



Fakultetet LUP – Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

705  
**Amir Daush**

## **Mastergradsavhandling**

# **Arabiskspråklige foreldres erfaringer og opplevelser – En kvalitativ studie av skole-hjem samarbeid**

Arabic-speaking parents experiences- A qualitative  
study of school-home collaboration

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2

**2022/2023**

## Forord

Dette studiet og denne oppgaven er et resultat av tre års arbeid for en mastergrad i tilpasset opplæring på Høgskolen i Innlandet på Hamar. Det har vært tre tøffe men ekstremt lærerike år. Pandemien gjorde det ekstra utfordrende, samtidig med fulltidsstilling som kontaktlærer og deltidsstilling som miljøterapeut og som fotballspiller. Det har tatt på, men ikke i nærheten av hva mange andre går gjennom i verden, det har jeg lært av min fars historie.

Det er en del personer jeg vil takke for å ha klart å fullføre denne oppgaven og først ut er min fantastiske kone, Nora. Hun har stått ved min side og støttet meg i arbeidet med oppgaven. Det har vært utfordrende og på ingen måte vært lett, spesielt når vi fikk lille Isak og familien vår ble større. Han har også vært en stor motivasjon for å fullføre når det har vært tyngst. Takk Nora og Isak.

Jeg vil også takke min far og mor som alltid har utfordret meg til å bli den beste jeg kan, og til å lage et navn for meg og min familie. Min far har vært til stor motivasjon for å fullføre, men også viktig for hvilken vei jeg har valgt å ta denne oppgaven. Deres historie og vår oppvekst sammen i Norge har vært essensielt for nysgjerrigheten rundt temaet som tas opp i oppgaven. شكرا ابي.

Min bror Salam vil jeg også takke, for at vi har stått i disse årene sammen i arbeidet med dette masterstudiet. Du har gitt meg motivasjon og vært en trofast partner. Jeg håper vi begge lykkes og takk for arbeidet.

Jeg vil også rette en takk til rektor på Tiurleiken skole, Catrin Hansen, som har gitt meg denne muligheten til å studere under fullt arbeid. Samt vil jeg takke mine kollegaer som har hjulpet og støttet meg i arbeidet, spesielt takk til Henriette.

Til slutt vil jeg takke hver og en som stilte opp som informanter i denne oppgaven og slapp meg inn i deres sårbare men viktige opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre, jeg håper deres svar og historier kan bidra til en positiv endring.

Oslo, mai 2023

Amir Daush

## Norsk sammendrag

Den norske skolen er stadig i utvikling for å inkludere alle barn og deres familier inn mot skolen og dets mandat. Politiske styringsdokumenter, lover og lærerplaner legger grunnmuren for opplæringen samt skolens oppgave om å ivareta elevmangfoldet som stadig utvikler seg. Skolen skal i tillegg se på alle språk og kulturer som en ressurs, selv om forskning konstaterer med at skolen er dominert av majoritetens kulturelle normer og språk. Dette legger vanskelige føringer for å iverksette et godt skole-hjem samarbeid og følge styringsdokumentene. Den norske skolens ambisjoner og mål om inkludering og å se på mangfoldet som en ressurs viser seg hittil å ikke leve opp til forventningene. Skolene fremstår enda med et utgangspunkt som tar for seg en mer generell vinkel mot tilpasset opplæring uten å se på barnet og familiens bakgrunn, behov og muligheter. En destruktiv konsekvens av et smalt syn på inkludering og tilpasset opplæring kan være at skolene ikke makter å ta for seg alle de unike barna og foreldrene deres som resulterer i et tap for videre samfunn. Vi er heldige med et voksende mangfold i Norge som vi må imøtekomme og inkludere etter beste evne.

Hensikten med min kvalitative undersøkelse er å løfte frem arabiskspråklige foreldres erfaringer og opplevelser rundt skole-hjem samarbeid. Etersom forskning viser at vi fortsatt er et godt stykke unna å legge til rette for alle hjem, ser jeg det hensiktsmessig å undersøke hva denne gruppen foreldre kan belyse. Valget på arabiskspråklige foreldre faller på bakgrunn av min egen oppvekst og språk. Jeg mestrer språket og kjenner godt til kulturen som har gitt meg gode muligheter til å komme i dybden i deres livsverden. Undersøkelsen har tatt for seg fem arabiskspråklige foreldre med bakgrunn fra et bredt spekter innenfor de arabisktalende landene i verden. Undersøkelsene fant sted både i hjemmene deres og på skolen til barna, der jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer hovedsakelig på arabisk. Funnene i undersøkelsen analyseres og deretter drøftes i lys av teorier og forskning om skole-hjem samarbeid og de forskjellige møtepunktene, anerkjennelse, kultur og språkforskjeller.

Funnene viser at foreldrenes forventninger til samarbeidet er lavere enn hva som ønskes av skolene. I tillegg viser funnene en rekke kulturelle forskjeller som påvirker opplevelsen foreldrene har om skolens syn på dem. Mangel på kunnskap og forventningsavklaring har også en stor rolle for hvor involverte foreldrene er. Det fører til at foreldrene opplever møtene med skolen som et hav av informasjon de må sluke uten å ha en tellende stemme inn mot barnas opplæring og tilpasning. Funnene vil bli drøftet med den hensikt om å se etter mulige fremgangsmåter og endringer for å bedre samarbeidet ut ifra de utfordringene som skildres.

## Abstract

The Norwegian education system is continuously evolving to include all children and their families within the school and its mandate. Educational policy documents lay the foundation for education as well as the school's responsibility to care for the diversity of students that is constantly evolving. Additionally, the school should view all languages and cultures as a resource, although research shows that the school is dominated by the cultural norms and language of the majority. This poses difficult challenges for implementing effective school-home collaboration and following the policy documents. The ambitions and goals of the Norwegian education system towards inclusion and viewing diversity as a resource have thus far not lived up to expectations. The schools still take a general approach to adapted education, without considering the background, needs, and opportunities of the child and their family. A destructive consequence of a narrow view of inclusion and adapted education is that the schools may not be able to address all the unique children and their parents, resulting in a loss for society. We are fortunate to have a growing diversity in Norway, which we must accommodate and include to the best of our ability.

The purpose of my qualitative study is to highlight Arabic-speaking parents' experiences and perceptions of school-home collaboration. As research shows that we are still a long way from accommodating all homes, I find it appropriate to investigate what this group of parents can illuminate. The choice of Arabic-speaking parents is based on my own upbringing and language proficiency. I am proficient in the language and culture, which has provided me with good opportunities to delve into their world. The study examines five Arabic-speaking parents from a broad range of Arabic-speaking countries in the world. The interviews were conducted mainly in Arabic and took place both in their homes and in schools. The findings of the study are analyzed and then discussed in light of theories and research on school-home collaboration and the different meeting points, recognition, cultural and linguistic differences.

The findings show that parents' expectations for collaboration are lower than what is required of schools. In addition, the findings reveal a range of cultural differences that impact the parents experience of how the school perceives them. Lack of knowledge and clarification of expectations also play a significant role in how involved the parents are. This leads to parents experiencing meetings with the school as a deluge of information they must swallow without having a significant say in their children's education and adaptation. The findings will be discussed with the purpose of identifying possible approaches and changes to improve collaboration based on the challenges described.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innledende historie</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Tidligere forskning om samarbeid med arabisk/flerspråklig foreldre .....	10
1.3.1 Norske studier .....	11
1.3.2 Internasjonale studier .....	14
1.4 Begrepsavklaring .....	15
1.5 Oppgavens struktur .....	17
<b>2 KUNNSKAPSGRUNNLAG</b> .....	<b>18</b>
2.1 Skole-hjem samarbeid.....	18
2.2 Ulike nivåer i skole-hjem samarbeid.....	20
2.3 De ulike rollene i skole-hjem samarbeid.....	21
2.4 Sosiokulturelle forskjeller og kulturell kapital .....	25
2.5 Kommunikasjon, språk og kultur møter i skolen.....	27
2.6 Anerkjennelse i skolen .....	28
2.7 Tilpasset opplæring.....	30
2.7.1 Tilpasset opplæring i reviderte læreplan(er?) .....	31
2.7.2 Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet .....	32
<b>3 METODE OG DATAGRUNNLAG</b> .....	<b>33</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	33
3.2 Kvalitativ metode.....	35
3.3 Det kvalitative Intervjuet – samtalen i fokus.....	36
3.3 Forskningsdesign.....	38

3.4.1	Utforming av intervjuet .....	38
3.4.2	Utvalg .....	40
3.4.3	Gjennomføring av intervju .....	43
<b>3.5</b>	<b>Bearbeiding av datamateriale .....</b>	<b>45</b>
3.5.1	Transkripsjon .....	46
3.5.2	Analyse og koding av innsamlet data.....	47
<b>3.6</b>	<b>Etiske refleksjoner .....</b>	<b>48</b>
3.6.1	Forskningens kvalitet .....	50
3.6.2	Min rolle som forsker.....	52
<b>4</b>	<b>ANALYSE OG FUNN.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Foreldrenes forventninger, opplevelser og erfaringer til samarbeid med skolen.....</b>	<b>54</b>
4.1.1	Foreldrenes opplevelser og erfaringer fra sin egen skolegang i sitt hjemland .....	55
4.1.2	Foreldrenes forventninger til skolen og læreren.....	57
<b>4.2</b>	<b>Foreldremøter og utviklingssamtaler .....</b>	<b>59</b>
<b>4.3</b>	<b>Anerkjennelse i møte med skolen .....</b>	<b>61</b>
<b>4.4</b>	<b>Språk og kommunikasjonsbarrierer.....</b>	<b>63</b>
<b>4.5</b>	<b>Kulturforskjeller .....</b>	<b>65</b>
<b>4.6</b>	<b>Avsluttende ord .....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>69</b>
<b>5.1</b>	<b>Foreldres forventninger og erfaringer til samarbeid med skolen .....</b>	<b>69</b>
<b>5.2</b>	<b>Foreldremøte og utviklingssamtaler .....</b>	<b>71</b>
<b>5.3</b>	<b>Annerkjennelse .....</b>	<b>73</b>
<b>5.4</b>	<b>Språk og kommunikasjonsbarrierer.....</b>	<b>74</b>
<b>5.5</b>	<b>Kulturforskjeller .....</b>	<b>76</b>
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING.....</b>	<b>78</b>
<b>6.1</b>	<b>Begrensninger og forslag til videre forskning .....</b>	<b>79</b>
	<b>Avsluttende ord .....</b>	<b>81</b>
	<b>Bibliografi.....</b>	<b>82</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>87</b>

## Innledende historie

Klokken er 09.15 tidlig en lørdags morgen. Jeg står på perrongen til Romsås T-bane og venter. Det er noe spesielt med Romsås T-banestasjon, den ligger under bakken og det føltes som man var midt i et fjell, det føltes så lite norsk ut. Hva enn det vil si å være norsk da, det er noe jeg ofte tenker på. Hva er norskt og ikke norskt? Er jeg norsk? Jeg er jo født her, men vi, meg og familien min er så ulike «nordmenn», hmm wallah jeg vet egentlig ikke.

Akkurat nå står jeg som sagt og venter på banen, jeg må kjøpe brød. Det tror jeg ikke mange andre barn i Norge må gjøre så tidlig på en lørdag. I hvert fall ikke gå til fabrikken som produserer arabisk brød og kjøpe det ferskt. Fabrikken ligger på Økern og de lager det beste brødet. Det er hvert fall det jeg holder på med nå. Jeg tapte i stein, saks, papir mot storebror om hvem sin tur det var til å kjøpe brød. Han ligger nok og slapper av nå. Det var kanskje like greit at jeg måtte dra i dag, jeg har nok å tenke på.

Det er utviklingssamtale neste uke, og jeg har ikke akkurat oppført meg eksemplarisk siden sist møte. Jeg har gjort det bra på prøver også, men liksom i klasserommet mener jeg. Jeg er ikke verst, men heller ikke best, jeg liker å ha det gøy også kan det vel bli litt for gøy. Pappa skal være med, som alltid. Mamma pleier å være hjemme med oss, og pappa blir med på møtene. Håper ikke han klikker på meg denne gangen. Han kan være så streng, selv om jeg skjønner han godt da. Det siste han vil høre om barna sine etter han har jobbet 14 timer om dagen er at de ikke oppfører seg bra.

Hmmm, jeg kunne jo bare løyet om hva læreren sier. Jeg må jo oversette det meste av hva læreren sier uansett. Kanskje jeg bare kan pynte på sannheten litt, det vil jo ikke være det samme som å lyve. Nei det har jeg ikke samvittighet til å gjøre. Jeg får bare håpe at pappa forstår at det er litt kjedelig på skolen. De på skolen skjønner jo ikke hvordan jeg er, de prøver heller ikke å skjønne meg eller oss pappa. Jeg tror egentlig ikke du skjønner meg helt heller pappa.

«Neste stasjon: Økern»

Indre tanker: Gjør deg klar, når t-banen stopper må du løpe til brødbakeren innen 5 min, hvis ikke blir du ikke fotballspiller.

Amir Daush 6.klasse Tiurleiken Skole

## 1 INNLEDNING

Tidligere faste grenser viskes stadig ut mellom samfunn og land, som fører til en mer globalisert verden. I dagens norske samfunn har det norske skolesystemet blitt stadig mer mangfoldig, og skolene står overfor utfordringer med å tilpasse seg den økende variasjonen blant elevene og deres familier (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 20). Skole-hjem samarbeid spiller en avgjørende rolle i å sikre en vellykket utdanning for alle elever. Det er spesielt viktig å forstå og møte behovene til flerkulturelle familier, som utgjør en betydelig andel av det norske samfunnet. I skolen har vi barn med forskjellige språk, nasjonaliteter, personligheter og en unik identitet. Det er skolens ansvar å se hvert enkelt barn og forstå deres bakgrunn og se etter mulige læringsbarrierer allerede fra første stund (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å sette denne undersøkelsen i kontekst, er det nødvendig å anerkjenne de endringene som har skjedd i det norske skolesystemet. Norge har gjennomgått betydelige demografiske endringer de siste tiårene, og som et resultat har skolepopulasjonen blitt stadig mer mangfoldig. Dette mangfoldet kan være knyttet til etnisitet, kultur, språk og sosioøkonomisk bakgrunn (Spernes, 2013, s. 30). Skolene må tilpasse seg denne sammensatte virkeligheten for å sikre likeverdig og inkluderende utdanning for alle elever.

Skole-hjem samarbeid er et sentralt tema i norske politiske styringsdokumenter, lover og lærerplaner. Slik som i St.meld.nr.31 (2007-2008), opplæringsloven §1-1 og 13-3 (2022) og i overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen del 3.3 (2017). Skole-hjem samarbeid er anerkjent som en viktig faktor for å fremme elevenes læring og trivsel. Likevel er det nødvendig å undersøke i hvilken grad eksisterende retningslinjer og praksis for skole-hjem samarbeid er tilstrekkelig til å imøtekomme behovene til flerkulturelle familier, spesielt arabisktalende foreldre. Til tross for begrepets viktighet vises det til at mange lærere har reflektert og tilpasset lite for hvordan man skal møte foreldrene (Nordahl, 2014, s. 13). Det vil da være et større gap til et fullverdig samarbeid når foreldrene i tillegg har en annen bakgrunn enn flertallet. Det er essensielt å se på de norske politiske styringsdokumentene, lover og lærerplaner for å identifisere skolen og lærerens syn på skole-hjem samarbeid generelt og spesifikt for flerkulturelle familier. Ved å analysere disse retningslinjene og sammenligne dem med empiriske funn og anbefalinger fra tidligere studier, søker jeg etter å avdekke eventuelle gap og utfordringer knyttet til praksis og implementering. Gjennom denne studien håper jeg å bidra til en mer informert og nyansert tilnærming til skole-hjem samarbeid for arabisktalende og flerkulturelle familier. Ved å forstå arabisktalende foreldres opplevelser og



erfaringer kan man identifisere noen av utfordringene og se etter anbefalinger som kan bidra til å styrke samarbeidet.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ønsket med forskningsprosjektet og undersøkelsen er først og fremst å få frem stemmer hos arabiskspråklige familier som er vanskelig å få tak i. Det er foreldre der ute som på bakgrunn av språk og kulturelle barrierer ikke får fortalt sin historie og sitt syn innenfor mange forskjellige temaer. Deres opplevelser og erfaringer er essensielle for å utvikle den norske skole og se på det flerkulturelle samfunnet som en ressurs, og dermed kunne tilpasse opplæringen på en bredere skala enn det som er normen til dags. Denne masteravhandlingen tar sikte på å utforske skole-hjem samarbeid, med fokus på arabisktalende foreldres opplevelser og erfaringer. Ved å undersøke deres perspektiver ønsker jeg å oppnå en dypere forståelse av hvordan skolene bedre kan imøtekomme behovene til denne voksende gruppen elever og deres familier. Det er ønskelig å få svar og deltakelse fra en gruppe som det er gjort lite forskning på. Slik at man får en bedre og dypere forståelse av hvordan man som skole og lærer kan forholde seg til foresatte det av ulike grunner ikke er enkelt å samarbeide med.

Det stammer tilbake til min opplevelse av mine foreldre og deres liv i et fremmed land som Norge. Når jeg tenker tilbake til min egen oppvekst og relasjonen mellom skole og hjem, reflekterer jeg over hvor mye informasjon som ikke ble formidlet og hvor mye ansvar jeg som barn hadde. Mine foreldre hadde jobber som lærer, journalist og diverse innenfor politikk i sitt hjemland som er Syria og Irak, men den kunnskapen fikk de aldri vist til læreren og i relasjonen med skolen i Norge. Dette er noe jeg har reflekter mye over, spesielt i de siste årene hvor jeg har jobbet som kontaktlærer på en skole med mange foresatte med språk og kulturer som er annerledes enn majoriteten. Denne bakgrunnen har gitt meg motivasjon til å lese meg opp på forskning som tar opp den problematikken jeg selv har kjent på. Forskning viser at et dysfunksjonelt samarbeid kan skape læringsbarrierer for elever, som strider imot målet med samarbeidet. Målet er primært at barna utvikler seg sosialt og faglig (Nordahl, 2014, s. 26).

