på barna, følge opp hvordan opplæringen går, har de det bra på skolen eller ikke... Det viktigste skolen kan gjøre er at barna skal lære godt. For det andre er det respekt. Å lære barna om respekt* (foreldreinformant 2). Hun fremhever kontroll og oversikt som viktige sider av foreldrenes ansvar, noe som samsvarer med hva de andre foreldreinformante ga uttrykk for. Utsagnet er også et eksempel på at foreldrene generelt virker interessert og ønsker å ta del i oppfølgingen av elevene. Foreldreinformant 2 forteller at det er viktig å snakke med sine barn om skolehverdagen: *Jeg må få høre litt om hvordan de har det på skolen, hva er det de opplever der, Også hvordan blir de behandlet på skolen, trives de?* Hvor stor del foreldrene mener de

skal ta i den faglige oppfølgingen av eleven varierer imidlertid. Dette vektlegges ikke når foreldrene beskriver sine oppgaver. I lys av det de oppfatter som manglende mulighet til å følge opp det faglige selv etterlyser derimot flere at skolen må ta større ansvar for oppfølging av lekser:

«Jeg forventer av skolen at når barnet er ny her, trenger hun mer hjelp. Så jeg forventer at de hjelper henne. Jeg prøver å hjelpe, men jeg er også ny, så det er bare litt. Så de skal hjelpe henne For eksempel når hun har lekser hjemme, kan det bli vanskelig for meg. Så jeg trenger mer hjelp av dem» (foreldreinformant 1).

Empirien tyder også på at flertallet av foreldreinformantene er mer opptatt av å få informasjon om elevens trivsel og trygghet, enn om faglige aspekter: *«Jeg bryr meg mest om trygghet, at barna skal være like trygge som de er hjemme. Det er viktig at skolen ringer når noe skjer. Og hvis noe skjer hjemme skal jeg også ringe»* sier en mor under et møte. At foreldrene fokuserer på sosiale aspekter må ikke bety at de er uinteressert i elevens faglige utvikling, men kan antyde at mange anser dette som lærernes ansvar. Unntaket er foreldreinformant 3. Hun ønsker at skolen skal gi mer konkret informasjon om hvordan man de kan bistå sitt barn faglig, og sier: *«Jeg vil gjerne vite hvordan de jobber med oppgaver og sånn, sånn at jeg også kan hjelpe til!»*.

Foreldreinformantenes kjennskap til skolens innhold var gjennom sine barn og de forteller at de ikke snakker så mye om innhold i undervisning, arbeidsmetoder og organisering med lærerne. De har likevel noen meninger om opplæringen de var villige til å dele. For eksempel hadde de en felles forventning om at skolen skal tilrettelegge ut i fra elevenes forutsetninger, bakgrunn, og språk. De hadde ulike oppfatninger og ideer om hvordan dette burde gjøres. De viste blant annet til observante lærere med forståelse for flerspråklige elever: *«Læreren må passe veldig godt på barnet, og forstå godt hva de trenger - Hva er det på norsk, hva er det på morsmål?»* (foreldreinformant 2). Andre understreket viktigheten av mormållærere: *«Hun kan gå i enten første eller velkomstkasse, det er bra. Men det som er viktig er at hun får morsmållærer»* (foreldreinformant 1). Ingen av intervjuinformantene hadde opplevd at skolen har vist initiativ til å trekke elevens og foreldrenes kultur inn i undervisning, men var positive til å samarbeide med skolen om dette i fremtiden. *«Det er viktig for barnet å få med seg sin egen kultur»* som foreldreinformant 1 uttrykte det.

På noen områder uttrykte foreldreinformantene bekymring for opplæringen. Foreldreinformant 1 nevner at fordi hans barn har mye undervisning i en innføringsklasse for språklige minoriteter, er han er urolig for at hun/han skal gå glipp av det de lærer i ordinær klasse. Han opplever også at det er stressende for barnet å pendle mellom to ulike klasser. Både foreldreinformant 2 og 3 mener det er bekymringsfullt at elevene blir gitt for stor frihet i den norske skolen og etterlyser tydeligere grenser. Begge benytter begrepet *respekt* i tilknytning til dette: «*Som jeg har sett her i Norge, respekterer ikke ungene lærerne, absolutt ikke*» (foreldreinformant 3). Foreldreinformant 2 har dette å si om temaet:

«Jeg er veldig opptatt av at barna skal lære godt, passe på andre og lære respekt. Jeg er veldig opptatt av respekt. Jeg synes ikke barna her har så mye respekt for lærerne for eksempel. Jeg hører fra begge barna, de forteller at noen barn har gjort sånn og noen sånn. Hvorfor gjør de sånn? Vår kultur er jo helt forskjellig i forhold til den norske kulturen. Så jeg er litt bekymret for min jente. Hun har jo blitt større, og her er det masse kultur som er helt forskjellig i forhold til vår. Jeg vil gjerne at hun skal ha frihet, men ikke så mye at hun gjør noe galt.»

Videre handler foreldreinformant 3 sin bekymring om elevens faglige utvikling. Hun opplever at den norske skolen setter lave faglige krav og at hennes barn ikke får tilstrekkelig med utfordringer. Selv om foreldrene ser rom for forbedring antyder analysen at de fleste ikke tar opp forhold som handler om undervisningens innhold eller organiseringen med lærerne. På spørsmål om dette svarer for eksempel foreldreinformant 1: «*Nei, jeg ser bare det positive. Jeg er fornøyd*». Foreldreinformant 2 svarer at hun har tatt opp noen saker med skolen, men at dette handlet om praktiske ting, som at hun ønsket at hennes barn skulle få dusje i et eget rom etter kroppsøving. Foreldreinformant 3 er den eneste som forteller at hun har tatt faglige forhold opp med skolen. Dette handlet igjen om at hun ønsker mer faglige utfordringer for sine barn. I denne sammenhengen har hun spurt om de kan få vanskeligere lekser. Hun forteller dette om responsen hun fikk: «*Læreren sa til meg at det er ikke noe mer hun kan gi til henne. Hun klarer alt. Så jeg har bestemt at jeg skal gi henne ungdomsskolelekser. Fordi hun kjeder seg*» Og videre: «*Det er vel bare så mye de (lærerne) kan gjøre. Og jeg må tro på dem, for jeg kan ikke reglene her i Norge. Jeg må alltid lese på*

nettet, men det er ikke alt som står på der som er riktig. Og jeg vet ikke hva som er riktig og hva som er galt»

4.1.3 Foreldrenes erfaringer knyttet til ulike sider ved samarbeidet

I datamaterialet fremsto foreldremøter og sosiale arrangementer som sider ved samarbeidet mange opplever som særlig vanskelig. Foreldreinformant 1 forteller dette om foreldremøtet han sist deltok på: *”Det var bare noe jeg forsto, for de snakket så fort. Det blir vanskelig for oss. Jeg skulle hatt tolk, for mye viktig informasjon forstår jeg ikke. Da blir det vanskelig å vite hvordan jeg skal følge opp barnet og hvordan jeg skal samarbeide”*. Flere fortalte om liknende opplevelser og beskrev det som «ubehagelig» og «forferdelig» å ikke forstå hva som foregikk. Foreldreinformant 1 fortalte videre at lærer fra innføringsklassen også var tilstede på møtet: *”Hun forklarte noen viktige ting, så det var nyttig likevel.”* Selv om mange opplever foreldremøter som en vanskelig arena, ser de også positive sider. På spørsmål om hvorfor foreldremøter er viktige, ble det blant annet sagt at det er en viktig arena for å bli kjent med andre foreldre og for å få informasjon om hva de som foreldre skulle gjøre for å følge opp og bidra positivt til barnets opplærings situasjon. Flere forteller likevel at de ikke pleier å delta på foreldremøter, noe de oppga ulike årsaker til. Utover språkbarrier, forteller de at det i en travel hverdag med mange barn kan være vanskelig å komme i fra hjemme, og fordi de ikke har så stort sosialt nettverk er det vanskelig å få tak i barnevakt. Foreldreinformant 3 forteller i tillegg at hun opplever foreldremøtene som uinteressante og lite relevante:

«Jeg var ikke på det siste, som var for et par dager siden. Men ellers syns jeg de er kjedelige. De snakker om ting som jeg ikke syns er så viktig, som lekeplassen og om klasserommet. Jeg syns det er viktigere å snakke om utdanning. Om hvordan elevene kan gjøre det bedre, ikke om skolebasar og sånne ting. Jeg bare sitter og hører, og syns det er kjedelig.»

To av foreldrene har opplevd at skolen har invitert til et møte for foreldre med minoritetsbakgrunn i forkant av ordinært foreldremøte, noe de virker positive til. Foreldreinformant 2 sier dette: *Det var litt om kultur og litt om opplæring. Litt om hva som skal skje og hva skal de lære. Og skolen spurte oss om hvordan det var i hjemlandet og sånne. Det var nyttig».*

Når det gjelder sosiale arrangementer var flere i utgangspunktet positive, men opplever at det er vanskelig å komme i kontakt med andre foreldre. Selv foreldreinformant 2, med lang fartstid i norsk skole, sier dette: *"Vi snakker ikke så mye. Bare -hei, har du det bra? Vi bare hilser."* Foreldreinformant 1 kjenner heller ingen andre foreldre i klassen til barnet sitt, og har ikke opplevd at noen har forsøkt å bli kjent med han. Han trekker frem språket som den største hindringen: *"Nei, det er vanskelig å bli kjent. For jeg snakker jo ikke norsk, så hvordan skal jeg bli kjent med noen?"*. Informant 1 og 2 hadde erfaring med at skolen arrangerte internasjonal dag på FN-dagen, da foreldrene på ulike måter ble bedt om å presentere sitt hjemland. Foreldreinformant 1 sier at denne dagen var «ok». For foreldreinformant 2 var det en positiv opplevelse. *«Vi hadde på oss klær fra kulturen vår, lagde mat. Alle viste sine forskjellige ting. Jeg trives veldig med en sånn dag, internasjonal dag»*, sier hun.

Alle foreldrene jeg intervjuet har elever som har gått eller går i en innføringsklasse for språklige minoritets elever. De ser fordeler og ulemper ved dette. Det som nevnes av positive faktorer er den nære relasjonen de opplever å ha til lærerne i denne klassen. De opplever at lærerne møter dem med forståelse for deres situasjon og deres tospråklighet og setter pris på dette.

4.2 Samarbeidet sett fra lærernes perspektiv

4.2.1 Lærernes oppfattelse av foreldrenes forventninger

Lærerne jeg intervjuet mente foreldrenes forventninger varierer ut i fra deres situasjon og bakgrunn, men har en felles oppfatning av at den norske skolen for mange oppleves som annerledes og fremmed. De tror de fleste er vant til mer disiplin i skolen og at den norske skolen i lys av dette fremstår som kaotisk og grenseløs: *«Det en annerledes struktur. Så det ser sikkert veldig kaotisk ut her»*, mener lærer 2. Lærer 1 forteller at hun tror foreldrene kan misforstå og tro *«at alt er lov»*. Hun utdyper dette:

«Vi har jo et indre liv i forhold til regler som vi tenker at skal være på plass, men som kanskje ikke er så tydelige...Men det er klart at det også kan misforstås som at vi ikke setter

faglige høye krav, og tenker at her er det for lite struktur. Jeg vet at mange snakker om det...».

Videre har de et inntrykk av at skolens forventninger om deltakelse er særlig uvant for mange. Dette gjelder både oppmøte på ulike møter og arrangementer, men også i forhold til at foreldresamarbeid mellom skole og hjem innebærer en meningsutveksling: «*At de er med, deltar på arrangementer, deltar på møter, har en mening om skolen,* (lærer 1). Hun forteller at fordi de er vant til at skolen i større grad «*driver med sitt*», tror hun dette er det som overrasker mest.

De nevner også at mange minoritetsforeldre har urealistiske høye forventninger til faglig progresjon hos egne barn: «*Jeg tror mange har forventninger til at ungene skal klare seg på samme nivå som de norske ungene ganske fort. Men vet vi jo at det tar mellom 5 og 7 år å lære seg språket. Jeg tror at mange blir skuffa*», sier lærer 1. I sammenheng med dette tror de mange ønsker mer hjelp og oppfølging fra skolen: «*Den forventningen som jeg føler på er at de ikke syns at ungene får nok hjelp.De ser at de faller gjennom, og vil at de skal få mer hjelp.*» (lærer2). De antar også at mange har behov for et tettere samarbeid fordi deres behov for informasjon er så stort, og at noen ønsker å ha med tolk i møte med skolen.

4.2.2 Lærernes forventninger og ønsker knyttet til samarbeidet

Lærerinformantene i undersøkelsen var opptatt av ansvarsfordelingen i samarbeidet mellom lærere og minoritetsforeldre. «*Det er jo et gjensidig ansvar,* påpeker lærer 2. Når det gjelder foreldrenes ansvar forventer hun at de skal stille opp for sitt barn, og gjøre sitt beste med å følge opp beskjeder og avtaler. Dette forutsetter at skolen gir klare og tydelige beskjeder, mener hun: «*Men da må jo også skolen komme med. For eksempel hva er viktig i forhold til skoleutstyr, når skal de møte opp, hva er riktig i forhold til lekser? Da forventes det av meg at jeg skal ha klare forventninger som de forstår, tenker jeg*».

Tolk er viktig, mener lærerne, men forteller at de ikke alltid har ressurser til å benytte tolketjenester. De ser det da som sin oppgave å legge til rette for at kommunikasjonen i minst mulig grad skal hemmes av språkbarrierer: «*Jeg er veldig opptatt av at de skal oppleve meg som en positiv person og at jeg gjerne vil lytte. At de får tid. Jeg setter alltid av ekstra tid*» (lærer 2). Lærer 1 forteller også at hun blant annet benytter morsmålslærerne som tolk

når forholdene ligger til rette for det, og passer på å være tilstede når foreldrene leverer og henter ungene slik at de får noen uformelle samtaler i løpet av uka. Begge legger også vekt på å møte foreldrene med forståelse: *«Så tenker jeg også det at det er veldig viktig at vi på en positiv måte forteller om de rutinene vi har. For at det er mange som handler uti fra sin bakgrunn og gjør ting som kanskje ikke er helt i tråd med det som vi forventer av dem. Når det skjer så må vi møte med forståelse. Selv om lærerne på den ene siden uttrykker forståelse for at mange av foreldrene står i en vanskelig livssituasjon og at mange settinger oppleves som krevende, har de likevel høye forventninger til foreldrene. De mener at dersom de senker sine forventninger vil det bidra til at foreldrene forblir «utenfor». Dette gjelder blant annet forventninger til deltakelse på ulike møter og arrangementer i regi av skolen: «Jeg forventer jo det at dem skal møte på foreldremøte, jeg forventer at dem skal komme på konferansetimer og forventer jo sånn sett at de skal møte på arrangementer for å bli integrert. Samtidig som jeg skjønner at det er veldig vanskelig» (lærer 2)».* I henhold til dette mener lærerne det er skolens ansvar å trekke foreldrene med i samarbeidet: *«Jeg opplever og at det vårt ansvar å tilrettelegge enda bedre, vi må lage systemer som får dem med. Rett og slett fordi den terskelen er høy og det er vanskelig. Vi må ikke tenke at dette kommer av seg selv etter hvert. For det gjør det ikke!» (Lærer 1).*

Videre ønsker lærerne at foreldrene er ærlige i sin kommunikasjon med skolen. Jeg oppfatter det slik at lærerne har en forståelse av at foreldremedvirkning innebærer en meningsutveksling og reelle dialoger, men at det er et punkt de anser som vanskelig. De oppfatter dette som et kulturbetinget område:

«Jeg forventer jo at de skal være ærlige. For noen er det en holdning at læreren skal gi informasjon. Men heller da å sette spørsmålstegn med ting, og gjerne også forklare hva som er vanskelig, hvorfor de ikke får til ting sånn vi kan klare å hjelpe dem, det har de ingen kultur på, ikke sant. Så de må være veldig trygge for å få til det.» (Lærer 1).

Når det gjelder oppfølging av elevene handler lærernes forventninger primært om å sørge for at barnet stiller opp med nødvendig utstyr på skolen, og som nevnt følge opp beskjeder som kommer fra skolen. De forteller at de bruker mye tid og ressurser på å formidle disse forventningene, men opplever likevel at mange foreldre ikke følger opp. Lærer 1 er noe

frustrert og uttrykker: «*Det her kunne de ha klart dersom de hadde hatt rutiner for det og hadde lagt seg i selen på det*». Til en viss grad ser det ut til at skolen også forventer at foreldrene selv henter informasjon og holde seg oppdatert ved hjelp av for eksempel skolens læringsplattform og nettsider. Et eksempel er dette utsagnet: «*Men vi bruker ikke tid på den skriftlige informasjonen, nei. Og det hadde vært ideelt. Men veldig mye ligger jo på Udir, ikke sant. Informasjon om melkeordninger, i forhold til konferansetimer osv. Der ligger det jo oversatt allerede. Inne på morsmålssidene*». Ut i fra dette mener jeg lærerne ser kontroll som en viktig del av foreldrenes oppgave.

Til tross for at de forstår at språket kan gjøre det vanskelig har de en felles formening om at foreldrene kan bidra på ulike måter når det gjelder å følge opp elevens leksearbeid. Lærer 2 nevner at selv om de ikke kan lese selv kan de likevel høre på at elevene leser høyt, lage rutiner og sjekke at lekser er gjort. Lærer 1 er inne på det samme: «*Det er å lage rutiner, at eleven viser frem det de har gjort av lekser, og passe på at det er gjort, viktig...Selv om du ikke kan bidra faglig, kan du likevel være der ...det snakker vi en del om.*» På spørsmål om hva mer foreldrene kan gjøre for å bidra positivt til sitt barns opplæring nevner lærerne at det er viktig at foreldrene legger til rette for at eleven skal kunne delta på viktige sosialiseringarenaer som bursdagsfeiringer og fritidsinteresser. Videre nevnes det å opptre støttende ovenfor skolen i ulike settinger og uttrykke positive holdninger ovenfor skolen: «*Ved å ha en positiv innstilling til skolen og opplæring. Til de normer og regler som gjelder. Og at de på en måte snakker pent om skolen* (Lærer 2).

Videre utdyper de sine ønsker til et videre samarbeid med denne foreldregruppa. Begge nevner for eksempel at de håper foreldrene i større grad vil ta del i konfliktløsning mellom elever og delta aktivt for å løse atferdsvansker. Lærer 1 sier dette «*Jeg tenker at mye av dette er noe de kan snakke om hjemme også. Men det opplever jeg at ikke er interessant....Og videre: «Jeg vil prøve å plassere det litt mer hos dem da. At vi skal bruke så masse tid på konflikter mellom elever i stede for å få lært dem det de skal- det må vi jo samarbeide om.*» Lærer 2 trekker også frem muligheten for at foreldre og barn kan lære sammen og bruke morsmålet:

«Jeg ønsker i større grad at de skal kunne bruke sitt språk til å hjelpe barnet til å lære. Det løfter både foreldrene og eleven masse.... fordi at de kan noe som de andre ikke kan og det tror jeg er litt viktig å få frem. At du er likeverdig. Selv om du ikke kan det språket, så kan du like mye på ett annet språk.»

Hun forteller videre at hun ikke tror dette blir gjort så mye ute i klasserommene, men at det er opp til hver enkelt lærer. I tilknytning til dette anser begge lærere det som positivt dersom noen av foreldrene vil komme med kulturelle bidrag som kan benyttes i skolen for å synliggjøre elevens bakgrunn, men forventer eller etterspør det ikke.

Felles for lærerinformantene var at de ønsket å bruke mer tid på å avklare forventninger: *«Så det er klart at de foreldrene også ønsker det beste for sine barn, men at vi kanskje ikke alltid snakker om de samme tingene. Så vi må på en måte finne ut: hva ønsker du og hva ønsker jeg, og se at vi har samme ønske om barnets beste.»* (Lærer 2). På spørsmål om hvilken kjennskap de tror minoritetsforeldrene har til skolens forventninger til dem, er lærernes oppfatning at de ikke har god nok innsikt i dette. Lærer 2 uttrykker det slik: *«Ikke nok, jeg tror ikke det. Jeg tror at det er en så stor kulturforskjell at det tar tid å forstå, pluss at det faglige er på et slikt nivå at det også blir vanskelig.»*

4.2.3 Lærernes erfaringer knyttet til ulike sider av samarbeidet

Lærerne i undersøkelsen beskriver i hovedsak samarbeidet de har med minoritetsforeldre som godt. De forteller at foreldrene er engasjerte i den forstand at de er interessert i at elevene skal få en utdanning og en god fremtid. Ut over dette opplever de at foreldrene viser stor tillit til skolen når det skal tas avgjørelser som omhandler elevens opplæring: *«Jeg føler at de har veldig tiltro til hva vi gjør, det er sjeldent noe annet egentlig.»* sier lærer 1. Hun forklarer dette med at foreldrene ofte har lite skolegang selv. Videre påpeker de lav deltakelse på ulike møter i regi av skolen, som sosiale arrangementer og foreldremøter. For å trekke foreldrene med har begge lærerne gode erfaringer med å arrangere formøter for minoritetsforeldre i forkant av ordinære foreldremøter. Lærer 1 forteller at flere foreldre møtte opp og at flere hevet sin stemme i det ordinære møte i etterkant. Når det gjelder sosiale arrangementer er det lærernes klare oppfatning at minoritetsforeldre ikke blir regnet med i foreldrefellesskapet: *«Når det blir satt opp kioskvakter på fotballtreninga for eks, så setter de ikke opp de*

fremmedspråklige foreldre, fordi de regner med at de ikke får de ikke til», sier lærer 2. «Der har vi en jobb å gjøre», uttrykker hun videre, men stiller spørsmål ved hva som skal være lærernes oppgaver å rydde opp i og hva andre instanser bør ta seg av.

Som det ble antydnet i forrige avsnitt opplever lærerne at det er vanskelig å få til en god dialog med minoritetsforeldre rundt elevens atferd. Lærer 2 sier at foreldrene gjerne vil vite hva barnet har gjort, men at mange tar elevens «parti» og hevder at det lærerne påstår er feil. «*En slik dialogtype er ikke lett*», uttrykker hun og tror kanskje det kan ha med språkproblemer å gjøre. Lærer 1 forklarer det med kultur: «*Også er de gjerne i forsvarsposisjon, foreldrene, hvis vi snakker om atferd som kan forbedres. De sier at nei, min gutt han gjør ikke slik. Uansett hva vi sier. Det er kanskje en kultur hjemmefra og*». (Lærer 1). I slike situasjoner har hun opplevd at noen foreldre har anklaget henne for å være rasistisk: «*Jeg møter også den, dessverre. Hvis skolen er negativ til oppdragelse eller atferd, så er det fordi vi er rasistiske. Så det er en lang vei i forhold til å forstå sånne ting.*»

På den andre siden er det områder som lærerne selv er skeptiske til å snakke om og ta opp. Dette gjelder særlig religion, kultur og barnevernet. «*Jeg vet ikke hva jeg kan spørre om. Jeg er redd for å trække i salaten og spørre om noe som kanskje er sårende, noe som er opprivende. Jeg vil på en måte ikke være den nysgjerrige*», forteller lærer 2. Videre forteller hun at hun også er forsiktig med å fremheve forskjeller fordi hun er redd for at foreldre og elever ikke ønsker at dette skal utmerkes: «*Det å være annerledes, det er vanskelig*» sier hun. Når det gjelder barnevernet forteller lærer 2 at det har blitt «*en greie*» blant foreldrene og at hun ikke ønsker å bidra til overdreven fokus på barnevernet «*Vi har noen foreldre som har vært i barnevernets søkelys, hvor disse foreldrene har sagt til andre at de må være veldig forsiktige fordi den og den læreren melder fort barnevernet. Så jeg var veldig skeptisk til å ta opp dette temaet*». Hun understreker at foreldrene må få innsikt i saksgangen, men også her stilles det spørsmålstegn ved om dette er lærernes ansvar.

Mye tyder på at lærerne opplever organiseringen med innføringsklasser som et hinder for inkludering og utvikling av en flerkulturell skole. De tror det er godt for foreldrene å forholde seg til en lærer, men peker på at det også kan ha flere negative konsekvenser: «*De detter litt utenfor den ordinære klassen, fordi man hele tiden forholder seg til en lærer som ikke er lærer i den klassen. Så de ramler jo på en måte ut av det fellesskapet.* (Lærer 2). Det

poengteres at kontakten foreldrene har med barnas lærer i ordinære klasser er begrenset til felles foreldremøter. Lærer 1 opplever at de øvrige kontaktlærerne har «for lav terskel i forhold til hva de tåler» før de klager over foreldrene, og at de har lite innsikt i deres situasjon. Også forholdet mellom eleven og kontaktlærer påvirkes mener de: «Disse elevene er liksom mitt ansvar.» sier lærer 2. I denne sammenhengen etterlyser de at tematikken arbeides med på systemnivå:

«Jeg tenker at det er et holdningsarbeid, og vi diskuterer dette for lite som kollegium. Hvordan vi skal håndtere atferdsproblemer? Hvilket syn vi har på foreldra?...Det må settes fokus på at dette er noe som gjelder alle sammen. Selv om jeg har den største kompetansen, så er det ikke mitt. Det må bli satt i system!» (lærer 1).