Jeg har prøvd å la mine opplevelser være roten for interessen og engasjementet for feltet som skal forskes på, men er tydelig på at mine erfaringer ikke skal forveksles med forskning eller resultat som fremtrer. Mine ferdigheter innenfor arabisk er i tillegg en ferdighet som er tatt i

betraktning for å velge felt å undersøke. Med dette som utgangspunkt vil oppgaven rettes mot arabiskspråklige foresatte og deres erfaringer og behov. Dette for å forhåpentligvis få noen svar som kan gi noe innsyn hos arabiskspråklige foresatte, og hvordan man kan styrke samarbeidet mellom skole og hjem. Grunnen til et ønske om å styrke samarbeidet mellom skole og hjem faller tilbake til viktigheten av å kunne se hele eleven og familien, for å kunne tilpasse opplæringen enda bedre for flerspråklige elever. Dette prosjektet vil hovedsakelig rette søkelyset mot arabiskspråklige familier og skole-hjem samarbeid.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med dette prosjekt er å prøve å få innsyn og vitale opplysninger om arabiskspråklige foreldre og deres erfaringer i samarbeid med skolen. Slik at denne informasjonen kan bli brukt til å få et innblikk i hvordan noen arabiskspråklige foresatte opplever samarbeidet. Forhåpentligvis kan resultatene og analysen gi en pekepinn på hvordan skolen kan tilpasse for et bedre samarbeid, som videre kan styrke den tilpassede opplæringen for eleven. Med dette som utgangspunkt lyder problemstillingen derfor slik:

*Hvordan opplever og erfarer en gruppe arabiskspråklige-foreldre, skole-hjem samarbeid?*

Arabiskspråklige foreldre kan ha ulik bakgrunn eller opprinnelsesland ettersom arabisk snakkes i mange forskjellige land i verden. Videre i oppgaven vil jeg gå dypere inn på utvalget og hvilket land de kommer fra og hvordan arabisk blir brukt i deres hjem. Gruppen som er brukt i forskningen er alle arabisktalende og bruker språket aktivt i dagliglivet i hjemmet og er knyttet til det arabiske miljøet. Alle foreldrene er født i et annet land enn Norge, og har i tillegg barn i den norske skolen og noen i barnehage.

## 1.3 Tidligere forskning om samarbeid med arabisk/flerspråklig foreldre

Å finne relevante tidligere forskning har både beriket mitt syn på fenomenet i fokus og gjort meg bevisst på den manglende forskningen. Det er gjort lite forskning på arabiskspråklige foresattes samarbeid med skolen tidligere. Jeg har brukt mye tid på å lese gjennom forskjellig forskning og artikler for å finne relevant forskning inn mot arabiskspråklige foresattes samarbeid med skolen. Det har ikke vært enkelt å finne frem. Jeg har brukt flere søkemotorer for å finne informasjon, slik som Oria, Google Scholar, Eric og bøker hos diverse biblioteker. Det at det er så lite forskning er en vesentlig grunn til min motivasjon for å gjennomføre dette prosjektet, slik at man kan legge til noe forskning i Norge inn mot denne

gruppen. Det er allikevel en del forskning på norsk gjort på flerspråklige foreldres samarbeid. Jeg vil legge frem noen av de jeg synes kan relateres mest inn mot denne oppgaven i tillegg til noe internasjonal forskning innenfor dette temaet. Det er også innenfor internasjonal forskning ikke gjort så mye forskning på dette feltet. Det er et bredere fokus på de faglige utfordringene til elever med en slik bakgrunn. Det er også et større fokus i forskningen på arabiske migranter og deres utfordringer i et nytt land. Det er dog noe forskning som er relevant som jeg kommer til å legge frem og trekke frem som god forskning i lys av denne oppgaven.

### 1.3.1 Norske studier

Skole-hjem samarbeid har en stor betydning for elever, og hvor involvert de foresatte er vil være avgjørende for en del faktorer på skolen. Å ha et godt samarbeid fører til bedre læringsutbytte, trivsel, selvregulering, færre atferdsproblemer, mindre fravær, en bedre relasjon til lærer og medelever samt et generelt mer ambisiøst og positivt syn til skole og utdanning (Drugli & Nordahl, 2016). Fordelene med et godt samarbeid er store, men det er ikke like enkelt å skape dette forholdet. Tidligere forskning viser til at det er mange flerspråklige foresatte som ikke møter opp på foreldremøter og konferansesamtaler av ulike grunner.

I Evensens (2009) avhandling «Hvorfor kommer de ikke?» innenfor skole-hjem samarbeid tar hun opp forskjellige faktorer til det utfordrende samarbeidet med et hjem som har et annet språk og en annen kultur. Det er en kvalitativ studie med kvalitativt intervju som metode for innhenting av data. Hun viser til i sine funn at dette i stor grad samsvarer med tidligere forskning, som viser at de fleste hjemmene ønsker et bedre forhold og samarbeid med skolen, samt bedre tilbakemeldinger fra skolen, men at det ikke nødvendigvis er tilrettelagt og tilpasset fra skolen sin side. Hver familie er unik og kanskje annerledes, spesielt når man er fra et annet land og ikke har samme mulighet til å forstå de sosiale kodene og reglene. Evensen (2009) referer igjen til tidligere forskning for å sammenligne med sine funn og legger frem at minoritetsspråklige foreldre ikke føler seg anerkjent og at de kjenner til andre foreldrene dårligere enn resten kjenner hverandre. Det vises videre til mange ideer fra foreldrene om hvordan samarbeidet kan forbedres. De kommer med innspill slik som meldingsbok, tydeligere skriv fra skolen, legge opp til samtaler og ikke bare høre på tilbakemelding. Det er mange som også ikke føler seg velkomne og ønsker relasjonsbygging

med de andre foreldrene. Til slutt vektlegger hun skolen og ledelsens ansvar i dette samspillet. Muligheten for god kvalitet i samarbeidet er der, men det avhenger av den enkelte skole. Skolens rutiner for innhenting av erfaringer og de flerkulturelle perspektivene blir ikke verdsatt i system og vil derfor ha negative følger i samarbeidet for den enkelte lærer og foreldrene (Evensen, 2009, s.73).

Darie (2020) viser til i sin kvalitative studie med intervju som metode innenfor skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, at samarbeidet mellom foresatte og skolen er veldig splittet. Det er noen foresatte som er fornøyde med samarbeidet imens andre ikke er det. Hun legger videre frem at det er et tydelig skille mellom de som har en høyere utdanning fra før av enn de som ikke har det. De med høyere utdanning har et bedre forhold til skolen. Dette kan skyldes et bedre språk og en annen holdning til skole som er mer mottagelig for den alminnelige kommunikasjonen fra skolen. Hun trekker videre frem at språk og kulturforskjeller er et hinder for en bedre kommunikasjon. Det kan føre til en kommunikasjonsform som ofte er enveiskjørt og lite gunstig for å bygge en relasjon mellom hjem og skole. Studien peker på de flerspråklige foreldrenes tanker om områder de er fornøyde med og hvilke områder av skolen som skaper spenning. Darie (2020) beskriver det slik at lærerens tilgjengelighet, åpenhet og kompetanse både faglig og med flerspråklige elever, verdsettes. På den andre siden skildres det at spenningsområdene knyttes til språkbarrierer, verdikonflikter og kulturell avstand.

Studien viser til flere dimensjoner med skole-hjem samarbeidet som bør tas hensyn til, spesifikt i samarbeidet med flerspråklige foreldre. Dimensjonene som nevnes er skolen og hjemmets rettigheter og plikter, informasjonsutveksling, handlingsrommet og medvirkning. Det tas også opp at funnene viser til at mange av foreldrene har samme synspunkt på at de ikke får tilstrekkelig med informasjon. I tillegg vises det til at de har lite til ikke noe medvirkning inn mot skolen. For at samarbeidet med flerspråklige foreldre skal forbedres og brukes som en ressurs, beskriver Darie (2020) det slik at ansvaret ligger særdeles hos skolen og læreren. De har et ansvar for å legge til rette for rammene rundt en gjensidig dialog som mulig vil gi en bedre og bredere forståelse av skolen og den kulturen som skolen har. Spesielt i de familiene med lavt utdanningsnivå forklares det i studiet at det vil være essensielt at skolen aktivt jobber med samarbeidet for at de skal kunne hjelpe barna sine mer.

Den siste norske studien jeg har valgt å ta med som tidligere forskning, omhandler ikke direkte arabiskspråklige foreldre. Studien tar utgangspunkt i skole-hjem samarbeidet med foreldre og elever med minoritetsbakgrunn. Artikkelen heter «Samarbeid mellom hjem og skole – mangfold og muligheter» med undertittelen «Samarbeid hjem-skole omkring elever med minoritetsbakgrunn». Studien er en kvalitativ case-studie med kvalitativt intervju som metode. Jeg har valgt denne artikkelen ettersom den tar for seg flere aspekter som vil være essensielle å se på, i lys av denne oppgaven.

Aarstad (2007) legger frem noe av foreldrenes synspunkt rundt samarbeidet med skolen. Foreldrene forteller at selv om skolen vektlegger all informasjon til hjemmet som viktig så anser foreldrene spesielt informasjon om barnas faglige status som vesentlig mer viktig. Dette kanskje på bakgrunn av kulturelle forskjeller og hva som anses som viktigst. Foreldrene ønsker i tillegg hyppigere informasjon om barnets utvikling og ståsted. Videre tar artikkelen for seg flere aspekter som er viktig i samarbeidet og hva både lærere og foreldre mente om den saken. Jeg vil ikke ramse opp alle, men vil spesielt trekke frem oppdragelses delen samt kulturforskjellene og hva de kan ha å si for utdanningen og samarbeidet.

Studien viser til at det ikke er noe organisert samarbeid mellom lærer og minoritetsforeldre angående oppdragelse. Foreldrene opplever at det ikke er noe behov for å diskutere oppdragelse med skolen og at det er foreldrenes rolle å oppdra barna. Lærerne på den andre siden forteller at enten de vil eller ikke så er en stor del av hverdagen deres faktisk oppdragelse. Det gjør jobben utfordrende å ikke snakke om et tema som kommer så tydelig til syne i skolehverdagen (Aarstad, 2007). Det er interessant at lærere forteller at de ikke har kunnskap om hvordan oppdragelsen blir lagt vekt på hjemme. Dette kan som det fortelles i artikkelen være roten til et dårlig samarbeid. Ettersom det kan skape mistillit til hjemmet hvis mye av det som skjer på skolen bryter med verdiene i hjemmet. Det henger også sammen med kulturforskjeller og forståelsen av foreldrenes syn på livet. Både lærerne og foreldrene forteller at kulturforskjeller ikke har så mye å si, selv om det er noen ting det er greit å vite om hverandre. Slik som hvilken religion foreldrene og barna har, dette kan gjøre jobben til læreren mer forutsigbar med tanke på ting som bør og ikke bør gjøres. Det legges allikevel vekt på at jo større kulturell kapital man som skole og lærer har, jo sterkere og bedre kan et samarbeid med hjemmet bli. Det kan enklere føre til samtaler og man har en viss forståelse i bunn som er bygd på gjensidig respekt (Aarstad, 2007).

### 1.3.2 Internasjonale studier

Cranston, Labman og Crook (2021) sin kvalitative forskning tar for seg arabiskspråklige migranter og deres forståelse og involvering i barnas utdanning. De intervjuet tjueen foreldre for å uthente informasjon innen feltet de undersøkte. De beskriver mye av det de andre artiklene legger vekt på. Nettopp det å se foreldrene, og anerkjenne deres historie og vise interesse i deres liv og opplevelser. Dette vil styrke hvor mye involvert foreldrene er i barnas liv i skolen. Ved å tilby dem en plass og et ekte ønske om et samarbeid, kan det styrke forståelsen og interessen for skolen. Artikkelen legger også vekt på at foreldre som mangler sosial, politisk kapital er spesielt sårbare og må jobbes mye med for å få dem involvert. De har levd et liv og har mye erfaringer og opplevelser som må bli satt lys på (Cranston, Labman, & Crook, 2021).

En annen artikkel jeg fant gjennom en av søkemotorene jeg har nevnt innledningsvis omhandler lærerens syn på arabiske foreldres involvering i barneskolen. Forskningsartikkelen heter «Teacher perception of arab parent involvment in elementary school» og er en kvantitativ undersøkelse fra USA. Undersøkelsen er tilpasset slik at lærere og arabiskspråklige foreldre har forskjellige spørreskjemaer. Resultatene i artikkelen viser at de aller fleste lærerne på barneskolen som er eller har vært involvert med arabiske foreldre har mange av de samme tankene rundt foreldrenes involvering i skolen.

Moosa, Samira og Adams (2001) viser til at mange lærere har en oppfatning om at en stor grunn til at foreldrene ikke viser interesse i barnas skolegang er fordi det ikke er en del av den arabisk skoletradisjon. Dette forteller lærerne på bakgrunn av egen praksis og at de har få episoder hvor noen mødre viser interesse og hjelper barna rundt skolearbeid. En annen barriere som også blir tatt opp er språkbarrieren. Lærere forteller at det er vanskelig å kommunisere med foreldrene ettersom de ikke har språket så godt på plass. De forteller at det er forståelig og at det er vanskelig å vise interesse når man er svak i et språk selv om alle egentlig vil det. Foreldrene er sårbare og har ikke verktøyene til å involvere seg så mye som de skulle ønske. Et annet viktig punkt som lærerne tok opp som jeg også kan se en del likheter i dagens skolesystem, er tanken om hvem som har hovedansvaret for barnets utdanning. Det tas opp at mange lærere tror at mange foreldre har lagt hovedansvaret for barnas utdanning i

skolens hender, noe som gjør at de trekker seg mer unna (Moosa, Karabenick, & Adams, 2001).

Studien legger til slutt frem at foreldre som ikke involverer seg så mye i skolen har et stort ønske om å gjøre det, men ikke vet hvordan. Hele 97% av de som ble spurt om de hadde bidratt inn mot skolen hvis de ble spurt, svarte at de ville det. Moosa, Samira og Adams (2001) forklarer at det er skolen, ledelsen og lærernes ansvar å utvide sine tanker om foreldrene og hvordan de kan bli brukt som en ressurs inn mot barnas utvikling.

Den siste internasjonale studien som jeg har valgt å ta med er en masteroppgave fra Sverige som på mange måter kan belyse et foreldersyn som kan være viktig informasjon inn mot denne studien. Studien går ut på arabiskspråklige foreldres syn på kultur, språk og identitetsarv. Tittelen er «Arab-speaking immigrant parents views on heritage language maintenance and identity construction for children in Sweden» og er en kvalitativ studie med intervju som metode for innhenting av data. Attaallah (2020) legger frem gjennom sine resultater at foreldre med en minoritetsbakgrunn som oppdrar barn i et land med et annet språk og en annen kultur, kan skape brister i relasjonen med barna. Dette fordi foreldrene ønsker å opprettholde den kulturarven de har samt språket familien historisk har snakket. Når barna møter et nytt land eller blir født i et land som ikke er det samme som foreldrene vokste opp i, kan det dominerende språket endre seg fra morsmål til landets språk. Når arabisk ikke lenger er det dominerende språket i livet til barnet som ofte er i en tidlig fase av livet, endrer det dominerende språket seg gradvis. Dette kan skape splid i hjemmet og det vil være viktig for skole og lærere å se denne problematikken for å forsikre foreldre om at kultur- og språkarven fortsatt kan bevares, selv om barna snakker et annet språk (Attaallah, 2020).

#### 1.4 Begrepsavklaring

Å være bevisst på begreper og bruken av dem har vært viktig i oppgavens innhold. Det å være presis i språket og ta noen grunnleggende og bevisste avgjørelser har tatt tid, og det poengterer bare hvor utfordrende det kan være å være bevisst på språkbruket sitt. Fosse, Rødnes og Brevik (2015) belyser fagbegreper og begrepenes makt i hvordan det blir brukt. Ved å bevisst bruke begreper og diskutere bruken av dem, hjelper det å forstå begrepene og utvikle en bredere forståelse for det.

Oppgaven belyser forskjellige aspekter og syn på skole-hjem samarbeid, og det vil da være essensielt å redegjøre for hva som legges i det begrepet. Ettersom det er en del å redegjøre for, har jeg valgt å ta for meg det viktigste i kunnskapsgrunnlag kapittelet. Redegjørelsen for begreper som ikke blir tatt spesifikt opp i kunnskapsgrunnlag kapittelet vil jeg ta for meg i dette delkapittelet. Flerspråklighet er et felt med mange begreper og mange forskjellige meninger om hvilke begreper man skal bruke og ikke. Det vil da være betydelig å definere mitt bruk av de begrepene som er brukt. Noen av de mest nødvendige begrepene å ta opp for denne oppgaven vil være morsmål, førstespråk, minoritet/majoritet, flerspråklig og flerkulturell.

Førstespråk og morsmål går hånd i hånd og blir ofte brukt om hverandre. Begge begrepene tar for seg det språket som først ble lært eller brukt hjemme. Utdanningsdirektoratet (2016) har definert begge begrepene og konstaterer med at begrepene som er nevnt oftest blir sett på som synonyme. De defineres slik, «Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan ha to morsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Førstespråk blir forklart slik «En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Førstespråk er som oftest synonymt med morsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Ettersom det er synonyme, velger jeg å bruke begrepet morsmål bestemt i denne oppgaven og ikke sjonglere mellom å bruke begge begrepene.

Minoritetsspråklig, tospråklig eller flerspråklig er begreper som ofte enkelt forveksles og brukes om hverandre. Det er allikevel en vesentlig forskjell og en uenighet om hvilke begrep man skal bruke i forskjellige beskrivelser. Det er en del forskere som viker unna bruken av begrepene første og andrespråk ettersom de begrepene kan virke uklare. Det samme gjelder begrepene minoritets og majoritetsspråklig, disse begrepene har en maktpolitisk dimensjon som kan ha en negativ effekt for de som blir omtalt som minoritet (Arntzen & Karlsen, 2019). Selv om begrepene minoritet og majoritetsspråklige kan anses for å ha en maktpolitisk dimensjon fremtrer de allikevel gjentatte ganger i loven og i skolepolitiske dokumenter som hos Utdannings direktoratet (Utdanningsdirektoratet , 2022). Jeg har valgt å prøve å styre unna disse begrepene i oppgaven, utenom når det refereres til tidligere forskning. Dette på bakgrunn av at noen av studiene eksplisitt bruker minoritetsbegrepet og det vil være naturlig å bruke det for å få frem poengene til forfatteren i den sammenhengen. Arntzen og Karlsen (2019) tar videre for seg begrepet flerspråklighet og forklarer den historiske forandringen av



begrepet. Det har gått fra en *ferdighet* som går ut på å kunne kontrollere to språk til *bruk*. Med bruk, menes det at personen kan bruke språkene dynamisk på bakgrunn av situasjonen man er i og ikke minst hvordan man bruker det, det er ikke kun en ferdighet (Arntzen & Karlsen, 2019, s. 34). På bakgrunn av dette vil jeg bruke begrepet flerspråklig og flerkulturell. Når begrepet flerkulturell brukes, vil det samme ligge til grunn for bruken som flerspråklig. Nemlig at det ikke kun er en ferdighet, men også i stor grad handler om bruken av den kulturelle kapitalen.