Ett annet hinder lærerne stadig vender tilbake til er *tid*. I kombinasjon med foreldrenes behov for informasjon og samarbeid, opplever lærerne ofte å komme til kort. De opplever sjeldent at de får kommunisert godt nok om skolens innhold og forventninger:

«Foreldrene lurere jo på så veldig mye, ikke sant. Om hva innholdet er, hvordan det fungerer på alle plan da. Så det er jo en erkjennelse at vi får jo aldri kommunisert godt nok. Så er det veldig sjeldent vi har kan klare å gå så dypt ned i den materien at vi finner ut hva vi kan gjøre for å finne hverandre.» (lærer 1).

Tidsaspektet blir også nevnt når jeg spør om elevens bakgrunn blir tatt opp i undervisningen. Lærer 2 forteller at hun ikke opplever at det er så mye rom for slikt, men at man kunne funnet muligheter for det om man hadde hatt tid til å fokusere på det. Men som hun sier: *Det er bestandig nedbemanning og det er veldig enkelt å følge plan som viser at du må igjennom disse punktene her, også blir det glemt»* Lærer 1 svarer at hun opplever dette som læreravhengig, at «noen gjør det og noen gjør det ikke». «Dette skulle vi egentlig hatt en systemavklaring på, det skal jo ikke være avhengig av lærerens interesser», legger hun til. Hun forteller at når de snakker om dette i kollegiet, er det usikkerhet rundt hvordan man griper slike temaer an, og hvorvidt det er likheter eller forskjeller man skal fremheve: «*Er det kulturforskjeller vi skal bruke tid på, eller er det likheter vi skal fokusere mest på?»* Lærer 1 forteller videre at hun opplever at det også er viktig å gi elever med minoritetsbakgrunn flere erfaringer med det norske samfunnet. «*Det er så mye vi snakker om*

som disse elevene ikke har noen erfaring med», sier lærer 1. Og videre: « Det fins egentlig uendelig med eksempler på det, for de har få opplevelser å henge ting på. De opplever lite i forhold til hva norske barn gjør.» I denne sammenhengen forteller hun at de har et tilbud som innebærer at elever med kort botid i Norge får være med på en gård. Der arbeider de mye praktisk, og målet er «både å få en kulturell opplevelse av Norge, og for å få opplevelser og henge ting på i forhold til å skrive om det de har lært» (lærer 1).

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven tolkes og drøftes funnene ut i fra de teoretiske perspektivene presentert i kapittel to og tre. Den første delen tar for seg oppgavens problemstilling ved å drøfte hvordan informantenes forventninger kan påvirke relasjonen og kommunikasjon dem i mellom. I andre del belyses forståelsen av foreldrenes rolle og betydningen dette kan ha for utviklingen av likeverdige samarbeidsrelasjoner. Foreldrenes mulighet for deltakelse og medvirkning, kontra lærernes bidrag til støtte og myndiggjøring av foreldrene, er et gjennomgående tema. Til slutt ser jeg samarbeidet ut i fra lærerens perspektiv, og peker på noen av utfordringene de opplever i sin arbeidshverdag når det gjelder å utvikle et likeverdig samarbeid med minoritetsforeldre.

5.1 I møtet mellom minoritetsforeldre og skolen

Som vist fremstiller Bourdieu sosial interaksjon som spill på ulike sosiale felt, der sosiale aktører må beherske spillereglene for å kunne konkurrere om innflytelse og makt (Wilken, 2008, s. 39). I dette tilfelle er det sosiale feltet skolen, og de sosiale agentene minoritetsforeldre og lærere. Et viktig funn i denne undersøkelsen er at minoritetsforeldre er usikre på hva de kan forvente av skolen, både når det gjelder barnas opplæring og hjem-skolesamarbeid. På ulike måter gir de uttrykk for at de opplever skolen som utydelig, uforutsigbar og til dels uforståelig. Jeg tolker foreldrenes usikkerhet som et uttrykk for at den norske skolen representerer en sosial arena de har begrenset kjennskap til, og at mange derfor er usikre på reglene som gjelder og regulerer feltet. Deres opplevelser fra egen skolegang i hjemlandet viser at de fleste har erfaringer med skolesystemer preget av større avstand mellom lærere og elever, og lærere og foreldre. Som foreldreinformant 2 sier: «Det er ikke som i Norge hvor man kan bestemme litt om hvordan barnet skal ha det». Måten hjem-skolesamarbeidet forstås i norsk kontekst, med likeverdighet som målsetning, er slik sett ikke en del av foreldrenes eksisterende kulturelle kapital eller habitus. Dette er med på å illustrere hvordan det asymmetriske maktforholdet som i utgangspunktet preger relasjonen mellom skole og hjem forsterkes i møte med minoritetsforeldre: i mens lærerne er på

hjemmebane og behersker spillet godt, strever foreldrene med å få oversikt over regler og underforståtte koder. En slik maktbalanse inviterer til en skjevfordeling av gjennomslagskraft, hvor foreldrene er dårlig posisjonert for å uttale seg om og påvirke forhold som gjelder elevens opplæring og utvikling. Et av Bourdieus sentrale poeng er at maktforhold av denne typen ofte er skjulte for aktørene selv og at muligheten for krenkelse derfor er stor (Bourdieu, 1996, s. 38). Mye forskning viser at dette stemmer hva angår minoritetsforeldres situasjon i norsk skole (jf. bl.a. Bæck, 2007a, s. 14; Kileng, 2007, s. 216). Det er likevel ikke gitt hvordan maktforholdet utspilles i praksis. I relasjonen mellom foreldre og lærere kan muligheter for handlingsrom skapes og likeverdige samarbeidsrelasjoner likevel oppnås. Annerkjennelse og myndiggjøring er da viktige stikkord.

5.1.1 Oppklaring av feltet

I følge Bourdieu er utdanningssystemet i stor grad forankret i middelklassens, og dermed også majoritetens dominerende kultur (Wilken, 2008, s. 73). I relasjon mellom norske lærere og minoritetsforeldre betyr dette at det er lærere som har best kjennskap til feltet, ved at de både representerer og viderefører denne kulturens tilhørende verdier og normer (Jacobsen, 2015, s. 19). Når foreldrenes hjemmebane i tillegg ligger på et annet kontinent, er det rimelig å anta at deres forventninger til opplæringen og samarbeidet avviker fra de forventninger lærere med majoritetskulturell bakgrunn har. Dette bekreftes i mitt datamateriale og gjør forventningsavklaring til en særlig viktig forutsetning å oppnå likeverdige samarbeidsrelasjoner.

Tidligere i oppgaven har jeg pekt på at minoritetsforeldre møter særlige utfordringer i samarbeidet med skolen, og vist til forskning som antyder at skolene i liten grad forholder seg til en flerspråklig og -kulturell foreldregruppe når de skal tilrettelegge for hjemskolesamarbeid (jf. Sand, 2009, s. 188). Å fokusere på kulturell bakgrunn har imidlertid noen fallgruver. Blant annet kan det føre til at man danner seg forestillinger om hvordan personer er på bakgrunn av etnisk opprinnelse, og ut i fra dette tilføre dem symbolsk kapital (Bourdieu, 1996, s. 90). En fare da er at minoritetsforeldre lett kan oppfattes som likere enn de i realiteten er. I denne undersøkelsen uttrykker imidlertid lærerne eksplisitt at de oppfatter de minoritetsforesatte som svært forskjellige og viser respekt for at de har individuelle

forventninger og ønsker for samarbeidet. Dette utgjør et godt grunnlag for å møte foreldrene med anerkjennelse for deres særegenhet, noe Honneth (2006, s. 172) hevder alle mennesker har behov for for å oppnå en god selvrelasjon. Samtidig har lærerne inntrykk av at skolen generelt representerer mye ukjent for foreldregruppa, og at det derfor lett kan oppstå misforståelser. I tråd med hvordan skolens ansvar er definert i lovverket, har lærerne i undersøkelsen en klar oppfatning av at det da er deres plikt å avklare forventninger og på denne måten bidra til å oppklare det sosiale feltet skolen representerer for foreldrene. Dette berører sider av det Honneth beskriver som anerkjennelse i den rettslige sfæren, hvor individet tildeles rettigheter og respekteres i kraft av deres menneskeverd. Hvordan foreldrene blir sett av skolen og i hvilken grad deres rettigheter blir realisert, danner i følge han grunnlaget for å delta i fellesskapet med en følelse av å være på likefot med andre (Honneth, 2006, s. 161).

Foreldrene er på sin side er klar over at det ikke lenger er de samme reglene som gjelder og uttrykker et stort behov for informasjon fra skolen. Dette samsvarer med lærernes fokus på formidling av skolens forventninger og krav. I denne sammenhengen hevder Bourdieu at alle sosiale relasjoner, som den mellom lærere og minoritetsforeldre, alltid er preget av at de sosiale aktører er posisjonert, eller forsøker å plassere seg mest mulig gunstig i feltet (Rugkåsa, 2008, s. 92; Wilken, 2008, s. 49). Informasjon og kunnskap om ulike sider av skolesystemet vil med utgangspunkt i dette kunne bidra til at de minoritetsforesatte kan erverve seg mer kulturelle kapital, og dermed mobilisere seg i en posisjon med mer status og makt. Med andre ord kan det gi et bedre grunnlag for å påvirke forhold som gjelder barnas utvikling og opplæring, og vitner slik sett om en myndiggjørende praksis fra skolens side.

Imidlertid viser analysen at selv om lærerne gir mye informasjon, erfarer de at mange minoritetsforeldre likevel ikke følger opp forventninger og avtaler. Det kan være flere tenkelige grunner til dette. Én mulig forklaring er at informasjonen befinner seg på et nivå som ikke «treffer». Det kan for eksempel være slik at lærerne tror de har forklart noe godt nok, men fordi feltet er preget av mange underforståtte koder og regler som oppfattes som selvfølgelig av aktører med høy kulturell kapital, er det mye som tas for gitt og utelates i informasjonen til foreldrene. Slike underforståtte koder er som vist det Bourdieu kaller doxa (Wilken, 2008, s. 42-43; Samnøy, 2015, s. 45). Denne tolkningen stemmer med at visse deler

av feltet ser ut til å forbli uoppklarte for enkelte foreldre, lærernes innsats tiltros. Et eksempel er faren som ikke hadde oppfattet konferansetimer og foreldremøter som et fast system, eller foreldrene som uttaler kritikk av skolen foran barna, noe som går på tvers med hva lærerne forventer av dem. Sistnevnte hendelse kan samtidig illustrere hvor vanskelig det kan være for foreldrene å få tak på det underforståtte og doksiske: skolen uttaler gjentatte ganger sine ønsker om at foreldrene skal si sine meninger i diskusjoner med skolen, men dette må altså gjøres på en viss måte som skolen aksepterer.

Som vist hevder Bourdieu at sosiale felt ikke er like tilgjengelig for alle aktører (Wilken, 2008, s 48). Med dette som utgangspunkt er det også relevant å spørre seg hvor tilgjengelig den informasjonen som blir gitt i realiteten er for foreldrene? Lærerne viser forståelse for at mange foreldre kan ha problemer med å forstå og uttrykke seg på norsk, og innser at det er uheldig at de ikke alltid har tilgang på tolk. Personlig strekker de seg likevel langt for å nå foreldrene og investerer mye tid og krefter på å tilrettelegge for kommunikasjon. Jeg mener deres tilnærming indirekte sender signaler om at de *ser* foreldrene og mener det er viktig å ivareta deres rettigheter. Å oppleve anerkjennelse i relasjonen til læreren på denne måten kan styrke foreldrenes selvrespekt og gi dem tro på at deres deltakelse i samarbeidet er et viktig bidrag for elevens utvikling og læring. For enkelte foreldre er dette likevel ikke tilstrekkelig. Selv om lærerne gjør så godt de kan, blir mye informasjon like fullt gitt på et språk de ikke forstår. Når det ikke blir satt inn tolk ved behov, opplever flere foreldre at muligheter for å delta aktivt i samarbeidet med skolen reduseres og at de har mindre påvirkningskraft når det gjelder barnas opplærings situasjon. Som en far sier: «Da blir det vanskelig å vite hvordan jeg skal følge opp barnet og hvordan jeg skal samarbeide». Jeg tolker foreldrenes frustrasjon som et tegn på at de opplever krenkelse i den rettslige sfæren. Retten til deltakelse handler om å vite hva som skjer. Dette legger for dagen det vi allerede vet: når norskspråklig kompetanse blir en (absolutt) forutsetning for deltakelse og involvering, blir mange stående utenfor skolens fellesskap. På et kollektivt nivå kan krenkelse av dette slaget føre til marginalisering av grupper (Skoglund og Åmot, 2012, s. 22).