Begrepet foreldre er et mindre inkluderende begrep å ta i bruk enn foresatte. Det er et begrep som ikke nødvendigvis tar for seg alle som har ansvaret for barna. I en vanlig klasse vil det ofte forekomme at foresatte med foreldreansvar eller daglig omsorg for barnet er samarbeidspartneren istedenfor en forelder. Dette kan være på bakgrunn av skilsmisser, dødsfall eller fraskrivelse av foreldreretten. Foreldreansvar defineres av regjeringen (2022) som «den rett og plikt foreldre har til å bestemme for barnet i personlige forhold». Det er derfor et mer inkluderende begrep å bruke foresatte i tillegg til foreldre når det er snakk om de som har ansvar for barna på en skole. I denne oppgaven vil jeg allikevel kun bruke begrepet foreldre ettersom alle mine informanter er foreldrene til barna og det er ingen informanter som har en rolle som foresatt i denne studien. Det vil derfor være riktig å kun bruke begrepet foreldre.

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgavens struktur er lagt opp på en måte som skal gjøre det enkelt for leseren å få en god oversikt over oppgaven, slik at det blir enkelt å forholde seg til de forskjellige kapitlene. Oppgaven består av seks kapitler, nedenfor vil jeg kort legge frem hvert av kapitlene.

I **kapittel 1** presenterer jeg grunnmuren for oppgaven, slik som bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Videre i kapittel 1 legges det frem om tidligere forskning rundt samarbeid mellom skole og hjem, med spesifikt søkelys på arabiskspråklige foreldre. Det presenteres også en begrepsavklaring i dette kapitlet. **Kapittel 2** brukes til å vise frem det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg tar først for meg skole-hjem samarbeid med et fokus på den flerkulturelle skolen, samt de forskjellige rollene i samarbeidet. Deretter legger jeg frem forskjellige teorier om sosiokulturelle forskjeller og kulturell kapital. Videre i kapitlet kommer det underkapitler om kommunikasjon og kulturmøter i skolen, etterfulgt av teori om

anerkjennelse. Avslutningsvis i kapittelet tas ressursorientert tilnærming til skole-hjem samarbeid opp, og helt til slutt tilpasset opplæring. I **kapittel 3** i avhandlingen tar jeg for meg studiets metode og vitenskapsteoretisk perspektiv. Valget av vitenskapsteoretisk perspektiv kommer først, deretter legges det frem om kvalitativ metode og samtalen i fokus. Videre løftes forskningsdesignet for studien etterfulgt av analyse og datamateriell. Til slutt drøftes studiets kvalitet og forskningsetiske dilemmaer. I **kapittel 4** presenteres oppgavens funn fra fenomenene som har blitt intervjuet. I dette kapittelet vil også analysen av funnene legges frem. I **kapittel 5** drøftes problemstillingen i lys av funnene i studien samt de presenterte teoriene og tidligere forskning. Etter drøftelsen rundt forskjellige essensielle temaer rundt problemstillingen, vil det trekkes noen konklusjoner og gjøres en vurdering av studien. Det vil bli lagt frem noen konklusjoner av selve gjennomføringen av studiet og fremlegg av endringer som kan være utviklingsfremmende. **Kapittel 6** vil være et oppsummerende kapittel som i korte trekk vil oppsummere oppgaven, og legge frem det viktigste som har kommet frem av studien. Helt til slutt etter kapittel 6 vil alle vedlegg være lagt inn.

## 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

Kapittel 2 i oppgaven vil handle om det teoretiske grunnlaget som først og fremst er knyttet til problemstillingen, og deretter et viktig grunnlag for videre drøfting av oppgaven. Kapittelet er brutt ned i flere delkapitler som tar for seg forskjellige aspekter ved skolen og hjemmets roller, forskjeller og likheter. Det er særlig knyttet til flerspråklige foresatte i samarbeid med skolen, dette på bakgrunn av informanter og søkelyset på arabiskspråklige foresatte. Kapittelet er bygd opp ved å først legge til rette for begrepet skole-hjem samarbeid og hvordan loven omtaler formålet med opplæringen. Videre i kapittelet tas det opp om de ulike nivåene og ulike rollene i samarbeidet med hjemmet. Videre legges det til rette for kulturelle forskjeller og kapital, samt kommunikasjon, språk og kulturmøter i skolen. De to siste delkapitlene tar for seg anerkjennelse og tilpasset opplæring.

### 2.1 Skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeid er et bredt tema som omhandler alle de aspektene skolen og hjemmene har for å møtes og arbeide sammen om barnets utvikling i en skolekontekst. Dette

samarbeidet reguleres av en rekke styringsdokumenter, blant annet Opplæringsloven, Fagfornyelsen og Barnekonvensjonen.

Allerede i første paragraf, første ledd i opplæringsloven slås det fast at det skal være et samarbeid mellom skole og hjem.

#### § 1-1. Formålet med opplæringa

*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.*

Det understrekes altså tidlig at skolen og hjemmet er samarbeidspartnere som på lag skal gi elevene den utdanningen framtidens samfunn trenger. Videre sier paragrafen at «*Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast*» (Opplæringsloven, 2022, § 1-1).

Fagfornyelsen understreker på sin side at undervisningen skal skje i samarbeid og med forståelse for hjemmet, og målet for samarbeidet er å styrke elevenes læring og utvikling. Dette betyr at det i forskriftene til skolen stilles høye krav til skolens kunnskapsnivå om hvert barn samt dets kulturelle bakgrunn. For å kunne møte foresatte og familier med tillit og respekt, kreves det også at skolen som institusjon har kunnskap om ulike kulturer og levesett (Hauge, 2012, s. 27). Det kommer også tydelig fram at skolen er den parten som skal ta ansvar for, og legge til rette for samarbeidet mellom skole og hjem. Foreldrene skal ses på som en ressurs for barna, og de skal møtes med gode rutiner for samarbeid. At det er et godt samarbeid mellom skolen og hjemmene er også nedfelt i Barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 1989, art.5,29). Retten til utdanning er nedfelt i flere paragrafer; Artikkel 2 snakker om retten til ikke å bli diskriminert, artikkel 3 omhandler at vedtak som fattes skal gjøres med barnets beste som styrende verdi. Artikkel 12 gir barna rett til å uttale seg i saker som omhandler dem selv. Artikkel 30 omhandler en særlig rett for barn som tilhører urbefolkning samt andre minoritetsbarn til utdanning og rett til å leve i tråd med sin kultur eller sin tro (Barnekonvensjonen, 1989, art.3,12,30).

Det er altså en rekke styringsdokumenter som legger rammene for samarbeid mellom skole og hjemmet, slik som i opplæringsloven (2022), statusmelding nr.31 (2007-2008) som tar for seg

kvalitet i skolen og LK20 som er læreplanverket for Kunnskapsløftet (2022). Birte Ravn (1995) understreker også at et godt utgangspunkt for samarbeid er å møte hverandre som likeverdige partnere. Hun definerer et ideelt samarbeid som:

«Et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum ressurser. Det ideelle samarbeid hviler på gjensidig tillit og på felles ansvarsfølelse og bestemmelsesmuligheter. Det dreier seg om et likeverdig forhold.» (Arneberg & Ravn, 1995, s. 204).

## 2.2 Ulike nivåer i skole-hjem samarbeid

Foreldrene er som regel de viktigste personene i barnets liv, og den aller viktigste samarbeidspartneren for skolen. Alle undersøkelser viser at sammenhengen mellom familiebakgrunn og miljø barna vokser opp i, påvirker tilpasningen til skolen i stor grad (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 138). For barnets tilpasning i skolen er det i tillegg flere nivåer med kvalitative forskjeller i skole-hjem samarbeidet som påvirker tilpasningen. Det er ikke nok å kun se på bakgrunn og miljø viser Nordahl til (2014). Foreldre har på sin side krav på mulighet for reell innflytelse på barnas skolehverdag, men det er kanskje ingen selvfølge at dette kravet blir ivaretatt. Det laveste nivået av skole-hjem samarbeid, er ifølge Nordahl (2014, s.28) utveksling av informasjon fra skolens side, der skolen er giver og foreldre er mottakere. Neste nivå som anses som noe bedre, vil være preget av dialoger og drøftinger, hvor skolen er flinke til å lytte og anerkjenne foreldrenes opplevelse av den bestemte situasjonen eller opplæringen. (Nordahl, 2014, s. 28) trekker fram det tredje nivået med medvirkning og medbestemmelse som et nivå der skolen bør etterstrebe å være. Her er det nemlig slik at både skolen og foreldrene har innflytelse på den pedagogiske praksis som berører elevene. Sagt på en annen måte; med riktig grad av medbestemmelse kan foreldrene ivareta foreldreansvaret, og skolen drive opplæring i samsvar med de nasjonale målsetningene på en måte som ivaretar både skolens og foreldrenes interesser i samarbeidet. De tilfeller der skolen legger til rette for at foreldrene kan ha et reelt samarbeid med skolen, krever at skolen har arenaer der foreldrene kan ha en aktiv medbestemmelse over barnas skolehverdag. Dette betyr ikke at foreldrene skal kunne diktere hvordan skoleansatte skal gjøre jobben sin, men

legge til rette for et reelt samarbeid med konsekvenser for begge parter. Målet for samarbeidet bør være å skape arenaer med åpne, gode dialoger, hvor partene kommer til enighet gjennom felles beslutninger (Nordahl, 2014, s. 26)

Nordahl (2014) understreker viktigheten av at skolen etterstreber og legger til rette for at foreldrene skal imøtekommes av skolen og ses på som en ressurs for barna. Ved å ha som utgangspunkt at alle foreldre gjør så godt de kan, samt legge til rette for at foreldre kan få veiledning med de utfordringene de opplever i foreldrerollen, vises det til at foreldrene føler seg myndiggjort og vil involvere seg mer (Drugli 2007, Falck 2006, etter Nordahl 2014). Nordahl (2014, s. 37) har satt opp fire kriterier han mener bør være til stede for å undersøke om samarbeidet er preget av kvalitet:

1. *Formalisering*. Formalisering handler om at det er formelle rammer og regler for det kvalitative samarbeidet. For eksempel at det er rammer for innkallelser til møter, krav til deltakelse i møter, hvor ofte skal møtene være.
2. *Felles mål*. Foreldre og lærere vil sette seg felles mål for elevenes læring, og være enige i hva som må til for å nå disse målene.
3. *Forpliktelser*. Forpliktelse i samarbeid handler om hvor ofte og hvordan arbeidet om målene følges opp i det daglige.

*4.Felles beslutninger* Kvaliteten på samarbeidet vil være avhengig av at partene i noen tilfeller er villige til å gi avkall på sine egen overbevisning og la sakens beste tale for seg selv.

Et samarbeid preget av kvalitet krever altså at det eksisterer mål for samarbeidet, at det fattes felles beslutninger, at det gis avkall på egen overbevisning og at det eksisterer høy grad av forpliktelse hos både skoleledere, lærere og foreldre (Nordahl, 2014, s. 37).

### 2.3 De ulike rollene i skole-hjem samarbeid

Tradisjonelt sett har skole-hjem samarbeidet først og fremst handlet om samarbeidet mellom kontaktlærer og foresatte. I dag kan samarbeidet mellom skole og hjemmene også innebære eksterne instanser, eksempelvis barnevern og familieveileder, deltar. I denne delen av oppgaven vil jeg likevel avgrense rollene i samarbeidet til ledelse, kontaktlærer og foresatte. Dette for å avgrense oppgaven, men allikevel velge de viktigste aktørene i skole-hjem samarbeidet. Skolen er den parten med mest makt og ansvar i samarbeidet med hjemmet, og har dermed et lovpålagt ansvar for å legge til rette for godt samarbeidsklima mellom skole og hjem (Drugli & Nordahl, 2016). Øverste organ ved enhver norsk skole er rektor med ledelse. Rektor og ledelsen ved skolene har ansvar for å legge til rette for strukturer som fremmer samarbeid ved skolen. Skolen, med ledelsen i spissen, har et ansvar for å skape en kultur der foreldre får en reell innflytelse på barnas skolegang. Det er viktig at ledelsen legger til rette for at det er gode rutiner for møter hvor det legges fram tydelige forventninger til foresatte. I disse møtene er det også viktig at foreldrene selv får komme med sine forventninger, ønsker og behov for barnas skolegang, jamfør nivået med medbestemmelse.

Nordahl (2014) trekker fram at ledelsens omtale av foreldre i ulike sammenhenger lett befester seg som holdninger i lærerkollegiet. Dette betyr i praksis at i de tilfeller ledelsen omtaler foreldrene i negativ forstand, kan det være lett for å utvikle seg en kultur der holdningen til foreldregruppa er negativ. Like stor grad gjelder dette omtaler av positiv art; positiv omtale, positivt foreldresyn. Ledelsen ved skolen bør i ulike sammenhenger uttrykke at foreldrene er en ressurs for den enkelte skole. I tillegg til at ledelsen har et ansvar for å skape en god kultur for samarbeid i sin omtale av foreldre, har også ledelsen det øverste ansvaret for at formaliseringen av samarbeidet. Ledelsen må sette de formelle rammene for hvordan samarbeidet skal foregå og følge opp spørsmålet, hvordan gjør vi det på vår skole og hvilke forventninger har vi til våre elever og foreldre?

Kontaktlærer er den parten i samarbeidet som i det daglige opprettholder dialogen med foresatte og elev. Utviklingssamtalen og foreldremøtene er de møtene som er formalisert, og disse møtene skal foregå minst to ganger i året. Drugli og Nordahl (2016) viser til at lærere som er trygge i sin rolle og mestrer foreldresamarbeidet, oftere tar initiativ til og er aktive i sine relasjoner til foreldrene. De lærerne som er utrygge i sin rolle, må da få veiledning fra sine ledere igjen, slik at de mestrer møtet med foreldrene på en god måte. Enkelte lærere har også en tendens til å møte foreldre med forutinntatte holdninger (Drugli & Nordahl, 2016). Det problematiske ved dette er at man ikke ser foreldrene for de dem faktisk er; svært ulike

enkeltpersoner, som har ulike behov når det gjelder å bli invitert inn i et samarbeidsforhold. Dette kan være med på å svekke kvaliteten ved samarbeidet. Nordahl (2014) trekker fram viktigheten av at dialogen mellom kontaktlærer og hjem har noen kriterier som må oppfylles for at samtalen skal oppleves vellykket (Nordahl, 2014, ss. 137-144).

1. Avklaring av innholdet i og hensikten med samtalen: Det er viktig at det her legges til rette for dialog mellom foreldre og lærer, og at målet for samtalen eksplisitt uttales. Foreldre har krav på å få vite hvordan sitt barn ligger i forhold til gitte kompetansemål, men det bør også være fokus tidlig i samtalen på hvordan partene skal jobbe sammen for å hjelpe eleven i sin videre utvikling.
2. Få opplysninger fra foreldre om elever: Anerkjenn at foreldrene kjenner barna sine best, ved å stille spørsmål som viser at kontaktlærer har genuin interesse for eleven, vil foreldre føle seg trygge
3. Legg vekt på å få en dialog: Læreren må tåle stillhet, ikke alle foreldre har svarene klart. Kunsten er også å stille gode spørsmål, som gjør at dialogen blir reell. Både foreldre og lærer bør søke gjensidig forståelse i form av at begge forstår og tror på hva den andre mener, ærlighet og normativ riktighet. Altså at samtalen ender i enighet om hva som skal gjøres i de ulike situasjonene.
4. Ha barnet i sentrum for samtalen: Utviklingssamtalen er til for det enkelte barn, og deres behov bør derfor være i sentrum. Det er viktig at både foreldre og lærere holder fokus på hva som er barnets beste og ikke lar andre forhold ta plass i denne samtalen.
5. Det skal kommes til enighet og fattes felles slutninger: Målet med utviklingssamtalen er at foreldre og lærere kommer til felles enighet. Det kan handle om at eleven skal fortsette med det den gjør for å fortsette en positiv utvikling. Har derimot eleven vist tegn til en negativ utvikling, bør ulike alternativer diskuteres og vurderes. Mål settes, vurderes og evalueres underveis. Her er det også viktig at både lærer og foreldre tar ansvar for at målene nås.
6. Gi foreldre støtte og oppmuntring: Alle foreldre er en ressurs for sine egne barns utvikling og læring, og bør anerkjennes for dette. Foreldre trenger også støtte, oppmuntring og ros på det de får til. Foreldre med barn som har utfordringer, vet dette. De trenger å møtes med empati og varme.
7. Ikke alle møter må foregå på skolen: Enkelte foreldre har problemer med å møte til samtale på skolen av ulike grunner. Her kan det være hensiktsmessig å være fleksibel, og for eksempel ta utviklingssamtalen hjemme hos det enkelte barn.

Det ligger altså et stort ansvar hos den enkelte lærer når det gjelder å møte foreldrene der de er, og legge til rette for et fruktbart samarbeid.

Foreldrene er de som kjenner sine barn best, og den viktigste samarbeidspartneren for skolen når det gjelder å sikre best mulig utvikling hos barn. Begrepet foreldremandat viser til at det i vårt samfunn er foreldrene som har hovedansvar for barnet, og at de både plikter og har ansvar for å gi omsorg og oppdragelse (Bø, 2017, s. 20). Den norske skolen stiller høye krav til foreldre når det gjelder involvering i barnas skolehverdag. I en metaanalyse gjort av Fan og Chen (2001), kommer det fram at foreldresamarbeid virker positivt på elevenes faglige utvikling. Likevel er det ikke det samme hvordan foreldre involverer seg i barnas skolegang. I analysen kom det fram at det er stor sammenheng mellom forventningene foreldrene har til elevene og deres faktiske prestasjoner. Hjelp med leksene var det som hadde minst effekt. Hill og Tyson (2009) fant ut at faglige samtaler mellom foreldre og barn i ungdomsskolealder hadde stor effekt på elevenes resultater. Det at foreldrene formidlet deres syn på viktigheten av utdanning, syn på framtiden og knyttet dette opp til barnas øvrige interesser, gjorde det enklere for barna å knytte bånd mellom nåtid og framtid. Hattie (2009) stiller seg bak denne forskningen, og understreker at det er de foreldrene som opptrer støttende og aktivt deltakende som har størst betydning for elevenes læring. Her igjen understreker Hattie at det er svært viktig at skolen støtter foreldrene, slik at de forstår «skolens språk». Hvis foreldrene ikke forstår hva skolen formidler, vil det bli svært vanskelig å skulle delta på skolens arenaer. Nordahl (2014) understreker viktigheten av at læreren forstår at foreldrene er svært sårbare i møte med skolen. Et positivt selvbilde er svært sentralt for foreldrefunksjonen som i livet ellers. Hvordan vi oppfatter oss selv vil påvirke hvordan vi tolker inntrykk, hva vi tror vi kan klare, hva vi vil og tør å prøve og hva vi faktisk klarer. Selvoppfatningen vår kan også påvirke våre holdninger til oss selv og kontakten med andre. Vi er altså avhengige av et positivt selvbilde av oss selv i alle livets roller, kanskje foreldrerollen spesielt (Bø, 2011 s. 28). Hvilket syn foreldre har på seg selv, er kanskje ikke det læreren skal bruke tid på. Men, det er likevel viktig at dette aspektet ved foreldrene i møtet med skolen anerkjennes. Det store skillet mellom lærer og foreldre kan kanskje sies å være at foreldrene kommer dit som privatpersoner, som skal drøfte og få tilbakemelding på det kjæreste de har. Det er viktig at foreldrene stiller på de møtene de skal, men det er altså skolens ansvar å legge til rette for et samarbeidsklima som gjør at foreldrene føler seg trygge på å komme til skolen som de personene de er.