Videre kan dette også forstås som ubevisste, men likefullt ekskluderende mekanismer som Bourdieu hevder bidrar til å opprettholde etablerte maktstrukturer. Han argumenterer for at samfunnets fokus på *like rettigheter* kan skape en illusjon av at alle har *like muligheter*, og dermed dekke over at det i realiteten foregår ekskludering av enkelte grupper (Bourdieu,

1996, s. 164-165). Dette foregår i høyeste grad i skolen, mente han. Overført til relasjonen mellom skole og minoritetsforeldre, kan dette bety at skolen ved å fokusere på at minoritetsforeldre er ilagt rettigheter som alle andre, fremstår som demokratisk og skjuler det faktum at skolen favoriserer majoritetens interesser. Bruken av tolk i denne undersøkelsen kan sies å støtte Bourdieus antakelser. Det er klart at den enkelte lærer ikke har herredømme over denne ressurstildelingen, men i ett samfunnsperspektiv er denne prioriteringen gjort på bakgrunn av et verdigrunnlag. Hva er viktig? Hva blir prioritert? Er de minoritetsforesattes deltakelse viktig eller ikke? Slike refleksjoner er det viktig å gjøre i pedagogiske institusjoner som arbeider med minoriteter for å synliggjøre forhold som oppfattes som naturgitte, men i realiteten bidrar til diskriminering. Et annet Bourdieu-poeng er at det doksiske oppfattes som naturlig også av de som blir undertrykt. Derfor er feltet ofte preget av at de ulike sosiale aktørene aksepterer: «slik er det bare» (Wilken, 2008, s. 67). I en setting som dette er det kanskje lett å trekke slutninger om at minoritetsforeldre må regne med en del språklige problemer, og derfor stille spørsmål ved hvor rimelig det er at skolen skal stille med fem ulike tolker på alle møter. Fra foreldrenes side kan dette handle om at de ikke vil kreve for mye og dermed virke utakknemlige. I denne oppgaven diskuterer jeg ikke hvorvidt dette er rimelig, men ønsker å påpeke at det nettopp handler om prioriteringer. Forskning viser klart at det utgjør bedre forutsetninger for eleven om det legges til rette for at deres foreldre deltar aktivt i samarbeidet med skolen og involverer seg i deres opplæring. Dette gjøres blant annet gjennom å sørge for at foreldrene forstår informasjonen de får og at forventninger mellom hjem og skole oppklares (jf. Nordahl, 2007, s. 164, Aamodt & Hauge, 2013, s.13). Slik å forstå har staten og skolen kunnskap og makt til å endre situasjonen, men det prioriteres annerledes. Dette oppfattes ikke som diskriminering, nettopp fordi maktutøvelsen legitimeres av at de dominerte også oppfatter det som selvfølgelig. At slike mekanismer er med på å reproducere sosial ulikhet i skolen og dermed i samfunnet som helhet, er videre en gjennomgående tematikk i Bourdieus teori. For å endre slike skjulte strukturer, må de falske sannhetene ved doxa avsløres, skriver han (Bourdieu, 1996, s. 47). Ut i fra foreldrenes beretninger mener jeg det er grunn til å tro at den enkelte lærers innsats kan bidra til å redusere opplevelsen av sosial og rettslig krenkelse i denne sammenhengen, men at det samtidig er viktig at slike refleksjoner løftes frem i skolens kollegium, til et systemnivå. Jeg mener dette er et relevant poeng selv om diskusjonen i denne oppgaven

opprinnelig handler om relasjonen mellom den enkelte lærer og minoritetsforeldre. Dette fordi lærere som eiere av den kulturelle og symbolske makten alltid vil representere noe mer enn seg selv. Om samarbeidet skal kunne bli symmetrisk og likeverdig er det helt sentralt at skolens ansatte bevisstgjøres disse maktforholdene.

5.1.2 Fra informasjon til dialog

En viktig side ved myndiggjørende praksis er som vist å sørge for at foreldrene er godt informert. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig. Honneth (2006, s. 173) skriver at en forutsetning for symmetriske relasjoner er at man «betrakter hverandre i lys av verdier som lar de andres egenskaper og muligheter fremtre som verdifulle for felles praksis». Slik jeg forstår dette er det sammenfallende med en ressursorientert tilnærming. Det betyr at likeverdige samarbeidsrelasjoner blant annet er betinget av at foreldrenes kunnskaper om eget barn anerkjennes som viktig, og at deres synspunkter om hva som er best for barnet tillegges verdi (Aamodt & Hauge, 2013, s. 14). Kommunikasjonen må da være gjensidig, forstått som at foreldrenes forventninger og synspunkter også må etterspørres. Slik kan man få innsikt i hverandres erfaringsbakgrunn og livsverden, og komme frem til en felles forståelse for hvordan samarbeidet bør være for å gagne eleven best. Først da beveger kommunikasjonen seg fra informasjon til gjensidig dialog (jf. Nordahl 2007, s. 29).

I denne undersøkelsen antyder funnene at selv om lærerne legger vekt på tilrettelegging av kommunikasjon, tar den primært utgangspunkt i skolens forventninger og krav. Denne tendensen forsterkes av at foreldrene selv stadig etterspør informasjon om hva skolen mener er bra. De viser med dette stor vilje til å sette seg inn i lærernes livsverden og virkelighetsforståelse, i mens deres egen i liten grad tematiseres. En mulig tolkning er at lærernes forståelse av samarbeidet og opplæringen er den som gjelder på feltet, og at begge parter ser ut til å erkjenne at hvis foreldrene nærmer seg skolens forståelse og habitus, vil samarbeidet gå lettere. Når kommunikasjonen ganske ensidig tar utgangspunkt i skolens perspektiv, gjør det imidlertid foreldrenes kapital usynlig og tilslører det foreldrene kan bidra med til fellesskapet. I denne settingen handler det om foreldrenes mulighet for å gjøre seg positivt gjeldende for elevens opplæringssituasjon. Det blir altså klart at manglende gjensidighet utgjør begrensede muligheter for at foreldrene skal kunne oppnå anerkjennelse i den solidariske sfæren (Honneth, 2006, s. 163). Ut i fra Honneths perspektiv påvirker det

ikke bare deres muligheter for deltakelse i samarbeidet og det sosiale feltet skolen, men også deres vurdering og oppfattelse av seg selv som foreldre.

Videre berører Honneths fremstilling av solidarisk anerkjennelse og gjensidig tilpasning også kjernen av begrepet integrering. Det handler om hva vi anerkjenner hos den andre, og hva som anerkjennes i de pedagogiske institusjonene. Hvor åpne er egentlig skolen for nye verdier og levemåter? (Skoglund & Åmot, 2012, s. 25). I møte mellom lærere og minoritetsforeldre må begge parter forholde seg til det som er nytt og ukjent. De må endre sine tilvante holdninger og omstille seg når nye utfordringer og behov oppstår (Sand, 2008, s. 82). Når foreldrenes erfaringer og synspunkter imidlertid ikke etterspørres i vesentlig grad kan det tyde på at foreldrene (ganske ensidig) må tilpasse seg skolen og majoritetssamfunnet, noe som samsvarer med funnene i Bouakaz (2009, s. 157-158) sine undersøkelser. En tilnærming som dette forsterker sannsynligheten for at etniske norske foreldre vil oppleve mer anerkjennelse og bekreftelse i møte med lærere, enn minoritetsforeldre. Dette fordi deres verdier og praksiser i større grad vil samsvare med den norske skolens verdiforankring. I slike tilfeller som dette hvor det er lite samsvar mellom foreldrenes og skolens habitus, vil det dessuten være mer sannsynlig at foreldrene trekker seg ut av feltet fordi de føler seg fremmedgjort eller *feilplassert* (Bourdieu, 1996, s. 156, Bouakaz, 2009, s. 155). Dette vil ha klare konsekvenser for foreldrenes rett til medbestemmelse og dermed for elevens læring. Å motvirke slike tendenser handler om å skape det Lindeboe (2008, s. 192) kaller «åpne» møter mellom ulike tradisjoner, og innebærer å legge til rette for dialog med mulighet for å se nærmere på andres verdier og normer enn sine egne. Som den sterkeste parten i samarbeidet hviler dette ansvaret på skolen og lærerne, slik at foreldrene kan oppleve solidarisk anerkjennelse. Selv om det på en side gir økt mulighet for uenighet, er konsekvensen samtidig «større evne til å romme forskjellighet, noe som er påkrevd om man skal skape et likeverdige fellesskap» (Lindeboe, 2008 s. 192).

5.1.3 Makt og tillit

En likeverdig relasjon mellom foreldre og skole vil ikke kunne eksistere uten tillit. Det kan ikke fremmes som et mål, men oppstår som et resultat av hvordan vi handler ovenfor andre. Et vilkår er at man tørr å utlevere seg til den andre part, og dermed gjøre seg selv sårbar ovenfor andres makt, skriver Arneberg & Ravn (1995, s. 10). Igjen blir relasjonen mellom lærer og minoritetsforeldre utfordret ved at læreren møter foreldre på vegne av samfunnet. Dette innebærer blant annet at lærere er forpliktet til å melde fra til barnevernet dersom de får mistanke om omsorgssvikt (Opplæringsloven, 1998: § 15.3). Jeg skal ikke gå nærmere inn på dette, men det betyr altså at det ikke bare er i forhold til elevens opplæring og samarbeid at forventninger må avklares.

Når informasjonen er lite tilgjengelige for foreldrene slik empirien antyder, kan det føre til at forventninger foreldre og lærere har til hverandre blir utydelige. At kommunikasjonen sjelden er av et drøftende slag forsterker sannsynligheten for dette. Et eksempel er foreldrenes usikkerhet rundt skolens relasjon til barnevernet. I følge rapporten *Foreldreinvolvering i skolen* (Bæck, 2007b, s. 105) er urovekkende mange foreldre redde for å si hva de mener til skolen i frykt for hvilke konsekvenser det kan få for barna deres. Mye i mitt materiale tyder på at dette stemmer. På ulike måter uttrykker foreldrene bekymring for at deres oppfølging av elevene ikke er bra nok i skolens øyne, og at barna som konsekvens skal bli tatt i fra dem. Dette er klart en særlig utsatt posisjon for foreldrene å stå i. Skolen på sin side, kan i kraft av den symbolske makten definere hva som anses som god oppfølging, noe foreldrene også er klar over. Når lærerne i tillegg er uvillige til å snakke om tematikken, uttrykkes det eksplisitt motvilje mot å oppklare deler av feltet for foreldrene. Med Bourdieus begreper kan vi si at det sosiale spillet forblir uklart for dem, da de hverken får klarhet i hvilke regler som gjelder eller hva som i realiteten står på spill (Wilken, 2008, s. 50). Virkningen er en umyndiggjøring av foreldrene som gjør det enda vanskeligere for dem å ta kontroll og ansvar over egen situasjon, enn det i utgangspunktet er.

Det er likevel forståelig at lærerne av flere grunner opplever det som utfordrende å snakke om barnevernet. For det første arbeider de med å skape tillitsfulle relasjoner, og i en situasjon hvor lærerne må melde bekymring til barnevernet kan de lett oppleve at de utnytter foreldrenes fortrolighet. Det kan også tenkes at å bringe dette temaet på bane oppleves som så sensitivt at lærerne forsøker å unngå det. En annen side av saken er at skolen er avhengig av sannferdig kommunikasjon med foreldrene for å skape en god situasjon for eleven (Aamodt & Hauge, 2013, s. 13). Ut i fra dette kan det å avstå fra å snakke om temaet barnevernet forstås som en beskyttelsesmekanisme for å sikre egne interesser, enten i form av å beholde et fortrolig forhold eller å unngå ubehagelig konflikt. Jeg tror ikke dette er en bevisst strategi fra lærernes side, men gir likevel assosiasjoner til det Bourdieu kaller symbolsk vold (Bourdieu, 1996, s. 46, Bourdieu & Passeron, 2000, s. 4).

Jeg mener et likeverdig samarbeid mellom hjem og skole er vanskelig å se for seg før foreldrenes usikkerhet omkring barnevernet er oppklart. Uoppklarte forventninger av denne typen utgjør grobunn for misforståelse og konflikt, fordi mennesker i følge Honneth ikke kan unngå å reagere når de opplever krenkelse (Skoglund & Åmot, 2012, s. 22). Tenkelige reaksjoner fra foreldrenes side, som i lys av dette er å oppfatte som rasjonelle, er å unngå dialog med skolen eller å forsvare seg selv ved å gå til «motangrep». Utsagnet fra lærer 1, hvor hun forteller at minoritetsforeldre har kalt henne rasistisk, kan tyde på at dette er tilfelle. Det er viktig å påpeke at det ikke handler om at lærere skal unnlate å melde i fra ved mistanke om omsorgssvikt, men å anerkjenne foreldrene som likeverdige i den rettslige sfæren ved å bevisstgjøre dem på plikter og rettigheter. Dette er en forutsetning for å kunne endre sin situasjon. I tilknytning til dette skriver Honneth (2006, s. 147) at vi bare «kan oppfatte oss selv som bærere av rettigheter dersom vi vet hvilke normative forpliktelser vi har ovenfor andre». Slik jeg forstår dette, ligger ikke tillitsbruddet i at lærere melder bekymring til barnevernet. Krenkelsen ligger i at forventninger og informasjon rundt dette blir holdt tilbake.