## 2.4 Sosiokulturelle forskjeller og kulturell kapital

Kultur er et vanskelig ord å beskrive, det er så mange oppfatninger om hva vi tror det betyr og hva vi legger i det. Det er et flittig brukt begrep, som brukes til å beskrive mange forskjellige fenomener, alt fra kunst, musikk og teater til fotball, hockey og kulturelle forskjeller hos innvandrere. Med det kommer den realiteten at ordet må bety veldig mye forskjellig også, det er viktig å bruke ordet riktig slik at både bruker og mottager forstår det likt i samme kontekst (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 34). Det er mange forskjellige definisjoner på hva kultur er, jeg vil forholde meg til den definisjonen Eriksen og Sajjad (2015, s. 35) henviser til, opprinnelig skrevet av Edward Tylor i 1871. «Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn». Et viktig budskap i denne definisjonen er at forskjeller i kulturer ikke er medfødte, men et resultat av livserfaringer på bakgrunn av samfunn og natur.

Bourdieu, den anerkjente sosiologen, var spesielt opptatt av hvordan sosiale strukturer påvirker kulturelle praksiser og verdier. Et viktig begrep han utviklet er kulturell kapital, begrepet tar for seg hvordan kulturell kompetanse og kunnskap er en form for kapital. Han beskriver videre at denne kapitalen av kultur kan gi sosial status samt økonomisk makt (Bourdieu, 1986, s. 241). Selv om Bourdieu studerte det franske samfunnet som var preget av store klasseforskjeller for mange år siden vil hans forskning fortsatt være relevant i dag. Carcía og Wei (2019, s.64) konstaterer med at skoler i dagens samfunn fremdeles preges av institusjonelle regler, normer og praksis som går etter samfunnets dominerende strukturer basert på makt. Dette viser til at skolens verdiforankring har noen subtile syn og koder som favoriserer noen barn og familier fremfor andre på bakgrunn av deres bakgrunn og kultur. Selv om skolen har en ideologi om at alle barn er like, har krav på lik oppfølging og en rett til tilpasset opplæring slik det vises til i loven (Opplæringsloven, 2022, §1-3), vises det at skolen i likhet med mange institusjoner forskjellsbehandler underbevisst på bakgrunn av ulikheter (Spernes, 2013, s. 140). Det er spesielt de gruppene, foreldrene og barna som er minst like majoriteten som får en ufullstendig oppfølging.

Med denne informasjonen i grunn vil Bourdieus teori være høyst relevant for skolens danning, opplæring og for min problemstilling som tar for seg arabiskspråklig foreldres opplevelser med skole-hjem samarbeid. Det er ikke hensikt å bruke tidligere forskning for å

bygge antagelser om foreldrene i undersøkelsen har like opplevelser rundt ufullstendig oppfølging. Det er allikevel vurdert essensiell å legge frem forskningsbilde og teorier som går i tråd med problemstillingen og studiets formål. Bourdieus kapital begrep er et av hovedbegrepene han har utviklet og brukt mye. Begrepet er omfattende og skal gi en forståelse av maktstrukturer og tilhørighet i et samfunn. Begrepet tar for seg økonomisk eller materiell kapital som omhandler tilgang til penger og økonomiske goder. Bourdieu forklarer også om sosial kapital som tar for seg hvordan det nettverket en person har påvirker personens status og klassetilhørighet. Den siste delen innenfor kapital som Bourdieu tar opp er kulturell kapital som er det mest omfattende og relevante for denne oppgaven (Nordahl, 2014, s. 99). Kulturell kapital viser til at det er forskjellige kulturer som man til en viss grad kan beherske. Denne formen for kapital påvirker en persons muligheter til å navigere seg innenfor samfunnets dominerende kultur. Ulike typer kulturell kapital fører til forskjellig behandling etter hvilken setting man er i, og hva preferansen i den settingen er (Bourdieu, 1986, s. 244). Bourdieu argumenterte for at kulturell kapital kan deles inn i tre deler som er den objektive, institusjonaliserte og kroppslige kulturelle kapitalen. Den objektive kulturelle kapitalen handler om alle de objektive tingene en person bruker og viser frem for å synliggjøre sine preferanser og status. Dette kan typisk være en persons smykker, klær, biler og hus. Den institusjonelle kulturelle kapitalen er den delen av en person som viser til hvilken skole, utdanning og eksamener en har fullført, samt hvilken karakter man har fått. Den kroppslige kulturelle kapitalen tar for seg hvordan en person ønsker å vise seg etter kulturelle preferanser. Dette tar for seg hvordan man ter seg og ser verden på, i Norge vil vi for eksempel håndhilse imens i mange arabiske land er det vanlig med gjentatte kyss på kinnene. Det er den oppførsel, kunnskap og nyanser man har tilegnet seg gjennom forskjellige sosiale sammensettinger man har opplevd i livet (Bourdieu, 1986, ss. 242-247).

Bourdieu introduserer også begrepet habitus for å beskrive hvordan kulturell kapital blir internalisert, og at dette skjer gjennom sosialiseringprosesser. Habitus er den samlede oppførselen og væremåten som tar for seg måten man tenker, føler og handler på som en del av vår sosiale bakgrunn og kulturelle miljø, det kan sies å være det særegne ved et menneske (Spernes, 2013, s. 82). Bourdieu argumenterte for at kulturell kapital og habitus påvirker og forsterker sosiale ulikheter og hierarkiet i et samfunn. I tillegg kan personer med lite kulturell kapital forsøke å gjemme sin manglende kapital i møte med mennesker med mer kapital. Slik som flerspråklige foreldre med mindre kapital enn læreren i møte med skolen, kan skjule den kulturelle kapitalen ved å ikke involvere seg i samarbeidet (Nordahl, 2014, s. 103). Bilgiç

argumenterer også for det samme, men bruker andre begreper og forklaringer. Han viser til at kultur har en stor makt innenfor menneskets liv og i møte med andre. Denne kulturen kan brukes mot en for å måtte forholde seg til samfunnets normer og regler (Bilgiç, 2008, s. 65). Det kan sammenlignes med foreldre i skolen som ikke nødvendigvis forstår skolens kultur og normer, men blir nødt til å passe inn i de rammene som allerede er der.

## 2.5 Kommunikasjon, språk og kulturmøter i skolen

Kommunikasjon, synonymt med ordet språk, er prosessen av å formidle både ideer og informasjon. Til tross for at kommunikasjon er basert på de verbale ferdighetene, er det likevel mye ikke-språklig kommunikasjon som er svært avgjørende for individet. Den allmenne forståelsen om kommunikasjon er at kunnskap er komplisert nok til å finne sted utenfor det verbale språket (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 125). Tankeprosessen av kunnskap kan være basert på erfaring som kan være både intuitiv og uartikulert. Det kreves ikke alltid den verbale kommunikasjonen for at avanserte tankeprosesser skal iverksettes. Et eksempel på et slikt tilfelle kan være i en kulturell kontekst hvor kunnskapen blir overført via demonstrasjon. Den kulturelle bakgrunnen til foreldrene er basert på å vise barna hvordan ting skal gjøres, og de skriftlige læremidlene er derfor et nytt konsept for dem. Det kan relateres til faktumet om at selv tradisjonelt håndverk var muntlig kunnskap før det ble standardisert til språkbaserte skriftlige læremidler. Det endrer på tradisjonene ved at kunnskap som først ble opplært ved demonstrasjon skulle leses for å bli forstått (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 125). I kulturelle overgangen kan mange oppleve at det moderne samfunnets påvirkning på deres opplærte ferdigheter er blitt fremmedgjort. De blir gjort hjelpeløse og avhengige av de skriftlige midlene. Foreldre med innvandrerbakgrunn fra arabiske land kan befinne seg i denne kategorien med tanke på at læring i deres hjemland kan ta i bruk en annen læremetode. Det betyr ikke at alle innvandrere eller arabisktalende kommer fra et ikke skriftlig læringsmiljø, men å poengtere at i kulturovergangen kan store deler av den kommunikative kapitalen ikke lenger anses som gyldig. Overgangen kan i de fleste tilfeller oppleves som svært vanskelig, ikke bare språklig men også kulturelt (Bilgiç, Integrering: Fra teori til praksis, 2000, s. 31).

Konteksten og reglene for kommunikasjonsfelleksapet er en viktig faktor som må bli forstått av innvandrere for at de skal føle seg integrert i kulturen. Fordi språket er mer enn bare talte ord, det er en identitetsmarkering som sier noe om hvem vi er, hvordan vi reflekterer og tolker samt opplever verden (Bø, 2017, s. 295). De ytre rammene som definerer

kommunikasjonsfelleksapet, er basert på skrevne og uskrevne regler som gir de som kan språket en mulighet til å være en aktiv deltaker i situasjonen. Om disse reglene ikke er fellesreferanser mellom individene, blir kommunikasjonen preget av eksplisitte budskaper. Det kan trekkes inn i tanken om at beherskelse av språket kommer med makt. I en samtale mellom to personer, hvor den ene behersker språket svært godt, er det en skjev maktfordeling (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 129). Innvandreren er igjen satt i en situasjon hvor de er hjelpeløse og opplever språket som uforståelig. De har ikke de samme konnotasjonene som personen med den etniske bakgrunnen, og språket gir ikke lenger mening fordi de ikke deler den samme kulturelle konteksten (Bø, 2017, s. 299).

## 2.6 Anerkjennelse i skolen

Anerkjennelse er et begrep som er komplisert, bredt og tidvis vanskelig. I dette underkapittelet kommer jeg til å nevne noen elementer innenfor Honneths anerkjennelsesteori, men ikke gå i dybden på alt. Jeg har valgt å fokusere på det som er mest relevant inn mot denne forskningen. Begrepet anerkjennelse kommer fra det tyske språk og betyr å respektere, rose og skjønne seg på noe eller noen. Det handler om å erkjenne det andre individer er, sier eller gjør som legitimt og gyldig. Det kan forklares som en form for positiv respons på noen eller noe som igjen indikerer at man respekterer eller verdsetter det. Honneth (2008) er en av de fremste filosofene innenfor anerkjennelse og har utviklet en teori som er godt kjent og brukt for å definere begrepet og teorien. Jeg vil i denne oppgaven forholde meg til Honneth sin teori og forståelse av begrepet, og trekke ut det viktigste inn mot oppgaven. Han mente at alle mennesker har grunnleggende universelle behov, som er å bli sett, forstått og akseptert (Jordet, 2020, s. 87).

Innenfor hans teori delte han anerkjennelsen i tre sfærer, kjærlighet, rett og sosial verdsetting. Inn mot skole-hjem sammenheng vil anerkjennelse innenfor rett og sosial verdsetting være det som velges å trekke frem i denne oppgaven. Selv om jeg velger å legge kjærlighet sfæren bort er det viktig å nevne at dette begrepet innenfor den private sfæren omhandler noe mer enn den moderne romantisk og vestlige betydningen av begrepet (Jordet, 2020, s. 95). Det er et mer nøytralt begrep som tar for seg alle primære relasjoner som har noen sterke følelsesmessige bindinger (Honneth, 2008, s. 104).

Den rettslige anerkjennelse omhandler de rettigheter som finnes i den offentlige sfære. Denne delen av anerkjennelse kommer på bakgrunn av individets emosjonelle trygghet fra kjærlighetssfæren. Den rettslige sfæren handler om individets deltakelse i den offentlige sfære og hvilke personlige rettigheter og plikter et individ har i møte med offentligheten (Jordet, 2020, s. 98). Anerkjennelse som rettigheter skjer i samhandling med mennesker man ikke trenger å være følelsesmessig involvert i, men samspillet har allikevel en stor betydning for det rettferdige forholdet. Honneth beskriver kravet om gjensidigheten slik: «Vi kan bare forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre» (Honneth, 2008, s. 117). Innenfor skole-hjem samarbeidet har foreldrene mange rettigheter og krav de kan og bør forholde seg til. Foreldrene har et ansvar for å sette seg inn i disse. Det vil i tillegg gjøre det enklere å forstå sin plass som forelder i skolen. Skolen har på en annen side plikt til å imøtekomme foreldrene rettslig og rettferdig uavhengig av sosiale eller økonomisk status. Tidligere ble den rettslige anerkjennelsen påvirket av den sosiale verdien man hadde, men anerkjennelsen inntok menneskelivet på en ny måte og lagde et klart skille mellom disse to sfærene. Anerkjennelsens rettigheter handler om menneskers behov for at samfunnet skal anerkjenne deg som et legitimt og likeverdig medlem med menneskelig kraft (Jordet, 2020, s. 99). Denne anerkjennelsen kan ikke måles eller differensieres på, og det bør den ikke gjøres på skolen i samarbeid med foreldre heller. Honneth forklarer det slik: «...at et hvert menneskelig subjekt har ubetinget gyldighet som et formål i seg selv. Den rettslige anerkjennelsen av mennesket som person kan derfor ikke graderes» (Honneth, 2008, s. 121).

Den sosiale sfæren har en minst like viktig rolle selv om den ble separert fra den rettslige. I likhet med rettslig anerkjennelse kreves den erfaringen av kjærlighet i bunn. Dette legger grunnlaget for selvfølelsen som er nødvendig for å tørre og like å hevde seg i det sosiale liv (Jordet, 2020, s. 102). Innenfor sosial anerkjennelse handler det om individets muligheter til å kunne bruke sine kunnskaper og ferdigheter i forskjellige fellesskap. Ikke minst at den kunnskapen og de ferdigheter som individet har blir anerkjent og laget rom for. Når en blir sett for sine individuelle forskjeller og får en følelse av sosial verdsetting kan det føre til utvikling. Honneth beskriver at et individ kan utvikle: «en følelsesmessig tiltro til at individet kan frembringe prestasjoner eller inneha ferdigheter som anerkjennes som verdifulle av de andre samfunnsmedlemmene (Honneth, 2008, s. 138). Hvis det sosiale bidraget på en annen side, stadig vekk blir nedvurdert kan det skape store skader for selvtilliten og selvrespekten. Her er det viktig å presisere at for å bli sosialt akseptert må man kunne spillereglene for hva

som innebærer verdisystemet enten det er i samfunnet, i vennegjengen eller i skolen (Jordet, 2020, s. 103). For mange foreldre med utenlandsk bakgrunn er ikke den sosiale sfæren enkel, de forstår ikke det sosiale verdisystemet og Honneth trekker frem et spørsmål som er viktig å tenke på, spørsmålet er: «hva som kjennetegner et verdisystem som gjør det mulig for oss å vurdere verdien av en persons karakteristiske egenskaper» (Honneth, 2008, s. 123). Det vil si at det som anses som viktig i et verdisystem er det som foreldre vil bli bedømt ut ifra. Det er essensielt for skole og lærere å ikke ta for gitt at alle foreldre og hjem har kontroll på dette verdisystemet. Jordet (2020) trekker også opp dette med skolens verdi som avgjørende for et samarbeid. Det som gjelder som førende kulturell kapital bestemmer maktforholdene i samfunnet. Kulturelle rammer som alle må forholde seg til uansett bakgrunn kan medføre at foreldre blir sett annerledes på.

## 2.7 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som kan være vanskelig å forstå helhetlig, det er splittet i både pedagogisk og politisk bruk. Begrepet handler hovedsakelig om å møte elevene der de er og tilpasse for alle i et rom med store ulikheter. Elever kommer til skolen med sine unike bakgrunner, erfaringer og opplevelser, det er i tillegg ulike kulturer, forskjellige mål og motivasjon, interesser og forventninger. Alt dette må tas i betraktning når læreren skal tilpasse opplæringen for elevene, slik at de får et faglig og sosialt utbytte av undervisningen (Christenses & Ulleberg, 2015, s. 93).

Skolens mandat og ambisjonen om hva skolen skal gjennomføre er stor. Noen ganger virker det utopisk og langt unna, når både ressurser og midler ikke strekker til for å gjøre det som er nødvendig for å forholde seg til loven. Begrepet eller prinsippet tilpasset opplæring handler om å anerkjenne og møte mangfoldet i elevgruppen i klasserommet og på skolen. I skolepolitikken er prinsippet nevnt flere ganger i stortinget, hvor det har tydelige og klare mål. I pedagogikken blir det som regel omtalt som undervisningsdifferensiering, men det begrepet som oftest blir anvendt er tilpasset opplæring (Olsen & Haug, 2020, ss. 11-17).

Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven som gjør det lovpålagt for skoler å overholde det vanskelige prinsippet. I paragraf 1-3 står det i henhold til loven at «Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærerkandidaten» (Opplæringsloven, 2022, § 1-1).