5.2 Foreldrerollen

Som nevnt viser forskning at foreldrenes betydning for elevens læring og utvikling er stor. De er også tildelt en sterk og aktiv rolle via lovverket, og bør derfor anses som en viktig ressurs for skolen. I denne delen av oppgaven ser jeg derfor på hvordan informantene forstår foreldrenes rolle i skolen, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom deres erfaringer og forventninger.

For noen minoritetsforeldre er det av ulike grunner vanskelig å delta i samarbeidet på den måten som forventes av dem. I møte med skolen kan de lett innta en underdanig og passiv rolle, noe som kan ses i sammenheng med at lærerne både er profesjonelle omsorgsgivere og innehavere av den faglige kompetansen, og dermed i besittelse av mest kulturell kapital og symbolsk makt (Loona, 1995, s. 79, Kileng, 2007, s. 216). I mange tilfeller stemmer dette med inntrykket av foreldrene i denne undersøkelsen. Sitatet «skolen må fortelle hva vi skal gjøre, så skal vi gjøre det» er et eksempel. At mange foreldre i tillegg har erfaringer fra skolesystemer preget av avstand mellom hjem og skole kan tenkes å forsterke denne tendensen. Selv om erfaringene stammer fra foreldrene selv var elever, kan det i henhold til Bourdieus teori ha konsekvenser for hvordan de forholder seg til skolen som foreldre. Dette fordi det er knyttet til habitus. Tidlig sosialisering danner som nevnt rammer for hvilke handlingsmønstre en anser som passende og ikke passende for en selv (Bjørnhaug, 2002, s. 163) På bakgrunn av dette er det relevant å spørre seg hvilken rolle foreldrene *tar* i møte med skolen. Et viktig poeng hos Bourdieu er imidlertid at habitus ikke er statisk (Wilken, 2008, s. 38). Som foreldrene gang på gang nevner, ønsker de å tilpasse seg det norske samfunnet og viser vilje til å gå i dialog med skolen om hva som er best for barnet. Jeg mener dermed forholdene ligger til rette for å overkomme kulturelle barrierer fra foreldrenes side. I tråd med Bouakaz (referert i Aamodt & Hauge, 2013, s. 15) sin forskning, kan det tyde på at andre årsaker har større forklaringsverdi på hvorfor samarbeidet til tider går i stå.

Den symbolske makten er makten til å definere, skriver Bourdieu (1996, s. 42-43). Man kan derav si at forståelsen foreldrene har av sitt ansvar for oppdragelse og opplæring ikke bare avhenger av habitus, men også av hvordan deres rolle blir definert og klargjort. Skolen kan med andre ord påvirke hva foreldrene ser som reelle handlingsmuligheter for seg selv. Avhengig av hvordan lærerne møter foreldrene, kan de enten styrke eller svekke deres tro på

at involvering i egne barns opplæring er av betydning. Et like relevant spørsmål som hvilken rolle foreldrene *tar*, er altså spørsmålet: hvilken rolle og hvilke muligheter for medvirkning blir de *gitt*? At foreldre skal være likeverdige deltakere i samarbeidet betyr ikke at de skal overta skolens faglige rolle, men «ha innflytelse og bli invitert til dialog rundt den pedagogiske praksisen og elevens læringsmiljø», skriver Aamodt & Hauge (2013, s. 65). Derfor er det også nærliggende å spørre: på hvilke måter og på hvilke områder blir foreldrenes involvering anerkjent og fremhevet som viktig? I de neste avsnittene blir dette drøftet ut i fra tre ulike områder knyttet til elevens opplæring og utvikling: *omsorg og oppdragelse, skolens sosiale miljø og faglig involvering*.

5.2.1 Omsorg og oppdragelse

Foreldrene har hovedansvaret for oppfostringen av sine barn. De har dermed det største oppdrageransvaret, men bør samarbeide med skolen om dette (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.18). På ulike måter beskriver både foreldre- og lærerinformantene i undersøkelsen samarbeid og foreldrenes involvering som viktig når det kommer til oppdragelse og omsorg.

Analysen indikerer at skolen er særlig opptatt av foreldrenes bidrag i form av praktisk oppfølging av eleven. Foreldrene ser ut til å ha en forståelse av at dette forventes, men enkelte strever med å holde oversikt. De forteller at de er bekymret for å ikke strekke til. Gjennom andres bekreftelse blir man oppmerksom på egne egenskaper og ferdigheter, skriver Honneth (2006, s. 62-63). Når foreldrene i undersøkelsen uttrykker bekymring for å gjøre noe skolen mener er feil, eller ikke klare å oppfylle skolens forventninger og krav, hvilket blikk betrakter de da sine handlinger med? Kan man si at skolen har overført sin virkelighetsforståelse til foreldrene, slik at de betrakter seg selv gjennom skolens øyne? På en annen side kan det ut i fra Bourdieus spillmetafor også ses som et tegn på at foreldrene har begynt å akseptere spillreglene på feltet og utvide sin forståelse (Jacobsen, 2015, s. 59). Likevel mener jeg det blir klart at møtet med den norske skolen har påvirket deres selvrelasjon. Flere av foreldreinformantene har kommet til Norge som flyktninger, og deres bakgrunnshistorier tegner bilder av ressurssterke personer som har klart å holde sine barn trygge gjennom vanskelige situasjoner. Når et mangelsyn likevel kommer til uttrykk i foreldrenes syn på seg selv, er det da «våre» standarder som ligger til grunn? Hvem er det da

som eier blikket? Makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å framstå som objektiv og sann, fører oss nok en gang tilbake til det Bourdieu beskriver som symbolsk vold (Bourdieu, 1996, s. 46). Dette er en maktform man på mange måter ikke kommer utenom, men om lærerne fokuserer på mangler eller møter foreldrene med forståelse og støtte, utgjør en stor forskjell. I analysen har jeg vist hvordan lærerne beklager seg over instruksjoner som ikke blir fulgt opp, og beskriver foreldre som ikke skjønner hvor «stigmatiserende» det kan være for barna at de aldri har med riktig utstyr. Et annet eksempel er at elever med minoritetsbakgrunn blir beskrevet som fattige på opplevelser. Her mener jeg et tilsvarende mangelsyn på foreldrene kommer til uttrykk hos lærerne. Sosiale konstruksjoner av denne typen kan tilføre foreldrene negativ symbolsk kapital og lett fange dem og elevene i en negativ spiral. Samtidig opplever jeg at lærerinformantene i undersøkelsen har forståelse for at foreldrene har «mye å stri med», og et ønske om å hjelpe og oppklare. De uttrykker at det er viktig at foreldrene tar kontakt og forteller når det er noe de ikke forstår, eller om noe er vanskelig. Selv om intensjonen er god forventes det da at den svakeste parten, med minst kjennskap til feltet, tar initiativet. Bouakaz formulerer dette som å overlate ansvaret til den usynlige andre (Bouakaz, 2009, s. 154). I lys av Honneths teori som nettopp handler om synliggjøring, er dette en treffende beskrivelse.

For å redusere konflikter knyttet til elevens atferd ønsker lærerne også å snakke mer med foreldrene om oppdragelse. De er av den oppfatning at elevene blir forvirret av å ha ulike grenser hjemme og på skolen, noe som er helt i tråd med Bourdieus tanker om at den indre sammenhengen mellom familiens og skolens habitus er av betydning for elevens forutsetninger i skolen (Bourdieu & Passeron, 2000, s. 72). I følge lærerne er foreldrene imidlertid lite interesserte i å diskutere dette. De beskriver slik dialog som krevende på bakgrunn av foreldrenes «manglende» erfaringer med samarbeidet i norsk kontekst. Med dette plasseres årsaken for samarbeidsproblemene hos foreldrene og dermed utenfor lærerens ansvarsområde. Dette er et tankesett som i liten grad åpner for å se på om det er noe ved skolens praksis som gjør samarbeidet vanskelig (Sand, 2009, s. 186). En annen måte å betrakte situasjonen på er at oppdragelse baserer seg på verdier og holdninger, som igjen er en viktig del av foreldrenes kulturelle kapital. Dersom skolen i stor grad er preget av majoritetskulturelle verdier, blir det lett slik at foreldrenes verdier kontinuerlig må vike (Bouakaz, 2009, s. 158). Jeg mener analysen tyder på en slik verdikonflikt når det gjelder oppdragelse. Dersom dette er tilfelle, kan det lærerne opplever som manglende interesse

også forstås som at foreldrene trekker seg tilbake på feltet for å beskytte seg selv for krenkelser og verne om egne verdier. Som Bourdieu påpeker, kan man ikke la være å delta i spill, for spillene er en metafor for hele det sosiale livet. Man kan derimot velge bort noen spill, og hvor mye man vil delta og investere (Wilken, 2008, s. 48). Kanskje vurderer foreldrene sine muligheter for innvirkning som så små, at det ikke er verdt å delta i nevneverdig grad?

Ut i fra analysen mener jeg oppdragelse og omsorg fremstår som et område av hjemskolesamarbeidet der foreldrenes bidrag blir fremhevet som viktig, men at deres muligheter for deltakelse i praksis likevel er begrenset. At det i liten grad er rom for foreldrenes verdier og synspunkter, sender klare signaler om hvilken kapital som verdsettes og er gangbar valuta. Det kan gjøre at foreldrene opplever et visst assimileringsspress, hvor den «norske måten» blir fremhevet som «den riktige». På bakgrunn Honneths (2006, 164) fremstilling av solidarisk anerkjennelse, er ikke problemet at elevene og foreldrene mangler opplevelser i norsk kontekst, men at skolen ikke klarer å nyttiggjøre seg av opplevelsene de har og gjøre dem relevante. Slik jeg leser hans teori, er et solidarisk samfunn et samfunn som løfter frem et mangfold av væremåter som noe positivt (Honneths, 2006, s. 172-173). Dette vil ikke bare ha positive konsekvenser for foreldrenes selvrelasjon, men også for skolen. For lærerne kan anerkjennelse og positiv nysgjerrighet ovenfor andres livsverden bidra til at man ser egen praksis og tilvante tenkemåter «utenfra». I dette ligger det muligheter for utvikling og gjensidig perspektivutvidelse (Becher, 2008, s 39).

5.2.2 Foreldrene som ressurs for det sosiale miljøet

I faglitteraturen fremheves foreldrenes involvering som særlig positivt for det sosiale miljøet på skolen. Gjennom å bli kjent med hverandre og hverandres barn, utvikles sosiale nettverk, og dermed trygge, gode oppvekstvilkår. Samtidig innebærer det at foreldrene kan utveksle informasjon og erfaringer, noe som kan gi bedre grunnlag for å støtte egne barn i utvikling og opplæring. Når foreldre står sammen som gruppe er de også mer jevnbyrdige med lærere og har dermed flere muligheter for innflytelse i skolen (Nordahl, 2007, s. 153; Nordahl, 2003, s. 97). Slik påvirkningskraft gjennom sosiale ressurser berører det Bourdieu (2006, s. 16) referer til som sosial kapital.

På dette området både ønsker og forventer lærerinformantene foreldrenes involvering, hovedsakelig gjennom å delta på ulike møter og sosiale arrangementer i regi av skolen. De mener det er særlig viktig for de minoritetsforesatte å bli kjent med andre foreldre, men tror at det er en vanskelig side av skolen for dem. Det kommer også frem at de sjeldent blir regnet med når det skal arrangeres noe i regi av foreldregruppa. I følge lærerne er dette fordi andre foreldre antar at de ikke vil, kan eller klarer å delta. Jeg mener dette kan tyde på at den øvrige foreldregruppa tilfører de minoritetsforesatte symbolsk kapital på bakgrunn av deres etnisitet, uten å ta høyde for individuelle forskjeller i deres livssituasjon. Faren ved dette er at det gir noen foreldre betydelig bedre tilgang på feltets kapital, enn andre.

De minoritetsforesatte selv ser viktigheten av å bli kjent med andre foreldre, men beskriver det å delta på slike felles møter og arrangementer uten å forstå hva som blir sagt som forferdelig. Et relevant spørsmål på bakgrunn av Honneths teori er da: Hva gjør det med ens selvrelasjon å være fysisk tilstede i et fellesskap, men sosialt være usynlig? (Simonsen & Pettersen, 2011). Det er nærliggende å anta at foreldrenes selvbilde da vil bli preget av å ikke være verdt de andres oppmerksomhet, noe som kan få negative følger for deres selvrealisering og samhandling med andre. I undersøkelsen forteller nettopp foreldreinformantene om en følelse av sosial eksklusjon fordi de opplever å ha mindre kapital enn andre aktører. De kjenner ingen av majoritetsforeldrene, men anser det som naturlig fordi de bl.a. ikke snakker så godt norsk. Dermed blir de stående utenfor foreldrefellesskapet og går glipp av den sosiale kapitalen på dette feltet, noe som blant annet gjelder informasjonsdelingen som finner sted her. Lærerne på sin side prøver på ulike måter å være «døråpnere» og trekke de minoritetsforesatte med, men stiller seg samtidig spørsmål om hvor stort ansvar de skal ta for relasjoner innad i foreldregruppa. I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at skolen skal bidra til å åpne dører mot fremtiden og trekke foreldrene med i utviklingen av skolen og lokalsamfunnet. Hvordan skolen legger til rette for inkludering av alle foreldrene på slike arrangementer er derfor av stor betydning. En av lærerne gjør seg noen refleksjoner om dette når hun funderer på om det kan være lurt sette sammen grupper på tvers av «koalisjoner» for å hindre at minoritetsforeldrene blir samlet sammen på ett bord? Jeg mener læreren er inne på noe viktig, men for å komme frem til god praksis er det som jeg har vært inne på tidligere, viktig at slike refleksjoner løftes frem på skolen slik at det diskuteres i lærergruppa som helhet for å synliggjøre doxa.