### 2.7.1 Tilpasset opplæring i reviderte læreplan

Reglene for tilpasset opplæring fra tidligere reformer gjelder fremdeles, de er videreført og tydeligere presisert i den nye fagfornyelsen. Den nye reformen for grunnopplæringen gjaldt fra høsten 2020, og det er et eget kapittel for tilpasset opplæring. I fagfornyelsen forklares hvordan tilpasset opplæring skal gjelde for mange ulike områder og på mange forskjellige måter. Noe av det viktigste som nevnes er at lærerens faglige skjønn er essensielt for hvordan det skal bli gjennomført i praksis (Olsen & Haug, 2020, s. 18). I fagfornyelsen skildres det slik

«Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det vil si at lærerens oppgave om hvordan å praktisere tilpasset opplæring er opp til læreren selv, det er ikke noe tydelig ramme for hvordan det skal gjennomføres eller bør gjennomføres. Læreren må ha en sterk didaktisk kompetanse med god kjennskap til elevene, fagene og varierte metoder for å nå kompetansemålene for den enkelte. Dette må være i grunn for at læreren skal kunne praktisere pedagogisk differensiering, altså å legge til rette for den enkelte i fellesskapet (Christenses & Ulleberg, 2015, s. 93). Begrepet tilpasset opplæring kan oppleves vagt beskrevet, som kan føre til store forskjeller innad i en skole og nasjonalt for hvordan dette blir praktisert. Slik skolemodellen i den norske skolen er bygd opp vil det ofte være begrensninger for lærerens praktiske gjennomføring av tilpasset opplæring. Tid, voksentetthet og ressurser vil gjøre gjennomføringen vanskelig. Det er forklart videre i fagfornyelsen hvordan man kan legge til rette for tilpasset opplæring. Dette i form av dybdeopplæring, begrepet holdes høyt for hva som er viktig for å etablere en skole for alle. Det omhandler å bruke lenger tid og å gå i dybden i fagstoff, slik at elevene får reflektert, analysert, og jobbet kritisk for å nå en varig forståelse (Olsen & Haug, 2020, s. 19). Dette er satt stor vekt på i fagfornyelsen og står i kontrast til tidligere reform. LK06 hadde i større grad mål om å fullføre så mange konkrete kompetansemål som mulig. Å praktisere dybdelæring kan være vanskelig å ha kontroll på for en lærer, og hvordan det spesifikt skal praktiseres og planlegges finnes det ingen mal på. Viktigheten av dybdelæring knyttet til tilpasset opplæring forklares slik i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

«Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### 2.7.2 Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet

I det flerkulturelle klasserommet vil tilpasset opplæring være særdeles viktig. Det er ikke mer eller mindre viktig i det flerkulturelle klasserommet, men det er noen forskjeller som er viktig å anerkjenne og som bør tilpasses deretter. Med et flerkulturelt klasserom er det mange kulturer og forskjellig dynamikk i hjemmet som lærerne og skolen må forholde seg til. Å tilpasse opplæring handler like mye om det sosiale som det faglige. Det vil da være essensielt å skape et klassesamfunn hvor alle kan føle tilhørighet og trygghet uavhengig av hudfarge, religion, kultur eller språk.

Skolens pedagogiske opplæring handler om å organisere for mangfoldet av elever og at de skal få helhetlige positive opplevelser som grunnmur for personlighetsutvikling, i tillegg til faglig utdanning. Skolens mandat vil da både ha en funksjon om å skape identitet i form av ansvar for følelsesmessig, sosial og etisk utvikling, i tillegg har skolen en kunnskapsformidlingsfunksjon, som går ut på å ha et ansvar for faglig læringsutbytte. I et mangfoldig klasserom menes det i denne sammenheng et felleskap med forskjellige bakgrunner i form av språklige, kulturelle og religiøse forskjeller. Disse forskjellene må kunne oppfattes som ressurser som beriker klasserommet, og skape en større forståelse av hverandre. Det er lærerens ansvar å kunne tilpasse opplæringen slik at elevene kan oppleve tilhørighet og mestring (Olsen & Haug, 2020, s. 98). Sammenhengen mellom foreldresamarbeid og tilpasset opplæring er vesentlig og kommer tydelig frem i forskning. Et resultat av et godt og utviklet samarbeid vil gagne eleven sin opplæring og lærerens forståelse av barnet. Både Hauge (2012), Nordahl (2014), Eriksen & Sajjad (2015) og Spernes (2013) legger frem positive endringer for barnets opplæring som et resultat av et godt skole-hjem samarbeid.



### 3 METODE OG DATAGRUNNLAG

I et forskningsprosjekt er det mange avveielser som må tas. Med den utarbeidete problemstillingen som utgangspunkt vil det være mange vurderinger å ta for hvordan man driver forskning hensiktsmessig. I dette kapitlet vil jeg legge frem mine metodiske avgjørelser og overveininger for hvordan jeg kan svare på problemstillingen og utfordringer på best mulig måte. Det er dette som anses som forskningsdesign innenfor forskning (Bryman, 2012, s. 45). Oppgaven har en kvalitativ tilnærming som er et bevisst valg for å prøve å få innsikt omkring fenomenet som undersøkes. Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming til forskningen, både håndtering av informanter og data. Kapitlet vil først ta for seg det vitenskapsteoretiske perspektivet og bakgrunn for valg av det. Deretter vil jeg kort redegjøre for kvalitative metoder og rette fokuset mot det kvalitative intervjuet. Jeg vil videre legge frem alle valg som er foretatt underveis i forskningsarbeidet, slik som forskningsdesignet, oppbygning av intervjuet og utvelgelse av foresatte. Hvordan jeg har gått frem og hvilke utfordringer jeg har møtt på underveis er også en viktig del av fremlegget.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Formålet med denne forskningen er å få en forståelse for arabiskspråklige foreldre og deres forhold til skole-hjem samarbeid. Deres opplevelser og erfaringer er ansett som det sentrale i denne forskningen. Dette er arbeid og forskning innenfor den sosiale virkelighet, som går inn under samfunnsvitenskapen. Å forstå den sosiale virkeligheten er utgangspunktet for samfunnsvitenskapen, eller hverdagsvirkelighet som det også blir kalt. Altså den virkeligheten folk opplever og erfarer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 35). Vitenskapssynet handler også om hvordan den sosiale virkeligheten skal analyseres, samt at den kan fortelle om forhold og forskjellige prosesser i samfunnet. Innenfor samfunnsvitenskap er det gitte vitenskapsteorier som egner seg å bruke. I denne oppgaven er det valgt å ta i bruk en fenomenologisk tilnærming, ettersom den egner seg best for uthenting av data fra informantene i sentrum.

Fenomenologi er et vitenskapsteoretisk perspektiv som brukes som utgangspunkt for fremgangsmåte i prosjekter. Edmund Husserl, den tyske filosofen er den fremste representanten for dette perspektivet og regnes som grunnleggeren av filosofien (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45). Det er flere som også har vært viktige for utviklingen av retningen, men jeg vil forholde meg til Husserls fremstilling av fenomenologien.

Perspektivet handler om læren om tolkning (Kvarv, 2021, s. 96). Innenfor fenomenologiske studier forskes det på bevissthetsstrukturer, førstepersons opplevelser og erfaringer i ulike situasjoner. Postholm (2010, s. 41) beskriver at selve kjernen i fenomenologien er å prøve å beskrive den meningen som mennesker legger i opplevelser, som også er knyttet til en spesifikk erfaring. Unike og særegne erfaringer og opplevelser er spesielle og har egenskaper som er essensielle å fange opp. Mye av vår væremåte kommer av erfaringer og mye av vår kunnskap utad reflekteres ut ifra erfaringer. Det essensielle innenfor fenomenologi med innhenting av data er at erfaringene som innhentes er så lite som mulig endret eller modifisert. Det er den reelle forståelsen av den ekte opplevelsen som er målet å få tak i (Kvarv, 2021, s. 96). Som forsker innenfor fenomenologien handler det om å oppnå innsyn og forståelse av en dypere mening fra den enkeltes erfaring (Thaagard, 2018, s. 36). Dette har krevd en del av meg som forsker i denne sammenheng, det har vært viktig å jobbe med å endre vaner med hvordan jeg ser på og tenker om ting. Det å være subjektiv rundt egen tankeverden har vist seg å være utfordrende og spennende, men noe jeg har hatt stort fokus på. Målet er å kunne betrakte ting i et første erfaringsperspektiv, med så få fordommer og baktanker som mulig (Kvarv, 2021, s. 97). Essensen i perspektivet er å kunne beskrive det som blir formidlet så presist og fullt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012). Foreldrenes livsverden må bli tatt imot slik det blir meddelt og deretter gjengitt med så lite forandring som mulig.

Det er viktig å presisere at selv om fenomenologien forklarer at man skal legge egne antakelser og erfaringer til side, at dette så å si er umulig. Jeg kjenner på meg som forsker at selv om jeg jobber med det og er bevisst på det, vil det ikke være helt mulig. Det jeg derimot har reflektert mye over, er min egen subjektivitet og å kunne skille mellom antakelser og de opplevelsene fenomenene forteller om. Som forsker har jeg en del forkunnskaper om foreldrenes livsverden og tanker, både teoretisk og personlige erfaringer. Dette er viktig å nevne for leseren ettersom det påvirker hvor vidt jeg klarer å forholde meg til vitenskapsretningen. Med dette som utgangspunkt har jeg lagt mye tanker og planlegging i hvilke antakelser jeg ikke kan ta med meg inn i samtalene. Målet var å være så nysgjerrig som mulig og ikke anta noe. Et eksempel på en ting jeg reflekterte over i forkant var antakelser om hvilken religion de praktiserte. Det er fort gjort å anta at mange av familiene var muslimer, men jeg planla hvordan jeg konkret skulle forholde meg til det. Dette er kun et av mange eksempler som jeg brukte lang tid på. Selv om det å ha mye kunnskap om et fenomen i forkant kan gjøre det vanskeligere med et fenomenologisk perspektiv, har jeg følt at dette har

gitt meg mulighet til å ta det på alvor og se etter fallgruver. Videre vil jeg trekke frem et essensielt begrep innenfor fenomenologien, intensjonalitet. Det er et nøkkelbegrep innenfor teorien og handler om det indre kjennetegn ved bevisstheten (Kvarv, 2021, s. 100).

Intensjonalitet for meg har handlet om mine indre bevisste intensjoner rettet mot hva jeg ønsket å finne ut av og hvordan. Å rette bevisstheten min mot det som undersøkes og noe bestemt, har hjulpet å holde fokus ved det som er målet og ikke bli villedet av et objekts påvirkning (Kvarv, 2021, s. 100).

Til slutt vil jeg trekke frem spesifikt hvorfor valget om fenomenologi er tatt, og kritisere teorien. Det er tiltenkt at et fenomenologisk perspektiv skal anvendes under hele prosjektet og det er et stort fokus på det i intervjuet i samhandling med fenomenene. Målet er å avdekke bevissthetens funksjonsmåter hos foreldrenes skole-hjem situasjoner uten fordommer eller baktanker fra meg. Dette fordi jeg ønsker å få frem deres svar og tanker på en så ordentlig måte som mulig. Med et fenomenologisk perspektiv tenkes det da at deres stemme kommer tydeligere frem uten modifikasjoner eller påvirkning fra intervjuer (Kvarv, 2021, s. 97). Dette er selvfølgelig enklere sagt enn gjort og det er naturlig å være kritisk til om man som menneske reelt kan skru av sine fordommer og tanker. Data vil alltid være en konstruksjon av virkeligheten, men det handler for min del om at intensjonen er å innhente data så nærme virkeligheten som mulig. Det å åpne sinnet og ikke ha fordommer er noe jeg har jobbet med en lang periode før intervjuet for å forberede meg til prosjektet. Det vil allikevel ikke si at jeg har klart å skru av alle fordommer og baktanker, det betyr snarere at jeg har opparbeidet meg et bevisst forhold til det. Å mene at jeg har klart å skru av fordommer vil være å lyve, det fenomenologiske perspektivet anses allikevel som det beste vitenskapsteoretiske perspektivet for denne oppgaven.

### 3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative forskningsmetoder er ikke ensartet og kommer i mange forskjellige former og utforminger. Denne typen forskningsmetode påvirker på forskjellige vis de humanetiske, samfunnsvitenskapelige, helsevitenskapelige og naturvitenskapelige områdene (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I denne oppgaven vil søkelyset ligge på det samfunnsvitenskapelige området som tar utgangspunkt i virkeligheten, eller den virkeligheten som folk erfarer og opplever, det kan også forklares som hverdagsvirkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette valget knyttes direkte opp mot problemstillingen som er å finne ut om hva

en gruppe arabiske foresatte erfarer og opplever i skole-hjem situasjoner. Svarene ligger i hverdagsvirkeligheten deres og hvilke tanker og opplevelser de har av den virkeligheten.

Det er vanskelig å finne en allment akseptert definisjon av hva kvalitativ metode er, men det står i motsetning til det kvantitative. Det kvalitative dreier seg hovedsakelig om hvordan, hvorfor eller hva som oppleves, gjøres eller sies. Hensikten med denne oppgaven er å kunne få tak i den menneskelige erfaringen og beskrive, fortolke og forklare den (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 15). Det å prøve å fange de foresattes virkelighet og beskrive og fortolke den, er essensielt i denne oppgaven. Derfor var det et naturlig valg å gå frem med en kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet.

### 3.3 Det kvalitative Intervjuet – samtalen i fokus

Intervju som forskningsmetode har blitt en veldig anerkjent og vanlig brukt metode for å innhente data og informasjon om et fenomen. Det er flere grunner til at valget om å bruke intervju som forskningsmetode i dette prosjektet var naturlig. Slik som å få innsyn i deres livsverden og nyansene i de forskjellige erfaringer foreldrene har. I et kvalitativt intervju vil det være essensielt at forskeren har behov for å gi informanten et fritt spillerom til å være delaktig i samtalen og kunne uttrykke seg bredt. I et strukturert spørreskjema ville det vært vanskelig å få fatt på detaljene og dybden i fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Direkte inn mot dette prosjektet vil det da være de arabiske foresattes erfaringer og opplevelser som er målet å kunne fange opp. I et intervju med dem tenkes det at frihet til å uttrykke seg samt å være delaktig i hva som bør poengteres, vil være essensielt for å få valide svar.

En annen grunn til at valget falt på intervju som forskningsmetode er på grunn av hvor lite studie det er gjort på dette fenomenet i Norge tidligere. Det er en ganske smal gruppe som oppgaven rettes mot. Dette er for å sette søkelys på kvaliteten i intervjuene fremfor kvantiteten. Selv om oppgaven tar for seg foresatte med en type språkbakgrunn, er det dog viktig å presisere at det er mange nasjoner med arabisk som morsmål. Intervju gir mulighet til å se etter likheter og ulikheter på en hensiktsmessig måte. Foreldrenes tanker, erfaringer og opplevelser av norsk skolegang er spennende og viktig for videre utvikling. Foreldrenes livsverden er kompleks, detaljert og vanskelig å få tak i, det er akkurat det hensikten med et

kvalitativt intervju er, å få frem nyanser og kompleksitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

Det finnes flere typer intervju som egner seg til forskjellige type fenomen og informanter. I mitt prosjekt har jeg valgt å ta i bruk et semistrukturert intervju ettersom jeg er ute etter dybdeinformasjon om skole-hjem samarbeid hos arabiskspråklige foresatte. Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver et semistrukturert intervju som et intervju med en overordnet intervjuguide med rom for å bevege seg «frem og tilbake» (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det semistrukturerte intervjuet er ikke så låst til spørsmål, temaer og rekkefølge, og man er friere til å holde en samtale. Dette er også valgt på bakgrunn av min kulturelle kapital og hva jeg tror informantene vil trives best med. For å få reelle og valide svar er det viktig at informantene føler seg trygge og ønsker å dele informasjon. I den arabiske kulturen slik jeg kjenner den og har opplevd den, er gjestfrihet og formaliteter viktig i møte med gjester. I tillegg kan det å være direkte anses som litt uhøflig, og samtaler om alt og ingenting er vanlig. For å trekke paralleller mellom arabisk kultur og gjestfrihet egnet det seg derfor å velge et semistrukturert intervju som kan by opp til samtaler. Det kan føre til en del informasjon som ikke nødvendigvis er egnet for oppgaven, men vil også kunne være med å hjelpe til å åpne opp om samtaler som kan være komplekse og dype.

Kvale og Brinkmann (2021, s173) legger frem akkurat dette med intervju av mennesker fra andre kulturer. De viser til at intervju med informanter med forskjellige kulturer kan skape vanskeligheter ettersom det er så mange forskjellige faktorer som kan påvirke samspillet mellom intervjuer og informant. Slik som posisjoner, vaner, religion, ressurser osv. Av de mange faktorene som kan påvirke relasjonen mellom partene, nevnes dette med hvordan spørsmål stilles og hvordan det kan tolkes i forskjellige kulturer. I tillegg nevnes hvordan direkte og indirekte svar kan tolkes, samt det å begi seg inn på tabubelagte emner (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 174). Ved å kjenne til språket og kulturen, er det både en del fordeler og ulemper som nevnes underveis i prosjektet. I denne sammenheng kan prosjektet profitere på at jeg har en fot inne i kulturen som gjør at informasjonen som blir delt er forstått både språklig og kulturelt.

### 3.3 Forskningsdesign

Å utbedre et godt forskningsdesign vil være avgjørende for en omfattende oppgave som denne. Innenfor forskning vil et forskningsdesign være en plan for en del avgjørelser som tas i tidlig fase av oppgaven. Det går ut på å finne ut av, hva som skal undersøkes, hvem som skal bli undersøkt og hvordan gjennomføringen av undersøkelsen skal foregå (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011). I denne prosessen med undersøkelsen har det vært en del overveielser som har blitt tatt og fundert over. Forskningsdesignet følger føringene som problemstillingen legger for undersøkelsen. Problemstillingens utforming krevde at jeg tidlig måtte fastsette en plan for datainnsamling. Ettersom det var personers opplevelser og erfaringer jeg var ute etter, startet jeg umiddelbart med å tenke over «hvem» og «hvordan». Å bruke et kvalitativt intervju virket tidlig som et godt valg ettersom målet var å komme så nært innpå individene som mulig.

#### 3.4.1 Utforming av intervjuet

Å legge vekt på kvaliteten i intervjuet har vært en prosess som ikke har vært enkel å forholde seg til, det er mange faktorer som er blitt vurdert før, underveis og etter intervjuene for å reflektere rundt egen praksis. Målet var å holde intervju med høy kvalitet. Spesielt var planleggingsfasen krevende ettersom det var mange spørsmål det var vanskelig å få svar på før man prøvde. Slik som hvordan imøtekomme foreldrene og hvordan intervjuguiden skulle legges opp, men ikke minst språkforskjellene som kunne ligge til grunn og hvordan jeg skulle møte dem på best mulig måte. For å gjennomføre intervjuene på en hensiktsmessig måte har jeg brukt intervjuundersøkelsens syv stadier slik den er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2021). De syv stadiene gir en god oversikt over gjøremål og har blitt brukt som et kart fra tanke til sluttrapport.

**Første stadiet:** Tematisering - Klargjøre studiens hva og hvorfor spørsmål og beskrive hvordan forskeren oppfatter emnet som skal undersøkes.

**Andre stadiet:** Planlegging- Legge en plan for studien med hensikt for å innhente den kunnskapen som er ønskelig, samt ha en tanke på studiens moralske implikasjoner.

**Tredje stadiet:** Intervju- Utførelse av intervju med intervjuguide som grunnlag, og ta hensyn til intervjusituasjonens mellommenneskelig relasjoner.

**Fjerde stadiet:** Transkribering- gjøre klart materiale for analyse. Transkribering fra tale til skriftlig tekst.

**Femte stadiet:** Analysering- bestemmelse av analysemetode ut ifra det som er best egnet for intervjuet.

**Sjette stadiet:** Verifisering- undersøke funnernes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet.

**Syvende stadiet:** Rapportering- funnene og metodene formidles på en slik måte at det overholder vitenskapelig kriterier og tar hensyn til etikk. Det skal resultere i et lesbart produkt (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 118).