En annen side av saken er at foreldre med minoritetsbakgrunn er en uvurderlig ressurs i utviklingen av et fellesskap preget av kulturelt og språklig mangfold (Aamodt & Hauge, 2013, s. 16). Men i hvilken grad blir denne ressursen benyttet? I denne undersøkelsen har jeg inntrykk av at lærerne verdsetter foreldrenes involvering når det gjelder å bidra til et internasjonalt innhold på arrangementer, til eksempel FN-dagen. Arrangementet kan forstås som et bidrag for å synliggjøre de minoritetskulturelle foreldrenes eksisterende kapital for resten av foreldregruppa, og dermed tilføre dem positiv symbolsk kapital. Videre kan dette derfor medføre at også den sosiale kapitalen blir lettere tilgjengelig. Ved at foreldre blir sett og verdsatt for sine unike bidrag til fellesskapet, legger det også til rette for å oppleve anerkjennelse i den solidariske sfæren. Dette bekreftes ved at de foreldreinformantene som har opplevd ett sånt arrangement, beskriver også det som positivt. Om det er tilstrekkelig å fokusere på dette kun ved spesielle anledninger, er derimot tvilsomt. Dette kommer jeg tilbake til under neste avsnitt.

5.2.3 Faglig involvering

Foreldrenes rett til medbestemmelse innebærer ikke bare å være delaktig når det gjelder praktisk oppfølging og sosiale arrangementer. Som Arneberg og Overland (2001, s. 55) uttrykker det må foreldrene gjøre mer enn å koke kaffe, lage mat og lytte til hva skolen forventer av hjemmet for at foreldreinnflytelsen skal være reell. De må også ha mulighet til å delta og uttale seg om forhold knyttet mer direkte til opplæringen. Forskning viser imidlertid at mange lærere i denne sammenhengen har et behov for å beskytte sin egen faglighet og yrkesrolle og derfor viser motstand mot å trekke foreldrene med i denne delen av samarbeidet (Bouakaz, 2009, s. 154; Davis, 1999, s. 5-6).

Ett funn knyttet til dette, er at foreldrene opplever oppfølgingen av barnas lekser som vanskelig. Noen uttrykker et ønske om å delta mer aktivt, men vet ikke hvordan. Slik jeg forstår det, mangler det ikke på vilje fra foreldrenes side. Derimot tegner det et bilde av avmakt når de ser at sine barn trenger oppfølging, men opplever å ikke ha mulighet til å bidra (Bæck, 2007a, s. 8). En fare ved dette er at foreldrene konstruerer et bilde av læreren som «eksperten», mens de selv inntar en underdanig og passiv rolle i forhold til opplæringen. Dermed tilskrives lærerne symbolsk kapital på en måte som gir skolen

monopol på å mene noe om barnets faglige opplæringsituasjon. Dette ser ut til å være tilfelle for flere foreldre i undersøkelsen. «De innser sine egne manglende kvalifikasjoner og kapital på feltet, og overlater dermed den faglige delen av skolen til lærerne» (Kileng, 2007, s. 220). Foreldrene selv forblir i en posisjon hvor det er vanskelig å bli hørt.

Lærerne forventer på sin side at foreldrene bidrar etter beste evne. Slik jeg oppfatter det, forsøker de å støtte foreldrene slik at de kan delta til tross for språkbarrierer. Blant annet nevnes muligheten for at foreldrene i større grad kan bruke sitt morsmål når de skal hjelpe eleven og ulike måter dette kan gjøres på. Dersom skolen på slikt vis er mer preget av å se muligheter som ligger i foreldrenes morsmål, enn hindringer ved deres manglende norskspråklige kompetanse, vil det gi flere foreldre mulighet til å støtte sine barn aktivt i opplæringen. Slik praksis er myndiggjørende. Videre tolker jeg det som et uttrykk for solidarisk anerkjennelse, fordi solidaritet slik Honneth beskriver det, nettopp handler om å gi plass til og synliggjøre den andre (Skoglund & Åmot, 2012, s. 201). Foreldrene blir verdsatt sosialt for sin individualitet i form av språklige kompetanser og kulturelle kapital, og muligheten for å utvikle et vellykket forhold til seg selv er tilstede til tross for deres sårbare situasjon. Analysen indikerer imidlertid til at det er opp den enkelte lærer om slik praksis blir fulgt, eller i det hele tatt etterstrebet. Dermed er det på mange måter avhengig av lærers kompetanse og praksis om foreldrenes kapital blir brukt som ressurs når det kommer til den faglige oppfølgingen av eleven. Igjen rettes søkelyset mot lærers makt til å definere hva og hvordan samarbeidet skal være.

I debatten om hvor stor medvirkning foreldrene skal ha i skolen, antyder som vist forskning at lærere opplever at deres faglige status blir utfordret (Bouakaz, 2009, s. 154; Davis, 1999, s. 5-6). I denne undersøkelsen har jeg ikke inntrykk av at lærerinformantene, verken bevisst eller ubevisst, utøver makt for å beskytte sin egen faglige yrkesrolle. Foreldreinformant 3 har derimot opplevd et scenario som gir slike assosiasjoner. Med høye ambisjoner for sine barn, kommer hun med flere innspill, men opplever at læreren syns at hun er brysom. Da hennes innspill ikke fører noen vei, resulterer det i at hun tilsynelatende aksepterer skolens makt. Jeg opplever hennes høye faglige driv som en side ved hennes kulturelle kapital og habitus som ikke anerkjennes av skolen. Når hun er hjemme fortsetter hun imidlertid å kompensere for elevens læring på måten hun mener er riktig. Dette indikerer en konflikt om hvem som har rett virkelighetsoppfatning, hvor på læreren i denne situasjonen slår fast at det er hun som

kjenner situasjonen på skolen best. I samsvar med Bourdieus forståelse, kan det sies at hun utøver sin symbolske makt til å definere dette, og legger dermed den videre diskusjonen død. Lærerens rolle og posisjon er da styrket, i mens morens posisjon er tilsvarende svekket (Nordahl, 2003, s. 97).

Videre er det et viktig poeng at foreldre med minoritetsbakgrunn bør være sentrale samarbeidspartnere om man tilstreber en skole som bygger på erfaring og kompetanse eleven har med seg hjemmefra (Aamodt & Hauge, 2013 s. 16). I min undersøkelse er det imidlertid lite som tyder på at det i det hele tatt er et tema å bruke foreldrenes kompetanse og kapital inn mot undervisningen. Foreldrene er på sin side villige til å samarbeide om dette dersom skolen viser initiativ, men det er ikke noe de forventer. Dette antyder at skolens faglige innhold både av hjemmet og skolen anses å ligge utenfor foreldrenes område for medvirkning. I lys av Bourdieus teori kan slik nedvurdering av foreldrenes rolle forstås som at de sosiale spillenes dominerende aktører (underbevisst) forsøker å unngå innblanding fra utenforstående for å opprettholde etablerte maktforhold (Wilken, 2008, s. 48). Dette plasserer foreldrene i en posisjon med lite gjennomslagskraft og utgjør dårlige forutsetninger for å delta i diskusjoner om faglige aspekter. Igjen er det læreren som har makt til å skape handlingsrom gjennom å synliggjøre og fremheve foreldrenes kapital, eller i motsatt tilfelle overse den når hverdagen er hektisk. I mange tilfeller ser det siste ut til å bli utfallet. Som lærer 2 så ærlig forteller, kunne det kanskje vært skapt mer rom for å trekke elevene og foreldrenes bakgrunn inn i opplæringen, men det er enklere for mange å følge planen slik den er. Foreldrenes muligheter for deltakelse rettet inn mot skolens innhold forblir da skjult for dem selv, noe jeg oppfatter som umyndiggjøring. Satt på spissen er resultatet også at de elevene som trenger mest tilpasning, i følge Engen (2006, s. 173) er de som i minst grad får dekket sine pedagogiske behov. Makten til å forandre dette ligger nettopp hos skolen. Som eiere av mest kulturell og symbolsk makt er det de som setter agendaen. At foreldrene og lærerne har en felles oppfatning av at dette ikke er et aktuelt tema i særlig grad, kan forklares ut i fra at det er en del av skolens (og samfunnets) doxa. Det ligger som en uuttalt premiss for opplæringen som oppfattes som en naturlig tilstand. Nok en gang er vi inne på skjulte mekanismer og maktforhold som i følge Bourdieu er med på å reprodusere sosial ulikhet i skolen og derfor også i samfunnet (Wilken, 2008, s. 69 -71).

5.3 Lærernes avmakt

Som jeg har pekt på, er det lite som tyder på at lærerinformantene i denne undersøkelsen viser behov for å beskytte egen faglige status, og avviker dermed fra resultatene i tidligere forskning som jeg har vist til i denne oppgaven. Det som imidlertid blir klart er at de opplever flere hindringer og utfordringer i sitt arbeid, både knyttet til egen praksis og innad i skolesystemet.

For det første kommer det relativt klart frem i analysen at lærerne også opplever avmakt. De uttrykker stor forståelse for foreldrenes behov for informasjon og tett kontakt med skolen, men føler at de har blitt satt til å gjennomføre skolens visjoner uten tilstrekkelige ressurser. Slik opplever også lærerne å være maktesløse i møte med systemet. En utfordring de føler mye på er at tid er en knapp ressurs i skolen. Samtidig er de minoritetsforesattes behov så omfattende at selv om lærerne personlig strekker seg langt, strekker de ikke til. Resultatet er at de konstant bærer på dårlig samvittighet. Som lærer 1 gjentatte ganger sier: «Det skulle vært gjort bedre, det skulle det». I denne opplevelsen av avmakt ser det ut til at lærerne likevel har utviklet noen strategier for å beskytte seg selv, deriblant ansvarsfraskrivelse. Utsagn som «dette må nesten andre instanser ta seg av», går igjen. Det kan kanskje også tenkes at lærere unnlater å ringe hjem til minoritetsspråklige foreldre, slik faren på møtet hinter til, da dette i en stressende hverdag krever svært mye. Gjennom sine beskrivelser av samarbeidet er lærerne på samme tid klare på at idealet er inkludering. Dette illustrerer Bourdieus poeng om at privilegerte grupper med mye kapital, som lærere i skolen, ikke har et bevisst ønske om å dominere mindre privilegerte grupper (Wilken, 2008, s. 74). I tråd med dette oppfatter jeg ikke at strategiene pekt på over brukes med viten for å undertrykke foreldrene, men det blir kanskje konsekvensen likevel.

Det er også et viktig funn at lærerne på visse områder selv er usikre på hvordan de skal gripe samarbeidet fatt. Dette gjelder både å sette grenser for samarbeidet, og ovenfor hva de kan ta opp med foreldrene. Hva er det greit å snakke om, hva er ikke? Hvor går grensen til hjemmets sfære? De er for eksempel skeptiske til å spørre og grave om ting som handler om kultur, og videre svært reserverte for å komme inn på temaet religion. En av årsakene som blir nevnt er at de ikke vil bidra til å fremheve forskjeller på en negativ måte. Deres oppfatning er at å bli fremhevet som «annerledes» kan være ubehagelig, og dermed virke

mot sin hensikt. I følge Becher (2006, s.101) stikker slike likhetstanker i det norske utdanningssystemet dypt, og har historiske røtter langt tilbake i tid. Tradisjonelt har enhetsskolen hatt en nasjonsbyggende funksjon, hvor oppgaven var å formidle felles tradisjoner, verdier og kunnskaper til alle barn. I denne konteksten ble ulikhet å anse som en trussel for skolens mandat. Becker (2006, s. 97) viser i denne sammenheng til undersøkelser som antyder at folk i Norge håndterer forskjeller ved å underkommunisere dem i sterkere grad enn folk i andre land gjør. Slik sett kan likhetsidealet sies å være en del av en «norsk» habitus. Med en slik tilnærming vil det i lys av Honneths teori være større sannsynlighet for minoritetsforeldre å oppleve krenkelse, enn anerkjennelse. Anerkjennelse i den solidariske sfæren dreier seg jo om å bli sett for den man er (Pettersen & Simonsen, 2010, s.22). Når ulikheter derimot blir oppfattet som et tema man ikke snakker om, blir konsekvensen for de minoritetsforesatte en usynliggjøring, fremfor synliggjøring. Videre samsvarer ikke lærernes bekymring med mitt inntrykk av foreldrene i denne undersøkelsen, som tvert i mot stiller seg positive til å snakke med skolen om disse temaene.