Noe av det viktigste jeg satte søkelys på var om mitt språk på arabisk var godt nok til å gjennomføre et intervju som får med seg nyansene og detaljene i språket. Den umiddelbare tanken var å bruke tolk under intervjuene, men etter mye refleksjon og forskningslesing kom jeg fram til å ta intervjuene på arabisk selv. Bruk av tolk kan skape en risiko ved at tolkens rolle som assistent står i fare for å overta intervjuerens eller den foresattes rolle. Tolkevalget er en faktor som kan ha en avgjørende rolle i intervju med tverrkulturelt fokus (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 173). Det krever mye av en tolk, ikke kun det språklige, men også de kulturelle betingelsene i et slikt møte, og tolken må ha mye erfaring for at det skal være hensiktsmessig.

Jeg har ikke tatt noe kurs for å anse meg selv som en tolk, men er trygg på at mine arabiske ferdigheter er gode nok til å gjennomføre disse intervjuene. Jeg lærte å lese, skrive og snakke på arabisk hjemme i barndommen, av en mor og far fra Palestina/Syria og Irak. Dette førte med språkets nyanser og dialekter i flere land som gir en bredere forståelse av språket. Jeg har i tillegg en kone som er fra Marokko. I kommunikasjonen med hennes familie bruker vi mye arabisk, dette har også gitt meg en fordel til å forstå den arabiske dialekten som prates i Nord-Afrika bedre. I tillegg har jeg gjennomført eksamen i arabisk som tilleggsfag på videregående skole. Det jeg kan best er å snakke arabisk og det gjør jeg flytende, men det syntes jeg ikke nødvendigvis var nok hvis jeg skulle havne i en situasjon hvor jeg ikke skjønte terminologien eller begreper som de foresatte kom til å bruke. Jeg snakket mye arabisk i perioden før intervjuene og jobbet med begreper som ikke nødvendigvis blir brukt på arabisk. Et eksempel på dette var begrepet skole-hjem samarbeid. I mange arabiske land er ikke det å ha en relasjon til skolen en vanlig ting, og derfor er ikke skole-hjem samarbeid et eget begrep som brukes for å forklare dette forholdet. Derfor fant jeg det best mulige begrepet på arabisk og i tillegg undersøkte videre forklaring for å kunne bruke begrepene på en forsvarlig måte. Det er også gjennomført flere pilotintervjuer for å øve med familie som er født og oppvokst i et arabiskspråklig land og som snakker flytende. På den måten fikk jeg tilegnet meg enda flere

begreper som jeg eventuelt var usikker på og det gjorde at jeg kunne håndtere intervjusituasjonene bedre.

Intervjuguiden er bygd opp slik at den består av hovedspørsmål knyttet til temaer i intervjuguiden og deretter oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene har som hensikt å gi informanten en enkel inngang mot temaet og en mulighet til å snakke fritt og vise sine erfaringer med egne ord. Det er flere hovedspørsmål til hvert tema hvor hvert hovedspørsmål har oppfølgingsspørsmål som henger med. Oppfølgingsspørsmålene har et tosidet forhold, det ene er å følge opp svarene til informanten og kan brukes som videre spørsmål til å holde intervjuet eller samtalene gående. Det andre er å gi informanten en bekreftelse på at intervjueren følger engasjert med og lytter til svarene som blir gitt. (Kilde på intervjuguide)

### 3.4.2 Utvalg

Å finne et utvalg av informanter i et slikt prosjekt har ikke vært enkelt ettersom det er så avgjørende for innholdet i prosjektet. Det er gjort veldig lite studie på spesifikt arabiskspråklige foresatte i Norge, og dette prosjektet vil da være et av de få. Arabisk er et språk som snakkes i mange forskjellige land og i flere kontinenter som hovedspråk. Det vil si at kulturen kan være annerledes selv om språket er likt. Ettersom jeg har vært heldig med mye interesse rundt mitt prosjekt har jeg prøvd å velge så ulike personer som mulig slik at utvalget kan være mest mulig variert innenfor gruppen i fokus. Det jeg mener med det er at fakta og virkelighet ikke er enkelt å få tak i når man undersøker så få personer. Målet er heller ikke å komme frem til *en* sannhet om hvordan alle arabiskspråklige foresatte tenker og føler ut ifra mine fem intervjupersoner. Målet er å kunne få ekte erfaringer og opplevelser som kanskje kan gi et innsyn i denne gruppens tanker rundt skole-hjem samarbeid. Slik at man er et steg nærmere å kunne enten bygge videre på denne studien eller få litt innsyn i en gruppe foresatte som det ikke er mye informasjon om fra før av.

Å komme i kontakt med foreldrene som var ønskelig for oppgaven var en prosess som handlet om å få tak i riktige personer. Det var i utgangspunktet rundt åtte mulige deltakere, men det endte til slutt med fem deltakere. De tre deltakerne som i utgangspunktet ikke ble med av ulike årsaker fikk et tilbud om å bistå i seinere tid hvis det var ønskelig. Dette tilbudet ble ikke tatt og det endte dermed på fem deltakere. Målet med utvalget av deltakere var heller ikke å få flest mulig med i studien, men heller å bruke god tid på intervjuet og samtalene med



de enkelte individene. Kvaliteten verdsettes høyere enn kvantiteten, dette også for å ha mulighet til å analysere svarene godt og gå i dybden.

Når det nå videre vil legges frem om hvordan jeg har kommet i kontakt med foreldre med arabisk som sitt morsmål, vil det brukes pseudonym på skolene som har vært kontaktet og på navnene på foreldre og eventuelt barn.

Kontakten med foreldrene startet med at jeg brukte mitt nettverk i osloskolen med lærere og rektorer hvor jeg presenterte mitt prosjekt og spurte om denne informasjonen kunne videreformidles til de foresatte på skolen. Etter hvert kom jeg i kontakt med flere foreldre som var undrende og ønsket å være informanter. Musti lærer på Tunnern skole i Oslo-øst forklarte at dette ble tatt godt imot ettersom informasjonsskrivet var skrevet på arabisk og det var mulig å gjennomføre intervjuet på arabisk. Innen et par ukers tid fikk jeg noen telefoner om litt mer informasjon om studien og underskrifter på samtykkeskjemaet. Videre vil jeg presentere deltakerne og deres bakgrunn.

*Rahma* er en 45 år gammel mor som bor i Oslo og har fem barn. Hun ble født i Tyskland, men har foreldre fra Palestina og Syria. *Rahma* flyttet til Syria og Jordan i hennes barndom og gikk på barneskole der. Det var en del flytting i barndommen hennes, men store deler av barndom og ungdomstid var i arabiske land. Hun fullførte ikke ungdomsskolen i farens hjemland Syria, på grunn av personlige årsaker, hele familien måtte flytte og det satte en pause for hennes egen skolegang. Dette resulterte i at hun endte opp i Norge og måtte starte livet på nytt her. Hun har gått på skole i Norge og tatt obligatoriske norskkurs. Det er stor aldersforskjell på barna og hun har hatt barn i norsk skole de siste 16 årene. Eldste går på videregående og yngste går i 7.klasse. Hjemme snakker de arabisk, men i løpet av mange år i Norge har denne arabisen endret seg litt og blitt noe vannet ut. Barna snakker bedre norsk enn henne så det har blitt en blanding av arabisk og norsk. *Rahma* er en engasjert mor som ønsker å være delaktig i barnas liv og deres liv på skolen, hun ønsker å gi dem en bedre barndom enn hun hadde selv. *Rahma* har vært den forelderen som har tatt størst ansvar med tanke på skole-hjem samarbeid, og vært delaktig i foreldremøter og utviklingssamtaler. Hun har mange erfaringer og opplevelser med samarbeidet med skolen, og hennes ord er viktig for oppgaven.

*Noor* 56 og *Hassan* 66 er et par som er gift og som ønsket å gjennomføre intervjuet sammen. De bor sammen i Oslo og har tre barn sammen. *Noor* kommer fra Palestina, men har hele sin

barndom og store deler av sitt voksenliv i Syria. Familien hennes flyktet fra Palestina etter 1948 og bygde et nytt liv i Syria. Noor har fullført skolegang i Syria både barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Hun har alltid vært glad i skolen og tok videreutdanning for å bli lærer. Denne fullførte hun og jobbet litt med det helt til hun ble gift med Hassan. Noor flyttet til Norge som 30 åring og var husmor i de neste 10 årene. Paret fikk 3 barn som hun hadde hovedansvaret for i hjemmet ettersom Hassan måtte jobbe i store deler av døgnet. Det forutsatte at hun måtte være hjemme. Da barna hadde blitt litt eldre og Hassan ikke kunne jobbe mer, tok Noor opp studiene i Norge imens hun jobbet som assistent. Nå er Noor lærer på Liskerud skole og har klart å bygge videre på sin utdanning fra Syria. Hassan kommer fra Irak og bodde i Irak i store deler av livet, frem til han måtte flykte. Hassan har fullført barne- og ungdom skole, samt videregående skole i Irak. Han startet på høyere utdanning, men kunne ikke fullføre ettersom han måtte flykte fra landet. Han er en mann som er interessert i litteratur og politikk. Dette førte til at hans liv ikke lenger var trygt i Irak og på grunn av krig, fengsling i forskjellige land og asyl, endte han opp i Norge. Her bodde han noen år før han reiste til Syria og møtte Noor. De flyttet til Norge sammen på grunn av hans situasjon. Situasjonen gjorde det farlig å bosette seg i Syria også. Paret har tre barn, hvor eldstemann har fullført høyere utdanning som lærer, mellomste holder på med høyere utdanning og yngste går på ungdomsskolen.

De snakker arabisk hjemme og har vært nøye på at dette må barna lære seg og kunne bruke. Derfor hadde de helgeskole hjemme i arabisk for å forsikre seg om at barna skulle lære å skrive, lese og snakke arabisk. De nevner likt med Rahma at i løpet av årene så har det blitt mer norsk mellom barna, men at de snakker arabisk med foreldrene. Paret har mange års erfaringer og opplevelser med den norske skolen. De har flyttet innenfor Oslo og har hatt barn på forskjellige skoler. Dette gjør at deres mange gode refleksjoner og tanker stiller sterkt. De har i tillegg begge vært delaktig i barnas skolegang og derfor vil det være hensiktsmessig å bruke de begge som informanter.

*Tariq* 61 er en far som har to barn som går på barneskolen nå og to barn som er ferdig utdannet. Han kommer opprinnelig fra Marokko og har arabisk som morsmål. Han kan i tillegg flytende fransk ettersom det var pensum i marokkansk skole da han gikk der. Tariq kom jeg i kontakt med etter han fikk beskjed om studien gjennom skolen barna hans går på. Han syntes dette virket interessant og ønsket å dele sine erfaringer og opplevelser. Tariq har bodd i Norge i over 30 år, og har barn fra to forskjellige ekteskap. Det er nødvendig å

presisere det, ettersom det har noe å si for videre svar. Hans første ekteskap var med en kvinne med norsk opprinnelse, hans nåværende kone er en kvinne med marokkansk opprinnelse. Tarik er født og oppvokst i Marokko hvor han gikk vanlig skolegang og fullførte også høyere utdanning. Hans reise til Norge var litt tilfeldig og ikke planlagt. Han var på reise for å besøke venner og møtte sin første kone i Norge, det gikk fort og han ble boende her. Han bygde på sin tidligere utdanning her i Norge og jobber nå som IT-konsulent på en videregående skole. For hans to første barn var det deres mor som hovedsakelig tok seg av skole-hjem samarbeidet. For de yngste barna som nå går i 7.klasse og 9.klasse er det han som er i tette kontakt med skolen. Han har mange års erfaring og opplevelser med norsk skole-samarbeid, og er derfor tungt kvalifisert for å svare for seg i denne oppgaven.

*Karam* 45 år gammel er en far som har bosatt seg i Norge av personlige årsaker. Karam har kun bodd i Norge i 3 år og har opprinnelse fra Egypt, og han har en gutt som går på norsk skole i en velkomstklasse. Karam snakker noe norsk, men ikke nok til å holde en samtale gående lenge. Han gir korte svar eller setninger for å gjøre seg selv forstått med praktiske ting. Han snakker derimot flytende arabisk og kan legge om til ulike dialekter på arabisk. Han behersker i tillegg engelsk godt. Karam jobber som taxisjåfør og har den tette oppfølgingen av barnet hans på skolen. Han opplever at det er store forskjeller mellom den egyptiske skolen og den norske. Ikke nødvendigvis negativ eller positiv forteller han, men at det er noen forskjeller han har lagt merke til. Han leste også informasjonsskrivet på arabisk og ble interessert i å ta en telefonsamtale og deretter signerte samtykkeskjemaet.

Utvalget av deltakere er godt variert med tanke på demografien i oslo-øst og med tanke på hvilken nasjonalitet de har, eller hvor de opprinnelig kommer fra. Dette gjør at svarene fra deltakerne kommer fra et bredt perspektiv av skole-hjem samarbeid fra arabiskspråklige land. Deres kunnskap, erfaringer og opplevelser er uvurderlig.

### 3.4.3 Gjennomføring av intervju

Målet med intervjuene var å løfte frem arabiskspråklige foreldres stemmer innenfor skole-hjem samarbeid. Det er tydelig forbedringspotensialer innenfor det flerkulturelle perspektivet i den norske skolen, inn mot skole-hjem samarbeid (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 141). Samtalen eller intervjuet er ansett som den beste fremgangsmetoden for å forstå meningsfulle og konkrete relasjoner, situasjoner eller detaljerte beskrivelser av menneskers opplevelser

(Postholm, 2010). For å nå disse meningsfulle samtaleene var det ikke nok med å lage en intervjuguide og følge den. Selve gjennomføringen startet med at det ble gjennomført et pilotintervju for å kontrollsjekke intervjuguiden og de språklige arabiskegenskapene mine. Dette intervjuet ble i tillegg tatt opp for å sjekke lydopptaket og teste transkriberingsprosessen. Gjennom å teste intervjuguiden kunne jeg se kritisk på spørsmålene og finne ut om det behøvdes noen forandring før jeg tok den i bruk.

Intervjuene av disse menneskene fra deres liv var veldig interessante og essensielle, ikke kun for oppgaven, men også for videre utvikling som pedagog og lærer. Det var viktig å møte foreldrene innenfor deres komfortsone. Derfor gjennomførte jeg en samtale med samtlige deltakere og spurte hvor de ønsket å ha samtalen og når. Jeg tilpasset meg så langt det lot seg gjøre for å møte dem på deres premisser. Dette var ikke kun for å få gjennomført intervjuene, men aller viktigst at de ble anerkjent og hørt på slik at de følte seg viktige. På den måten vil medmenneskeligheten være til stede og det kan bli enklere å snakke om vanskelige ting. Intervjuene hos Tariq, og Noor og Hassan ble derfor gjennomført i deres hjem. Intervjuet med Rahma ble gjennomført på skolen til det yngste barnet hennes, ettersom det var det hun ønsket og hvor det var mest ro. Intervjuet med Karam var planlagt å gjennomføres på skolen til sønnen hans, men det gikk ikke på grunn av arbeidstidene hans. Han hadde ikke mulighet til å finne fri fra jobben, det var heller ikke mulig å gjennomføre hjemme hos han som han egentlig ønsket. Etter gjentatte forsøk ble vi enige om å gjennomføre det over telefon. Det var et godt intervju, men jeg satt igjen med en følelse av at dette var mer et intervju og mindre samtale i forhold til de andre deltakerne.

Samtlige intervjuer ble gjennomført imellom perioden oktober 2022 frem til februar 2023. Ettersom det i arabisk kultur kan bli ansett frekt å gå rett på sak, brukte vi den første stunden av møtet til å bli litt kjent. Jeg merket at deltakerne ikke hadde vært med på noe sånt tidligere og det var viktig å forsikre dem om at det var trygt, og at de skulle få styre slik de ønsker best. Derfor startet alle samtaleene bortsett fra den med Karam om livet generelt og deling av historier. Det var en fin måte å bryte isen på, og det skapte en relasjon i bunn. Samtaleene gikk på erfaringsdeling fra hjemlandet, oppdragelse, kultur og personlige historier. Jeg merket tidlig at jo mer jeg delte av mitt liv og min kjennskap til deres hjemland og historier jo mer ønsket de å dele. Når vi hadde blitt litt bedre kjent ønsket jeg dem velkommen til intervjuet og takket dem for at de ønsket å delta. Jeg gikk deretter gjennom samtykkeskjemaet grundig og redegjorde for deres rettigheter og valg, slik som konfidensialitet og deltakelse. Deretter

svarte jeg på diverse spørsmål de hadde rundt intervjuet, slik som når den blir publisert og spørsmål rundt innspilling. Alle intervjuene ble spilt inn på et lydbånd som foreldrene samtykket til, slik at jeg kunne høre på det i etterkant for å transkribere og kode. Ettersom dette ble avklart i forkant av intervjuene virket det ikke som om det var noe spesiell distraksjon for samtalen.

Når bekjentskapet var på plass og formalitetene gjennomført kunne selve intervjuet starte. Intervjuguiden er delt i tre deler som tar for seg forskjellige temaer, det første er skole, deretter hjem og til slutt skole-hjem samarbeid. De første spørsmålene er relativt simple, slik som hvor mange år har barnet/a dine gått på norsk skole, og hvor mange år har du/dere bodd i Norge. Dette for å ufarliggjøre situasjonen og lette litt på nervøsiteten. Det var merkbart at når selve intervjuet startet, kunne stemningen bli litt strammere og det var viktig å starte med enkle spørsmål for å senke skuldrene deres. Intervjuene varte omtrent 45 minutter, det var noe forskjell i tiden, ettersom noen var mer deltakende enn andre. Intervjuene foregikk hovedsakelig på arabisk eller norsk, til tider var det en blanding av begge. Det prefererte språket fikk deltakeren velge, og jeg prøvde å speile det så mye som mulig.

Det eneste intervjuet som var litt annerledes var telefonsamtalen med Karam. Som nevnt følte dette som et litt stivere intervju enn de andre. Dette tror jeg har mest med at vi ikke møttes fysisk og ble enige om å ta det over telefon. Det ble lite bekjentskap og tid til å sammenligne historier eller bakgrunn. Det skal sies at svarene Karam ga var nyttige og det var interessante syn han kom med. Jeg sitter allikevel igjen med en følelse av et dette burde blitt gjennomført fysisk.

### 3.5 Bearbeiding av datamateriale

Å bearbeide innsamlet data kan gjøres på forskjellige måter. Innenfor kvalitative data er det ofte mye informasjon, og det vil handle om å snevre dataen inn og kunne uthente det viktigste for oppgaven. For å vise pålitelighet og være transparent, vil jeg videre i dette kapittelet legge frem min fremgangsmåte for transkribering, koding og hvilke valg av analysen som har vært avgjørende.

### 3.5.1 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann (2012) viser til at kvaliteten i transkripsjon sjeldent anerkjennes på lik linje med intervjuet. Det er en komplisert prosess som kan skape noen praktiske og prinsipielle problemer. Det har vært viktig å erkjenne at når intervjutranskripsjonen er gjennomført, vil det skriftlige materialet være den reelle grunnleggende empiriske dataen i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 186). Registreringen av intervjuene ble gjennomført ved å bruke lydopptak, notater og bruken av hukommelsen. Transkriberingen av intervjuene ble gjennomført samme dag etter hvert intervju. Dette for å forsikre meg om at transkriberingen ble så lik samtalen som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). I tillegg for å kunne bruke notatene som ble tatt underveis i intervju imens det var ferskt i minne. Det å transkribere samme dag ga meg også en fordel til neste intervju. Det var tydelig om jeg burde endre noen spørsmål eller stille de på en annen måte. Jeg noterte meg at jeg kunne ha en tendens til å forhaste meg til neste spørsmål i det første intervjuet. Dette prøvde jeg å endre på til neste intervju. Transkriberingen ble gjennomført av meg selv ved å høre på intervjuet med en lydopptaker med god lyd kvalitet. Det er vanlig innenfor intervjuundersøkelser at en sekretær tar for seg transkriberingen, men forskere som ser etter detaljer, nyanser og viktigheten av kommunikasjonsformene velger å transkribere selv (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 188).

Det var utfordrende å sjonglere mellom å notere refleksjoner underveis og å ikke notere. Det var viktig å holde intervjuet så mye som mulig som en samtale som fløt frem og tilbake. Jeg var tydelig på at jeg kom til å skrive litt underveis og alle informantene var innforstått med det. Det var ingen som kommenterte det heller, men det handlet for min del om å ha de gode samtalene og samtidig få notert for å huske så mye som mulig. I tillegg er jeg ikke en som er øvet på å transkribere som førte til at jeg brukte mye tid på det i forhold til en som har gjort det mye. Notatene var essensielle inn mot transkriberingen på den måte (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 36). Jeg valgte å rette fokuset mot de opplevelsene og erfaringene som foreldrene hadde for å kunne kategorisere og analysere svarene enklere. Dette ga meg en fordel med å analysere og finne mønstre, og fellestrekk i svarene til foreldrene. Analysen har sin hovedoppgave i å dele opp informasjonen, bryte den ned og stille den skarpt. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37).

Konfidensialitet var et punkt som gjennom hele oppgaven var viktig å forholde seg til. For å beskytte foreldrenes privatliv brukte jeg pseudonym, fiktive navn i transkriberingen. Etter hver transkribering av et intervju ble det slettet fra lydopptakeren. Dette også for å bevare konfidensialiteten. Det var allikevel viktig å tenke på at det å endre informasjon om personene, ikke skulle endre betydning for oppgaven. Altså er det ikke en villedende kamouflasje (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 300).

### 3.5.2 Analyse og koding av innsamlet data

I analysen står man ovenfor en stor del datamateriale etter intervjuene er gjennomført. Analysen av det innhentede spiller en stor rolle for resultatet av forskningen. Kvale og Brinkmann stiller noen kritiske spørsmål om innholde i dataene. Hvordan kan du forstå det og yte det rettferdighet? Hvordan kan du finne og forklare mønstre, indentifisere temaer og gi en effektiv fremstilling av resultatene dine? (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 206). De viser til at det ikke er noe lettvinnt måte å analysere innholdet i en undersøkelse, hvordan man velger å analysere faller tilbake til hva man som forsker velger å rette fokuset mot. Innenfor intervjuanalyse legger Kvale og Brinkmann tre forskjellige former med flere underkategorier for analyse. De tre formene er analyser med fokus på mening, analyser med fokus på språk og generelle analyser (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 205).

I denne undersøkelsen har jeg valgt å ta i bruk analyse med fokus på mening, ettersom det egner seg best ut ifra de intervjuene som er gjennomført. Oppgaven ser etter nyanser og detaljer i foreldrenes livsverden hvor deres meninger er essensielle. Innenfor analyse med fokus på mening har jeg valgt å ta i bruk meningskoding som presenteres av Kvale og Brinkmann (2012). Hensikten med å kode er å kunne redusere teksten i transkriberingen til meningsenheter som gir et oversiktlig bilde av de funnene foreldrene har presentert (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 39). Innenfor koding er det også overveielser man må være bevisst på. Koding kan enten styres av begreper eller data. Begrepsstyrt koding tar i bruk koder som forskeren har dannet i forkant, imens datastyrt koding handler om at forskeren ikke har koder fra før av, men utvikler dem underveis i arbeidet med materialet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 209) Kodingen eller kategoriseringen av innholdet fungerte i oppgaven som et kart over de forskjellige handlinger, meninger, deltakelsesnivåer og refleksjoner, som ga meg mulighet til å indentifisere og sammenlikne funnene (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 39). Foreldrenes opplevelser og erfaringer var unike selv om de til tider var like, med

kodingen hjalp det å kunne kategorisere funnene som presenteres under kapittel 4. Slik som i foreldrenes erfaringer og opplevelser var mange av foreldrenes erfaringer like når det kom til deres egen skolegang, men allikevel hadde de sine unike refleksjoner og meninger innenfor denne kategorien.

### 3.6 Etiske refleksjoner

Bryman (2012) viser til at noe av det viktigste innenfor etikk og overveielser innenfor forskning handler om klarhet, detaljert fremlegg av valg og kritisk refleksjon. Det har vært utfordrende å vite med sikkerhet hvor mye av egne valg man skal legge frem for leseren ettersom det kan bli for meget og personlig. Jeg har derfor valgt å forholde meg til noen etiske prinsipper og etiske komitéers krav som utgangspunkt for å styrke forskningens troverdighet. De fire etiske prinsippene reiser spørsmål om noe av det viktigste å måtte forholde seg til innenfor etikken i min oppgave, det første punktet handler om forskningen kan skade informantene. Det var viktig å ikke spørre om mer enn det som var nødvendig og i tillegg passe på at informantenes informasjon var anonymisert og godt bevart. Det andre punktet handler om informasjon om samtykke. Dette ble ivaretatt ved at informasjonsskrivet de fikk tilsendt var skrevet på arabisk, i tillegg til at jeg gikk gjennom det igjen før intervjuet. Det tredje punktet handler om forskningen er invaderende på privatlivet til informantene. For å forsikre meg om at det ikke var tilfelle, var det alltid en mulighet til å trekke seg fra intervjuet selv i etterkant av intervjuet. I tillegg var samtalen lagt opp til at foreldrene delte det de ønsket og hadde opplevd ut ifra relativt åpne spørsmål. Det siste og fjerde punktet handler om bedrageri er blitt gjort. Ved å være transparent i oppgaven og ha en dialog med informantene i etterkant av intervjuet for å forsikre meg om informasjonen som deles stemmer, vil det ikke foreligge noe bedrageri i form av informasjonen som er delt.

Bryman (2012, s. 134) forklarer at det ikke er nok å sette seg inn i forskningsetikk generelt, men det er essensielt å sette seg inn i landets og høgskolen sine retningslinjer. Jeg vil derfor forholde meg til de etiske retningslinjene i henhold til Høgskolen i Innlandet og Norge. I min oppgave har det vært en del forskningsetiske overveielser å ta hensyn til, ikke kun under datainnsamlingen, men gjennom hele prosessen med denne oppgaven. Den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har dannet retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og teknologi. Dette har de gjort for å kunne ivareta og legge til rette for forskningsetiske hensyn (NESH, 2021). Disse retningslinjene er med på å danne



grunnlaget for mitt syn på forskningsetikk og hvordan jeg i det heletatt måtte se for meg overveielser lenge før jeg møtte på situasjoner som kunne bli vanskelige. Det handlet mye om planlegging og rene intensjoner.

En viktig del av de forskningsetiske retningslinjene som jeg måtte forholde meg til tidlig, var anonymitet og gode tiltak rundt personopplysninger. Ettersom min forskning er ute etter å samle inn informasjon, opplevelser og erfaringer vil det også være mye personopplysninger som er essensielle. Med innhenting av personopplysninger kommer det krav fra Norsk senter for forskningsdata-NSD om samtykke. I forkant av datainnsamlingen ble et meldeskjema sendt til NSD for å få klargjøring til å samle inn data. Dette ble godkjent av NSD den 28.09.2022, se vedlegg 4.

Videre var det essensielt å forholde seg til maktforhold. Ifølge Cameron (1993) eksisterer det en ubalanse i maktforholdet mellom forskeren og informantene når det gjelder representasjon. Vanligvis er det forskeren som bestemmer hvordan menneskene i studien skal fremstilles, fordi det er forskeren som legger frem resultatene fra selve forskningen. Dette skaper en utfordring, men det finnes noen tiltak som kan redusere asymmetrien. En mulig løsning er å benytte interaktive metoder, som deretter gir informantene mulighet til å beskrive seg selv (Cameron, 1993, s 90).

I denne studien er det i stor grad informantene som har bestemt hva de ønsker å dele gjennom intervjuene. Selv om intervjuguiden legger til rette for det ønskelige temaet og innfallsvinkel, er det informantene som enten blåser videre liv i svarene eller ikke. I tillegg har informantene hatt mulighet til å endre sine svar både under intervjuet og i etterkant. De har fått tilbud om å få tilsendt transkriberingen av intervjuet for å gå igjennom deres svar. Derfor har asymmetrien i maktforholdet blitt redusert, da informantene i stor grad har beskrevet seg selv.

Det er også en ubalanse i maktforholdet mellom meg, som en del av majoritetsbefolkningen, og informantene som en del av minoriteten. Selv om jeg har forsøkt å gjøre datainnsamlingen mindre formell og mer åpen, betyr det ikke nødvendigvis at dialogen mellom oss oppleves som fri og likestilt. For å utjevne maktforholdet har jeg understreket informantenes perspektiver som verdifulle og at det ikke finnes noen riktige eller gale svar. Jeg har også lagt vekt på at informantene er ekspertene, og dette har bidratt til en avslappet relasjon mellom meg og informantene i forskningen.

### 3.6.1 Forskningens kvalitet

Validitet og reliabilitet er to viktige faktorer å ta hensyn til i forskning for å sikre at resultatene er pålitelige og nøyaktige. Mange forskere bruker disse begrepene og knytter det mot å sørge for at forskningsprosedyrene er godt dokumentert og at forskeren følger dem nøyaktig (Drost, 2011, s 106).

Det er viktig å huske at validitet og reliabilitet er to separate begreper, men ofte blir forvekslet selv om de er like viktige faktorer i forskning. En studie kan være pålitelig, men likevel ikke valid hvis den ikke måler det den faktisk ønsker å måle. På samme måte kan en studie være gyldig, men ikke pålitelig hvis resultatene varierer mye mellom forskere eller over tid (Creswell, 2009). Selv om disse begrepene er veldig vanlig å bruke i forskning for å rette spørsmål om forskningens troverdighet, vil jeg forholde meg til andre begreper. Dette på bakgrunn av fremgangsmåten og hvordan valg av metode påvirker oppgaven. Ettersom jeg har valgt en kvalitativ metode med fenomenologisk perspektiv, vil de nevnte begrepene ikke egne seg.

Flere forskere påpeker viktigheten av troverdighet når man vurderer kvaliteten i kvalitativ forskning. Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering brukes ofte for å evaluere troverdigheten i forskningsprosjekter, og disse begrepene gir uttrykk for kvaliteten av prosjektet. Disse begrepene er først og fremst hovedsakelig brukt i kvantitativ forskning, og noen forskere som Marshall og Rossman (2016, s.42-49) mener derfor at vi må tenke på nytt om hvordan vi vurderer kvaliteten i kvalitativ forskning, og på bakgrunn av dette tenke nytt om begrepene. Postholm (2010, s. 169) mente videre at kravene til reliabilitet og validitet kan være problematisk i kvalitativ forskning, fordi et møte mellom forskeren og deltakeren alltid er en unik og tidsbestemt situasjon, og målet er ikke å gjenta eller reprodusere det samme prosjektet med det samme utfallet. Noen mener derfor at begrepene pålitelighet og gyldighet er mer relevante å ta i bruk i kvalitativ forskning. Selv om kvalitative studier ofte er knyttet til et bestemt sted og tidspunkt kan de likevel generaliseres og overføres til andre lignende situasjoner. Med detaljerte beskrivelser av fenomenet kan man oppnå naturalistisk generalisering, der leseren kan kjenne igjen egne situasjoner i beskrivelsene, som igjen kan være nyttig for deres egen situasjon (Postholm, 2010, s. 131). Med dette som utgangspunkt, samt et fenomenologisk perspektiv, vil jeg ikke ta i bruk begrepene reliabilitet og validitet. Jeg kommer til å bruke begrepene pålitelighet, troverdighet, gyldighet, bekreftbarhet og

overførbarhet. Mange av disse begrepene anbefaler også Lincoln og Guba (1985) å bruke istedenfor reliabilitet og validitet.

Begrepet pålitelighet egner seg bedre å ta i bruk når det gjelder en kvalitativ forskning, og spesielt fenomenologiske studier mener Postholm (2010, s. 131). Innenfor kvantitative studier handler det om reliabilitet og hvor vidt om resultatet kan gjentas eller reproduseres av andre forskere. Påliteligheten innenfor kvalitative metoder derimot rettes mot den spesifikke studien og dens pålitelighet. Det er ikke ansett som en styrke innenfor kvalitative studier å kunne duplisere en annen forskers forskning, spesielt fordi det ikke tas i bruk strukturerte datainnsamlingsteknikker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 230). Innenfor kvalitative datainnsamlingsmetoder som intervju eller observasjon, ligger styringen i selve samtalen eller møte med fenomener. For min oppgave med et fenomenologisk perspektiv er det akkurat det å få denne unike innsikten gjennom intervju. Å kunne forstå foreldrenes individuelle opplevelser og erfaringer fra skole-hjem samarbeid samt oppdragelse er unikt, deres historier er heller ikke like selv om de har noen fellesnevner. Med dette som utgangspunkt har jeg prøvd å være detaljert og konkret i mine framlegg av fremgangsmåter for utviklingen av data (Thaagard, 2018, s. 188). I tillegg har jeg prøvd å være transparent med mine valg og tanker gjennom hele prosessen, altså det å være gjennomsiktig. Johannsen et al. (2011, s 230-231) forklarer at ved detaljerte framlegg av metoder for analyse og forskningsstrategi, styrker det oppgavens pålitelighet. Dette gir leseren en mulighet til å vurdere forskningsprosessen trinn for trinn.

Et av punktene som var spesielt interessant å planlegge, var hvilke grep som kan tas i bruk under intervjuene for å øke troverdigheten. Etersom jeg kunne valgt forskjellige vinkler mot innhenting av data blir det viktig å legge frem hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort. Som nevnt tidligere kan språket være en barriere med arabiskspråklige foreldre. Det er grobunn for misforståelser og utrygghet. For å vike unna disse problemene gjennomførte jeg intervjuene på det språket foreldrene var mest komfortable med. Det var som regel arabisk, men vi kunne ha noen samtaler eller ord på norsk. Jeg fulgte foreldrenes språkvalg for å kunne gi dem trygghet og verktøyene for å kunne bli forstått best mulig. I tillegg sørget jeg for å bruke oppklarings spørsmål for å øke nøyaktigheten av dataen. Oppklarings spørsmål er spørsmål som kommer i etterkant av et svar for å bekrefte eller avkrefte den forståelsen man har (Postholm, 2010, s. 80).

Videre er det viktig å reise spørsmålet om forskningens overførbarhet, nemlig hvor relevant resultatene fra forskningen er for andre lignende fenomener (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 231). Denne oppgaven har ikke som intensjon å uthente eller skape generaliserbart svar. Min forskning har gått ut på et lite utvalg av informanter, og gjennom dem ønskes et innblikk i deres opplevelser og erfaringer. Dermed vil ikke overførbarheten i mine resultater være generaliserbar, men forhåpentligvis ligger overførbarheten allikevel i mine beskrivelser som kan gi kunnskap om lignende forhold (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 231). Å se på arabiskspråklige foreldre fra så mange forskjellige land har den hensikten å se etter mulige likheter blant foreldrene som ble intervjuet. Jeg ønsker og håper at min forskning kan overføres til å få et innblikk i hvordan man kan utvikle et bedre skole-hjem samarbeid, spesielt med arabiskspråklige foreldre. Ved å kunne skape et mer inkluderende og fruktbart skole-hjem samarbeid er det ønskelig at dette påvirker skolens tilpasning av eleven og familien, slik at det faglige og sosiale utbytte blir større.

Til slutt vil jeg legge frem refleksjoner rundt gyldighet og bekreftbarhet. Begge to omhandler forskerens integritet og holdning. Min bekreftbarhet omhandler min objektivitet og hvor vidt funnene mine ikke er et resultat av mine subjektive holdninger (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 232). Gyldigheten i en oppgave er ofte knyttet til om de metodene som er brukt får frem det som er ment å få frem, men det omhandler også forskeren som person og dens integritet. For å kunne oppnå en høy grad av gyldighet er det viktig at leseren har mulighet til å følge forskningsprosessen og følge mine valg (Postholm, 2010, s. 171). Det vil i tillegg være kritisk å kunne reflektere rundt sin egen rolle som forsker og utvikle en kritisk bevissthet. Etersom jeg anser min rolle som forsker som ganske viktig i forskningens etikk og kvalitet, vil jeg legge dette frem mer detaljert og transparent i neste underkapittel.

### 3.6.2 Min rolle som forsker

Forskerens rolle og integritet spiller en stor rolle for studiets kvalitet innenfor vitenskapelig kunnskap og etiske beslutninger. I et intervju vil betydningen av forskerens integritet øke betraktelig ettersom intervjuet er det viktigste verktøyet for innhenting av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Mine avgjørelser og refleksjon rundt min rolle som forsker er avgjørende for kvaliteten til oppgaven. Min egen bakgrunn og oppvekst er hovedgrunnen til at jeg ønsker å fordype meg i oppgavens problemstilling. Jeg vokste opp i et arabisktalende hjem, hadde foreldre som var lite involvert i skolen, i tillegg til at jeg arbeider med foreldre

som jeg som lærer må arbeide med å tilpasse et godt samarbeid for. Med en bakgrunn som er så sterkt knyttet opp mot temaet er det essensielt at jeg forstår hvordan min rolle som forsker påvirker oppgaven. Forskning viser at en forsker med nær tilknytning til intervjupersonene eller feltet kan ignorere noen resultater og dra sine egne beslutninger. Eller at forskeren kan identifiseres seg så sterkt med deltakerne at den profesjonelle avstanden hviskes vekk (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Med denne kunnskapen i grunn har jeg bevisst prøvd å ikke inkludere mine erfaringer og tanker inn mot foreldrenes svar eller funn. Målet har vært å være så nøytral som mulig for å ikke påvirke resultatene. Spesielt i intervjusituasjonene var jeg bevisst på min rolle som forsker, og hvordan mine personlige erfaringer ikke skulle være et hinder for profesjonalitet eller ærlige svar.