En annen side av saken er at lærerne også har behov for å bli sett. Hva gjør det for eksempel med en lærers selvfølelse om man stadig opplever å ikke strekke til? Med utgangspunkt i Honneths teori vil også lærere kunne strekke seg lenger i sitt arbeid om de opplever bekræftelse og støtte. Her har skoleledelsen en viktig jobb. Dette betyr ikke bare å rose lærerne for den innsatsen de gjør, men å trekke hele skolen med i arbeidet. Gjennom pedagogisk refleksjon og diskusjon i personalgruppa vil forholdene også ligge bedre til rette for å synliggjøre doxa, og dermed kunne motvirke negative maktforhold som ligger skjult i skolens praksis. Som Becher (2006, s. 77) skriver: «Vi må være klar over begrensninger og maktforhold som virker på ulike plan. Det er en del av mulighetsstrukturene å ha innsikt i disse».

Selv om de ikke uttrykker det eksplisitt, er det også mitt inntrykk at lærerinformantene opplever organisering av innføringsklasser som et hinder. For det første peker de på at organiseringen fører til at arbeidet med å inkludere minoritetsspråklige elever og foreldre i skolen blir sett som deres ansvar, og gjør at det er en liten del av skolens helhetlige praksis. Dette fører også til at lærerne føler seg relativt ensomme i sitt arbeid, noe jeg oppfatter at forsterker deres følelse av avmakt. For det andre innser de at organiseringen utgjør dårligere

forutsetninger for tilpasset opplæring i ordinær undervisning for de minoritetsspråklige elevene, og for foreldrenes medvirkning i samarbeidet. Dette av flere grunner, men dels fordi foreldrenes kontakt med lærerne i elevens ordinære klasse er begrenset til foreldremøter. På en annen side ser det ut til at elevens bakgrunn i større grad bli tatt hensyn til i innføringsklassene. Det legges vekt på «å gå fra det kjente til det ukjente», og tar med dette utgangspunkt i elevenes tidligere erfaringer for å lære dem noe nytt. Dette verdsettes også av minoritetsforeldrene. Selv om ikke foreldrenes kapital blir brukt aktivt som en ressurs i dette arbeidet, forteller lærerne at de leser seg opp på elevenes opprinnelsesland og kulturer på eget initiativ. Imidlertid er det et minst like viktig poeng at et kulturelt innhold i opplæringen ikke ser ut til å bli ansett som en verdi i seg selv, men primært brukes som en metode i innføringsklassen for å sette eleven i stand til å fungere i ordinære klasser. Altså til de har tilegnet seg nok majoritetskulturell kapital. Denne tilnærmingen har klare paralleller til en assimilerende tilnærming. Jeg setter spørsmålsteget ved hvilke forutsetninger dette gir for sosial utjevning og elevens rett til likeverdig opplæring.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

«Hvordan tilrettelegge for et likeverdig samarbeid mellom skolen og med foreldre med minoritetsbakgrunn», er problemstillingen jeg har arbeidet ut i fra. Jeg har besvart dette gjennom å undersøke hvordan lærere og minoritetsforeldre opplever hjem-skolesamarbeidet og videre ved å se på hvordan deres forventninger til samarbeidet og opplæringen påvirker relasjonen dem i mellom. På bakgrunn av deres beretninger har jeg sett på hvordan foreldrerollen blir forstått av informantene, og gjennom teori drøftet hvilke forutsetninger dette gir for minoritetsforeldrenes deltakelse i samarbeidet og medvirkning i elevens opplæring.

I denne undersøkelsen kommer det frem at lærerne legger vekt på å avklare forventninger, men at det det i praksis ofte handler om å gi informasjon om skolens krav og ønsker. Dette inntrykket forsterkes videre gjennom at kommunikasjonen sjeldent er av et drøftende slag, noe som indikerer en manglende gjensidighet i samarbeidet. Ut i fra teori om anerkjennelse kan dette få konsekvenser på samfunnsnivå da det berører foreldrenes mulighet for integrering, og mer direkte i relasjonen mellom lærere og minoritetsforeldre ved at mangel på anerkjennelse kan påvirke foreldrenes tro på at egen medvirkning er viktig. På grunnlag av Bourdieus teori kan det også forstås som et tegn at skolen som institusjon fremmer en videreføring av majoritetskulturelle verdier, som vil gi foreldre med majoritetskulturell bakgrunn bedre forutsetning for deltakelse enn minoritetsforeldre. På den andre siden svarer lærernes fokus på informasjon til de minoritetsforeldres egne forventninger og ønsker for samarbeidet. En forutsetning for at de skal kunne delta aktivt i samarbeidet er jo at de mestrer spillets regler og koder, og derfor etterlyser de på ulike måter selv orientering om skolesystemet. Det kan likevel se ut som om det sosiale feltet skolen representerer ikke blir tilstrekkelig klarlagt når kommunikasjonen primært befinner seg på et informativt nivå. I tillegg til gjensidighet, indikerer funnene at dialog preget av tillit og respekt for foreldrenes språklig kompetanse og kulturelle kapital, er viktig for å fremme likeverdige samarbeidsrelasjoner.

Når det gjelder synet på foreldrerollen, blir foreldrenes bidrag fremhevet som viktig når det gjelder praktisk oppfølging. Skolen ønsker også foreldrenes medvirkning når det gjelder oppdragelse, men her kommer en verdikonflikt mellom skolen og foreldrene til syne. Det kan tyde på at foreldrenes verdisyn må vike. Undersøkelsen peker også på at foreldrene i stor grad står utenfor foreldrefellesskapet. Dette gir dem dårlige forutsetninger for å tilegne seg den sosiale kapitalen feltet har å by på, som igjen betyr at de er dårligere posisjonert i feltet enn mange majoritetsforeldre. Lærerne prøver å trekke minoritetsforeldrene med, men opplever motstand innad i feltet fra de øvrige foreldrene. Lærerne stiller også spørsmål ved hvor stort ansvar de kan ta for relasjoner innad i foreldregruppa. Analysen indikerer videre at foreldrenes kulturelle kapital blir ansett som verdifull når det gjelder sosiale arrangementer der et internasjonalt innhold er målet, som FN-dagen. Det ser ut til at foreldrene i undersøkelsen som har erfaring med dette, opplever anerkjennelse, og er positive til slike arrangementer i fremtiden. Når det gjelder å benytte foreldrenes språklige og kulturelle kapital som ressurs inn mot den faglige delen av opplæringen, blir muligheter for dette beskrevet når det gjelder oppfølging av lekser. Denne praksisen ser ikke ut til å være forankret i skolens kultur, men overlates til den enkelte lærer. Ut over dette tematiseres foreldrenes ressurser og deres muligheter for medvirkning i liten grad når det gjelder skolens faglige innhold, noe som utgjør dårligere forutsetninger for minoritetspråklige elever. Ut i fra Bourdieus begreper kan det sies å være tegn på skjule maktstrukturer i samfunnet som bidrar til å undertrykke mindre privilegerte grupper i samfunnet, og dermed en sosial sortering på bakgrunn av kapital (Bourdieu, 1996, s. 154-155). Til slutt i denne oppgaven peker jeg på at lærerne selv ser ut til å oppleve avmakt, og at de viser til hindringer som ligger i organisering, skolekultur og i selve skolesystemet. For det første etterlyser de tid og ressurser for å kunne realisere intensjonene om et inkluderende og likeverdig samarbeid. Dernest antyder de at en organisering med innføringsklasser for språklige minoritets elever kan forsterke det asymmetriske maktforholdet som ligger i relasjonen mellom skolen og minoritetsforeldre. For det tredje ser det ut til at lærerne selv til tider er usikre på hvordan de skal gripe samarbeidet fatt.

Det kan med dette virke som at det er en vei å gå før intensjonene om likeverdig samarbeid og reell foreldremedvirkning er en realitet. Likevel ser det ikke ut til å mangle vilje fra hverken hjem eller skole til å få til et samarbeid til elevens beste. Hva dette innebærer ser det imidlertid ut til å være ulike oppfatninger om mellom informantene. Deres forståelse er

heller ikke alltid i tråd med hvordan samarbeidet defineres i lovverket. En forventningsavklaring må til. For å bidra til myndiggjøring og likeverdige samarbeidsrelasjoner er det også viktig å sikre seg at begge partene forstår hverandre, både språklig og kulturelt. Bare på denne måten kan foreldrene få god informasjon om deres rettigheter og plikter. Et annet poeng er også at språkproblemer ikke kan tilskrives foreldrene alene, men at det må anses som et felles ansvar å overkomme utfordringene og opprette dialog (Hauge, 2007, s. 243). Dernest må foreldrene få styrket sin opplevelse av å være betydningsfulle i skolen og for sitt barn. Dette innebærer at skolen erkjenner alle foreldrene som avgjørende mennesker i sine barns liv. For minoritetsforeldre er det da lett å tenke seg at det er særlig viktig at skolen etterspør deres språklige og kulturelle kompetanse, og at deres syn på oppdragelse og læring anerkjennes som viktige (Aamodt & Hauge, 2013, s. 13). Videre er tillit er viktig. Det kan bidra til at foreldrene opplever seg selv som verdifulle samarbeidspartnere på skolen, men handler også om at de skal tørre å uttrykke sine meninger og si i fra dersom det er noe de er uenige i.

Læreren holder nøkkelen til et godt samarbeid. Det er de som er i posisjon til å bryte eller opprettholde tradisjonelle barrierer som eksisterer mellom hjem og skole, skriver Nordahl (2003, s. 28). Jeg mener denne påstanden gjør seg særlig gjeldene i relasjonen mellom skolen og minoritetsforeldre. Skal lærere kunne møte foreldre med lavere kapital enn seg selv på en likeverdig og anerkjennende måte, må de i henhold til Bourdieus teori være klar over maktforholdene i det sosiale spillet. Jeg mener at en slik praksis må forankres i skolekulturen, og at det ikke alene kan forvaltes av enkelte lærer. Dette fordrer at man retter et kritisk blikk mot den praksisen som utøves i norsk skole, slik at underforståtte og doksiske maktstrukturer mellom minoritet og majoritet kan synliggjøres. Slik innebærer den symbolske makten også «en makt til å virkeliggjøre de dominerte klassers potensielle makt» (Bourdieu, 1996, s. 47).

Litteraturliste

- Aamodt, S. & Hauge, A.-M. (2013). *Snakk med oss: samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K.(2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg.) Lund: Studentlitteratur.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker*. Tangen: NKS-forlag.
- Arneberg, P. & Ravn, B. (1995). *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk* (St.meld. nr. 6, 2012-2013). Oslo: Departementet.
- Becher, A.A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Becher, A.A. (2008). Å sette normalitet på prøve i arbeid med minoritetsforeldre og barn. *FOU i praksis*. 08 (02), 25-42. Lokalisert på: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2008/2008-02-3.pdf>
- Bjørnhaug, I. (2002). *Pierre Bourdieu: alle stridigheters sosiolog*. Nordisk sosialt arbeid. Nr 3. Lokalisert på: <https://www.idunn.no/>
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur
- Bourdieu. P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu. P. & Passeron. J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. I Bugge, L. (red.), Eriksen, S. S. (red.), Rønningen. G. O.(red.). *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon* (nr. 1-2, 2006, s. 5-26). Oslo: Aschehoug
- Bæck, K. U.D. (2007a). *Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen*. Kunnskap, utdanning og læring – KUL. Forskningsrådets program.
- Bæck, K. U.D. (2007b). *Foreldreinvolvering i skolen*. Norut AS (rapport 06, 2007). Tromsø: Norut Samfunn

-
- Danbolt, A. M. V., Engen, T.O., Hagen, A., Kuldbrandstad, L.A., Sand, S., Speitz, H., Staume, I., Streitlien, Å.(2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring*. Telemarksforskning- Notodden (Rapport 01, 2010).
Lokalisert på:
<https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/974/RapportTIMI.pdf?sequence=3>
- Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I Smit, F. (Red.), Moerel, H. (Red.), van der Wolf, K. (Red.), Slegers, P. (red.). *Building bridges between home and school*. (1. utg., s. 5-12). University Nijmegen: Institute for applied social sciences.
- Desforges, C. & A. Abouchaar (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*.
Lokalisert på:
http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
- Emilsen, K. (Red). (2015). *Likestilling og likeverd i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engen, T.-O. (2006). Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier. I Horst, C. (red.): *Interkulturell pædagogik: flere språk – problem eller ressource?*(2. utg., s. 145-178). Vejle: Kroghs Forlag.
- Forskrift til opplæringslova. FOR-2006-06-23-724. § 20-1
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gitz-Johansen, T. (2011). *Den Multikulturelle skole: Integrasjon og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm
- Holme, I., & Solvang, M. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkjennelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

-
- Jacobsen, J. (2013). *Axel Honneth: Danning, utdanning og anerkjennelse*. Lokalisert på: http://www.academia.edu/8391446/Axel_Honneth_Danning_utdanning_og_ankjennelse
- Jacobsen, U. N.,(2015): *Hvordan opplever vi hverandre?* Masteroppgave ved Høgskolen i Hedmark.
- Johannesen, A., Tufte, P .A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kileng, I.-M.. (2007). *Somaliske foreldre og norske lærere. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school"*. Norut AS (rapport 07, 2007). Tromsø: Norut Samfunn
- Kleven, T. A. (red.), Hjaldemaal, F. & Tveit, K. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007–2009)*. Lokalisert på: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, A. (1995). Når et samarbeid går i stå...Om tillit og mistillit i samarbeidet hjemskole. I Arneberg, P., & Ravn, B. (red.); *Mellom hjem og skole: Et spørsmål og makt og tillit* (1. utg., s. 10-24). Oslo: Praxis Forlag.
- Lindboe, I.M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (1. utg., s. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget
- Loona, S. (1995). Den norske skolen og innvandrerforeldre- er et jevnbyrdig samarbeid mulig? I Arneberg, P., & Ravn, B. (red.); *Mellom hjem og skole: Et spørsmål og makt og tillit* (1. utg., s. 62-82). Oslo: Praxis Forlag.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA rapport 13, 2003). Lokalisert på: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>

-
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 1.1, § 15.3. (2015).
- Pettersen, K.-S., Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i ”flerkulturelt” arbeid. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (1. utg., s. 78-93). Oslo: Universitetsforlaget
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem-skole: Blir alle foreldre inkludert. I Nordahls, T. (Red.) & Dobson, S. (Red.). *Skolens og elevens forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogiske praksis og forskning*. (1. utg., s. 177-191). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Semke, C. A. & Sheridan, S. M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: A systemic review of the empirical literature*. Lincoln: National Center for Research on Education.
- Skoglund, R.I. & Åmot, I. (red.). (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hudson, J. & Kühner, S. (2016): *Fairness for Children: A league table of inequality in child well-being in rich countries*. (Rapport nr. 13, 2016). Florence: UNICEF Office of Research.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert på:
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipper for opplæringen*. Lokalisert på:
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Østberg, S. et al. (2010): *Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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

 Vedlegg 1a – Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havstredetgaten 20
 N-5007 Bergen
 Norway
 Tel: +47 55 58 21 57
 Fax: +47 55 58 30 50
 nsd@nsd.uib.no
 www.nsd.uib.no
 Org nr: 985 375 884

Christina Mølsted
 Institutt for humanistiske fag Høgskolen i Hedmark
 Postboks 4010 Bedriftssenteret
 2306 HAMAR

Vår dato: 09.02.2015

Vår ref: 41843 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41843	<i>Hjem-skole-samarbeid. En kvalitativ studie om hvordan samarbeidet med minoritetsforeldre forstås og praktiseres</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Christina Mølsted
Student	Malin Holter

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Malin Holter malin.holter83@gmail.com

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

Auditingkontor / Audit Office

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055, Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 31. nsd@uio.no
 TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: +47 73 59 19 07. kjenn@nsd.uib.no
 BERGEN NSD: SVF, Universitetet i Bergen, 5017 Bergen. Tlf: +47 77 64 43 36. nsd@iuhv.uib.no

Vedlegg 1b – Epost fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 9.4.2015

BEKREFTELSE - ENDRING IKKE MELDEPLIKTIG

Viser til endringsmelding mottatt 20.04.2015 for prosjekt 41843. "Hjem-skole-samarbeid. En kvalitativ studie om hvordan samarbeidet med minoritetsforeldre forstås og praktiseres".

Av endringsmeldingen går det fram at prosjektet skal utvide utvalget til å inkludere minoritetsforeldre i tillegg til lærere. Ombudet har mottatt utkast til intervjuguide, samt på telefon 09.04.2015 avklart med student at det heller ikke i denne delen av prosjektet vil registreres personopplysninger. Også denne delen av prosjektet vurderes derfor som ikke meldepliktig.

Vi kan ikke se at det i innsamlingen av data fra minoritetsforeldre, behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven. Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

--

Vennlig hilsen

Åsne Halskau
Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Sciences Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Vedlegg 2a – Informasjonsbrev

Til informantene

Jeg heter Malin Holter og er student ved Høgskolen i Hedmark. Der har jeg nå har startet på min mastergradsoppgave. Oppgaven handler hvordan samarbeidet mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn forstås og praktiseres. Formålet er å skaffe mer informasjon om hvordan skolen kan tilrettelegge samarbeidet slik at det kan komme elevene til gode.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju minoritetsforeldre som har barn i grunnskolen og kontaktlærere til elever med minoritetsbakgrunn om deres opplevelse av samarbeidet. Intervjuene vil bli gjennomført i løpet av våren 2015. Videre har jeg kjennskap til at det skal arrangeres dialogmøter mellom lærere og foreldre på flyktningkontoret. Jeg har et ønske om å observere disse møtene. For at jeg skal kunne delta, trenger jeg deres (foresatte og læreres) tillatelse.

Informasjonen vil bli registrert i form av feltnotater og lydopptak. Disse vil bli oppbevart på en minnepenn i et skap med kodelås bare jeg har tilgang til. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til datamaterialet.

Når det gjelder personvern vil jeg understreke at jeg har taushetsplikt. Opplysninger som kommer frem behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det blir heller ikke oppgitt i hvilket område av landet skolen ligger i.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015. Alle opplysninger vil bli slettet 15. juni 2015.

Hvis du ønsker å delta, ber jeg deg skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg (Malin Holter) på epost malin.holter83@gmail.com eller på tlf. 97602536.

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

Med vennlig hilsen

Malin Holter

Vedlegg 2b– Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

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

Jeg synes det er greit at en student observerer møtene i regi av prosjektet ”De utrolige årene” og jeg er villig til å stille til intervju. Jeg vet at studenten skal skrive en masteroppgave om hjem-skolesamarbeid og at hun kan bruke informasjon fra møtene og intervjuene i oppgaven sin.

Jeg forstår at studenten ikke har lov til å fortelle andre eller bruke personlig informasjon i oppgaven. Hun skal ikke skrive navn i oppgaven, eller noe annet som gjør at de som leser oppgaven kan kjenne igjen deltakerne.

Jeg forstår at jeg kan si nei til å delta, og jeg trenger ikke si hvorfor.

Studenten har fått lov av rektor, kontaktlærere og prosjektleder av ”De utrolige årene” til å observere på møtene.

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg synes det er greit at en student observerer møtene i regi av prosjektet ”De utrolige årene”.

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3a – Intervjuguide foreldre.

1: Erfaringer fra skolesystemet i hjemland, kontra foreldrenes inntrykk av den norske skolen.

- Kan du fortelle litt om skolesystemet i ditt hjemland?
- Hvordan var forholdet/samarbeidet mellom foreldre og skole der?
- Hva tenkte du om den norske skolen når du først kom hit?
- Hva er de største forskjellene når det gjelder skolesystemet i Norge og ditt hjemland?
- Hva er de største forskjellene når det gjelder samarbeidet med skolen?

2: Erfaringer og refleksjoner rundt samarbeidet med lærere i norsk skole.

- Kan du beskrive samarbeidet du har med skolen?
- Hva syns du er positivt?
- Hva syns du er utfordrende?
- Hva mener du er skolens ansvar og hva er foreldrenes ansvar når det gjelder barnets opplæring/skolegang?
- Hva mener du kan gjøres for å bedre samarbeidet?

3: Forventninger og samarbeid.

- Hva tror du skolen/lærerne forventer av deg?
- Hva forventer/ønsker du av skolen og lærerne?
- I hvilke situasjoner snakker dere om forventninger dere har til hverandre?
- Forteller du læreren når det er noe du ikke er fornøyd med, eller når det er noe du syns skolen kan gjøre annerledes?

4: Foreldremøter og utviklingssamtaler.

- Hvordan opplever du foreldremøtene?
- Hva syns du det er interessant å snakke om på foreldremøtene?
- Hvordan opplever du utviklingssamtalene?
- Hva syns du er viktig å snakke om på disse møtene?
- Hva trenger du mer informasjon om?
- Forstår du den informasjonen du får (fra skolen)?
- Hvorfor syns du at det er viktig å delta på foreldremøter og konferansetimer?

5: Refleksjoner om elevens opplæring:

- Hva er det viktigste for deg når det gjelder ditt barns opplæring/skolegang?
- Hva vet du om det som foregår i undervisningen? Hva mener du at skolen kan gjøre for at ditt barn skal lære mer/bedre på skolen?
- På hvilke måter viser skolen interesse for din og ditt barns bakgrunn og kultur?

-
- Hva er det viktigste du kan gjøre for ditt barns læring?
 - Hva vet du om prinsippet «tilpasset opplæring»?
 - Hvordan syns du det er for ditt barn å gå i innføringsklasse?
 - Hvordan syns dere det fungerer at det er læreren i innføringsklasse som er ditt barns kontaktlærer?

Sosiale arrangementer

- Hvordan opplever du å delta på sosiale arrangement som for eksempel sommer og juleavslutninger og bursdagsfeiringer?
- Hvordan opplever du det å bli kjent med andre foreldre i klassen til ditt barn?

Avslutning

- Har du andre erfaringer om samarbeidet med lærere/skolen som jeg ikke har spurt deg om?
- Er det andre ting du er opptatt av når det gjelder ditt barns opplæring/skolegang?

Vedlegg 3b – Intervjuguide lærere

1: Innledning

- Kan du fortelle litt om den faglige bakgrunnen din?
- Kan du beskrive stillingen/ arbeidssituasjonen du har i dag?

2: Forventninger

- Hvordan opplever du samarbeidet med foreldrene med minoritetsbakgrunn?
- Er det noe som oppleves som særlig utfordrende i samarbeidet?
- Hvordan tror foreldrene opplever den norske skolen?
- Hva forventer du av foreldrene når det gjelder oppfølging av eleven, og i samarbeidet med skolen?
- Hvilken kjennskap tror du foreldrene har til skolens forventninger til dem?
- Hvilke forventninger tror du de minoritetsforesatte har til samarbeidet med skolen?
- På hvilke måter er forventninger til hverandre forsøkt klarlagt?
- Hvordan oppfatter du foreldrenes mulighet til å delta aktivt i samarbeidet med skolen?
- Hvordan oppfatter du foreldrenes mulighet til å støtte sine barn i opplæringen?

3: Informasjon og kommunikasjon

- Hvordan tilrettelegger du for kommunikasjon mellom skolen og minoritetsforeldre?
- Hvordan legger skolen legge til rette for at foreldrene får informasjon om det norske skolesystemet?
- Hvilken kjennskap tror du foreldrene har om elevens opplæringssituasjon?
- Hvordan opplever du konferansetimene med foreldrene?
- Hvilke erfaringer har du med å bruke tolk? Hvordan syns du dette fungerer?
- I hvilke situasjoner har du kontakt med foreldrene utenom foreldremøte/konferansetimer?

4: Kultur og bakgrunn

- Hva vet du om kulturen og bakgrunnen til de minoritetsforesatte du samarbeider med?
- På hvilke måter trekkes elevens (og foreldrenes) bakgrunn/kultur inn i undervisningen og i klasserommet?
- Hvordan samarbeider du/skolen med foreldrene om dette?

5: Foreldremedvirkning

- På hvilke måter mener du foreldrene kan bidra positivt til sitt barns læring og utvikling?
- I hvilke situasjoner har du som lærer bruk for foreldrenes kunnskap om barnet?
- Hvordan legges det til rette for foreldremedvirkning når det gjelder undervisningen av elever med minoritetsbakgrunn?

-
- Hvilke sammenhenger ser du mellom lærerens muligheter for å tilpasse opplæringen og foreldresamarbeid?
 - Hvordan opplever du foreldrenes deltakelse i
 - samarbeidet med skolen
 - foreldremøter
 - sosiale arrangementer
 - Og hvordan tror du foreldrene opplever disse situasjonene?
 - På hvilke måter forsøker skolen å legge til rette for deres deltakelse?

6: Refleksjoner om elevenes opplæringssituasjon

- Hvordan syns du det fungerer å være kontaktlærer for elevene i innføringsklassen?
- Hva er positivt og hva er negativt med denne modellen?
- Hva tror du er positivt og negativt for foreldrene og elevene?

7: Avslutning

- Hvordan vil du beskrive et ideelt samarbeid med denne foreldregruppa?
- Er det andre ting som opptar deg når det gjelder samarbeid med minoritetsforeldre som jeg ikke har spurt deg om?