Ærlighet og transparens er avgjørende og Bryman (2012, s.143) viser til at «Deception» altså bedrag kan skje med hensikt eller på bakgrunn av lite refleksjon. Dette har også fornet hvordan jeg har håndtert informantene. Jeg var åpen med foreldrene om min egen bakgrunn både språklig og kulturelt. Både for å skape trygghet hos informantene, men også for viktigheten av å fremheve at det kun er et grunnlag for min nysgjerrighet og driv for å utforske dette fenomenet. Det ble presisert at foreldrenes svar er det vitale i studiet og min rolle som forsker er å skildre deres livsverden etter beste evne slik de vil ha det fortalt uten mine modifikasjoner. Det er ikke å legge skjul på at i et intervju vil det være et klart asymmetrisk forhold mellom forsker og deltaker. Det er jeg som forsker som bestemmer tema, stiller spørsmål og avgjør når samtalen er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52). Det er ikke hensikten å jevne ut dette maktforholdet, men å erkjenne at det er der og at jeg som forsker har et bevisst forhold til det. Til slutt er det nødvendig å nevne at min rolle som forsker skal være med på å sikre gyldigheten i undersøkelsen ved å minimere effekten min som forsker på deltakerens opplevelser, samt å ikke påvirke eller lede foreldrene i en ønsket retning.

## 4 ANALYSE OG FUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene som er interessante eller verdifulle for å kunne svare på problemstillingen. Problemstillingen i denne masteroppgaven er «*Hvordan opplever og erfarer en gruppe arabiskspråklige-foreldre, skole-hjem samarbeid?*». I analyseprosessen ble seks kategorier utgangspunkt for temaer som er viktige for å besvare problemstillingen. Det første underkapittelet vil ta for seg foreldrenes forventninger, opplevelser og erfaringer til samarbeid med skolen (4.1). Neste del som presenteres vil være funn innenfor foreldremøter og utviklingssamtaler (4.2). Det tredje underkapittelet tar for seg funnene innenfor anerkjennelse i møte med skolen (4.3). Det fjerde underkapittelet tar for seg funn om språk og kommunikasjonsbarrierer (4.4). Underkapittel fem viser fram funnene om kulturforskjeller (4.5). Siste underkapittel er tilegnet som et punkt hvor foreldrene eventuelt kan legge til noe hvis de ikke har fått frem alt de vil, det går under avsluttende ord (4.6)

### 4.1 Foreldrenes forventninger, opplevelser og erfaringer til samarbeid med skolen

I mine funn av foreldrenes forventninger, opplevelser og erfaringer til skole-hjem samarbeid, er det mye som er likt. Funnene viser at selv om foreldrene som er intervjuet kommer fra forskjellige land, har de mange av de samme opplevelsene. For å vise frem funnene av foreldrenes opplevelser og erfaringer til samarbeidet med skolen vil det være essensielt å vise til deres opplevelser og erfaringer fra sin egen skolegang. Dette vil legge premissene for deres utgangspunkt og for hvilken bakgrunn de har med skole-hjem samarbeid. Før jeg presenterer de relevante funnene, vil jeg henviser til en oversikt av alle foreldrene, deres barn samt deres utdanning.

Navn	Utdannelse	Antall barn i norsk skole	Antall barn gått på skole i hjemlandet	Hvor mange år boende i Norge
Rahma	Videregående (Norge)	5	0	34 år
Noor	Universitet (Syria og Norge)	3	0	26 år
Hassan	Videregående (Irak)	3	0	27 år
Tariq	Videregående (Marokko) IT kurs (Norge)	4	0	32 år
Karam	Videregående (Egypt)	1	1	3 år

#### 4.1.1 Foreldrenes opplevelser og erfaringer fra sin egen skolegang i sitt hjemland

Alle de fem foreldrene har gått på skole i sitt hjemland, men kun en av deltakerne har hatt barn som både har gått på skole i hjemlandet og i Norge. Karam med egyptisk bakgrunn har erfaringer fra skole-hjem samarbeid som forelder i både Egypt og Norge. Alle deltakerne forteller at skolegangen i Norge er annerledes fra det de opplevde selv. Noe av det første de nevner som annerledes er skolen og lærerens omdømme. I samtlige land blir skolene foreldrene gikk på beskrevet som svært strenge og det var en respekt for skolen og læreren som hele samfunnet hadde. Hassan fortalte en historie og et arabisk ordtak som var veldig interessant. Han forklarte at i Irak så var det sosiale omdømme som valuta, du måtte ha et godt rykte og oppføre deg godt. Ellers ville det gå utover deg og familien din. Han fortalte at de hadde så mye respekt for læreren sin at hvis de tilfeldig så han på gata, så fant de en annen vei å gå, fordi de ikke kunne bli sett med læreren sin på fritiden. De var ikke verdt nok til å være på samme sted som han sier Hassan, han fortsatte å fortelle at det heller ikke var bra, men det var sånn det var den gang da. Et arabisk ordtak som både Noor og Hassan kunne fra Syria og Irak lyder slik oversatt til norsk «En lærers omdømme og viktighet skal ikke undergraves, det kan sammenlignes med en profets viktighet». Altså sammenlignes en lærer med en profet Islam. Det var et interessant og spennende funn i samtalen med Noor og Hassan. Samtlige foreldre forteller at skolen og læreren i Norge er veldig snille i forhold til hva de er vant med. Flere av foreldrene forteller at det ikke var uvanlig for læreren å bruke

disiplinær vold som straff for uønsket oppførsel. Som regel i form av slag med en slags pinne på hender eller fingre. Dette mente alle foreldre at var feil og ikke burde skje på skolen, selv om den frykten gjorde at de skjerpset seg og måtte holde seg innenfor rammene.

*Det var ikke bra at vi var så redd for læreren vår, men her i Norge mange barn har ikke respekt. De hører ikke på skolen og læreren sin og kan være veldig frekke. Det er rart at vi voksne lar det skje. (Noor)*

Videre gikk samtalen inn på forventningene deres til skolegangen og hvordan skole-hjem samarbeidet var når de var barn. Alle foreldrene hadde samme oppfatning om at det var skyhøye krav for skolegangen da de gikk i forhold til hva deres barn har hatt. Dette sammenlignet de med mengde lekser, prøver og press for å gjøre det bra. Karam og Tariq forteller at de hadde lekser hver eneste dag og at det var veldig krevende. Hassan husker også forventningene de hadde til å prestere godt, han forteller:

*Jeg husker godt at hele familien satt samlet og så på tv-en. Det var tid for å se på karakterene sine på nasjonal tv. De viste frem de beste resultatene fra de beste elevene i hele landet, og alle ønsket å være der. Dette var ikke bra for deg, men for hele familiens omdømme. (Hassan)*

Likt med de andre foreldrene forteller Hassan at dette presset ikke var bra, de forteller at skolens forventninger var for store da, men at de føler det er for lite forventninger til barna nå. Rahma sier at et sted imellom det hun opplevde og det de opplever nå, hadde vært bra.

Foreldrene i studien hadde ganske like opplevelser og erfaringer rundt skole-hjem samarbeid fra sin egen skoletid. Samtalen rundt skole-hjem samarbeid startet med spørsmål som gjelder kontakten mellom skole og hjem, samt utviklingssamtale og foreldresamtaler. Foreldrene forteller at relasjonen mellom skole og hjem ikke var så «vesentlig eller til stede» fra deres skolegang, slik de beskrev det. Det var veldig lite kontakt med hjemmet, men det var allikevel stor tiltro til skolen fra hjemmet og samfunnet generelt. Ettersom det var så strenge rammer og så stort fokus på undervisning, forteller foreldrene at hjemmet kun var opptatt av resultatene og ikke hvordan gjennomføringen av undervisningen ble gjennomført. Samtlige foreldre forteller at de hadde årlige foreldremøter om generell informasjon fra skolen. Utviklingssamtaler var ikke vanlig praksis hos flere av foreldrene. Noor forteller at hun ikke



kan huske noe om utviklingssamtaler, men at de få elevene som hadde behov for ekstra oppfølging med enten oppførsel eller fag hadde møte med læreren alene. Dette forteller Tariq og Hassan også ut ifra egne erfaringer. De forteller at de også hadde foreldremøter, men at utviklingssamtaler ikke var vanlig praksis. De kan huske tilbake til at de hadde en samtale med kun læreren og foreldrene på bakgrunn av dårlig oppførsel, men ikke noe som kan sammenlignes med en utviklingssamtale her. De synes det er godt at de har både foreldremøter og utviklingsamtaler for barna deres, på denne måten har de bedre kontroll på hvordan det går på skolen for barna.

#### 4.1.2 Foreldrenes forventninger til skolen og læreren

Rundt temaet forventninger til skolen og læreren, var det en del ulike svar mellom foreldrene. Noen av foreldrene hadde klare tanker og meninger, imens andre ikke visste helt hva de skulle svare, og følte at de ikke hadde nok informasjon eller kunnskap for å vite hva de kunne forvente. Rahma forteller at hun har store forventninger til skole-hjem samarbeidet og at hun involverer seg mye innenfor barnets skoleliv. Hun forteller at etter mange år i Norge har hun lært seg å spille på den relasjonen med skolen og involvere seg for å hjelpe barna sine på best mulig måte. Tidligere har hun vært usikker på hvordan skole-hjem forholdet fungerte i Norge og tok ikke kontakt med læreren eller skolen med mindre de gjorde det. Da ble det ofte kun kontakt med skolen i form av det obligatoriske som var foreldremøte og utviklingssamtaler. Noor forteller også noe liknende, hennes erfaringer og opplevelser går ut på at hun gjerne skulle visst tidligere hva hun kunne forvente fra skolen. Hennes oppfatning i starten av barnas skoleliv var basert på det hun visste fra hjemlandet. Hun forteller at det var ikke før hun begynte å jobbe som lærer selv at hun skjønnte hvor involvert man kunne vært som forelder.

*«Mange skoler eller lærere tror at utenlandske foreldre ikke vil bry seg eller gidder, men vi vet ikke nok om hvordan man skal involvere seg. Jeg skulle ønske skolen prøvde å forklare mer da barna mine var mindre» (Noor)*

I Karam sin forklaring kan man se igjen noen av opplevelsene fra de foreldrene som har bodd her i en del år. Karam forklarer at han kjenner mest til egyptisk skolegang og at det har vært en betydelig endring å forholde seg til norsk skole. Han visste ikke helt hva han kunne forvente eller hva hans rolle som forelder inn mot skolen dreier seg om. Disse svarene tyder

på at foreldre med lite kjennskap til norsk skole-hjem samarbeid bruker mange år på å forstå og involvere seg.

Foreldrenes svar om forventninger til norsk skole var litt diffuse og variable. Alle var tydelige på at faglig utvikling på skolen var viktig. De forventet at læreren og skolen legger opp til god undervisning, som gjør at barna blir flinkere og har gode muligheter for fremtiden. Det var derimot lite forventninger om den sosiale utviklingen og hvordan det kunne tilpasses fra skolen sin side. De svarte allikevel at det var viktig for dem at barna deres oppførte seg bra og at de ikke var slemme mot andre. Når det kommer til skole-hjem samarbeid var det variabelt og svarene ble kortere, det tydet på at dette var ikke noe de hadde tatt mye stilling til. Rahma var den eneste som var veldig proaktiv i skole-hjem samarbeid og har tatt aktive valg for å involvere seg. Selv om Rahma var mer involvert i skole-hjem samarbeidet enn de andre så var hun på lik linje med de andre, relativt fornøyd med dette samarbeidet. Foreldrene forteller at de er fornøyde med at de får en statusrapport på hvordan det går med barna i utviklingssamtaler. Samt ytterligere kontakt om det skulle vært noe annet å ta opp, slik som krangling, å komme for sent, lekser og matpakke var noen av tingene de nevner de kunne bli kontaktet om. Dette tyder på at foreldrene aksepterer det relasjonsnivået skolen legger seg på. Når det videre stilles spørsmål om noe de savner i samarbeidet, eller kunne ønske seg mer av, har de lite å komme med. De forteller at de er fornøyde i forhold til hva de selv var vant med fra sitt hjemland og at de heller ikke vet hva de kan forvente eller hvordan de kan finne ut av det.

Karam forklarte det slik, oversatt til norsk:

*Jeg har ikke bodd i Norge så lenge ikkesant. Hva skal jeg si til læreren til Amin om dette samarbeidet. Jeg vet ikke hva jeg kan spørre, kreve eller være misfornøyd med, når jeg ikke vet hva som er vanlig. Ingen har heller forklart eller lært meg hvordan jeg skal være far med barn i norsk skole. Derfor reagerer jeg på det jeg vet, og ut ifra det jeg vet så er det et godt samarbeid og jeg respekterer læreren til Amin. (Karam)*

Tariq er også fornøyd med skole-hjem samarbeidet selv om han ikke har store krav eller forventninger til det. Hans to yngste døtre har både gått på skole på vest og østkanten av Oslo, og ser allikevel noe forskjell. Han forteller at alle lærerne til barna hans har han vært fornøyd med, men det har vært noe forskjell.

*Lærerne har alltid brydd seg og det er bra, men før de visste ikke helt om oss. Hvis vi skulle feire Eid eller å fortelle at barna ikke skal spise gris, litt sånne ting var litt rart å forklare. Nå så spør de eller sier i fra før, så det er enklere. (Tariq)*

Tariq forklarer at forholdet er mer transparent nå og at det gjør det enklere å si i fra om ting. Deretter forklarer han også at det allikevel er en barriere mellom skolen og hjemmet. Han synes det er vanskelig å vite hvordan han kan komme med innspill eller bli hørt om forskjellige tema. Det er som regel skolen som kommer med informasjon også må man høre, det er satt lite opp for refleksjon eller diskusjon.

#### 4.2 Foreldremøter og utviklingssamtaler

Selv om foreldrene hadde lite konkrete forventninger om skole-hjem samarbeid generelt, hadde de mange erfaringer og opplevelser fra foreldremøter og utviklingssamtaler. Det viste seg at det var flere ting de hadde tenkt over og hadde klare tanker om. Dette skyldes kanskje at spørsmålene i intervjuguiden tok for seg forventninger til skole og lærer for generelt og ikke var spesifikt nok. Når vi gikk videre inn på skole-hjem samarbeid og spesielt foreldremøter og utviklingssamtaler hadde de mer å komme med. Vi tok først for oss utviklingssamtaler. Rahma som nevnt tidligere liker disse møtene og kommer forberedt, hun forklarer det slik om spørsmålet rundt utviklingssamtaler:

*Jeg har alltid observert også gjort klart spørsmål. Jeg skal få svar og er alltid fornøyd når jeg går ut, fordi det jeg observerer gjør også læreren. Jeg har vært veldig mye på fordi jeg savnet det når jeg var liten. Fordi foreldrene mine var så sjeldent på utviklingssamtaler og foreldremøter og vi fikk ikke lov til å gå på leirskole også. Så jeg vil ikke gjøre det mot barna. Det var mye nei nei nei, så jeg måtte være mer friere. Jeg vil det beste for barna mine. (Rahma)*

Dette utdraget tar mer for seg enn kun utviklingssamtalen, men essensen i det viser at hun oppriktig setter pris på utviklingssamtalene og skjønner at det er viktig for barnas oppfølging. De andre foreldrene er enige og samtlige referer til at dette opplevde ikke de i sin egen skolegang. Tariq sin forklaring oppsummerer det godt:

*Jeg synes det er veldig bra, jeg har dratt mer fordi mamma kan ikke så bra norsk. Jeg hadde det ikke selv når jeg var liten og jeg ser hvor viktig det er. De tilpasser mer i forhold til barna her også enn før, da de følte seg litt annerledes. (Tariq)*

Han tar også opp at han har hatt erfaringer med lærere som tidligere ikke har sett hele barnet og spesielt den flerkulturelle delen barna har hatt. I sin helhet har foreldrene lite å klage på når det kommer til utviklingssamtaler. Det er allikevel et punkt som samtlige foreldre tar opp som et hinder for god kommunikasjon under utviklingssamtalene. Dette punktet var språket og språkbarrieren som kunne gjøre det utfordrende å forstå og gjøre seg forstått. Dette punktet vil jeg komme tilbake til og legge frem foreldrenes erfaringer og opplevelser under delkapittel 4.4.

Intervjuets innhold tok videre for seg spørsmål knyttet til foreldremøter. Foreldrenes svar var veldig interessante og reiste en del problemstillinger om et møte med mye potensiale, men som til slutt blir lite tilfredsstillende. De forklarer at det er et møte de egentlig bare kommer til for å høre på informasjon, også gå hjem. Det er lite oppsett for å diskutere temaer eller drøfte problemstillinger. Deres stemmer blir ikke hørt og det er vanskelig å få den stemmen frem når det ikke er lagt opp til det. Det er i tillegg et ønske fra foreldrenes side å bruke møtestunder til å bli bedre kjent med de andre foreldrene.

*Jeg synes det er helt greit, vi bare sitter og hører. Det er en mulighet til å bli kjent med de andre. Det er for lite møte med de andre foreldrene... (Tariq)*

Tariq synes at informasjonen som blir gitt er viktig, men det er lite interessant og han ser heller verdien i å bli bedre kjent med de andre foreldrene. Rahma deler også noe av det samme om foreldremøtene og beskriver dem som litt kalde.

*De synes jeg at sånn de mangler mye, den varmen. At vi må ta vare på barna mest mulig. I hvertfall se, se, vi ser ikke hverandre. De vi kjenner ikke hverandre ordentlig, du kan dømme meg fordi jeg har slør på hodet, men du vet ikke hvem jeg er. Og det er det jeg fant med en i klassen til Rami, hun visste ikke hvem jeg var før jeg pratet og dyttet meg frem på henne på en måte. (Rahma)*

Rahma sin forklaring bygger på at foreldregruppen sitter på foreldremøtene som individer og bare tar imot informasjon uten å egentlig kjenne hverandre som en gruppe. Hun presiserer at det er så viktig å ha kjennskap til hverandre ettersom barna går i samme klasse i så mange år. Det vil være en trygghet å kjenne de andre bedre, slik at man i tillegg kan kontakte hverandre hvis det skulle vært nødvendig. Innenfor samtalene om foreldremøter var flere av foreldrene opptatte av kommunikasjonen mellom foreldrene seg imellom. De funnene tas opp nærmere under punkt 4.3 anerkjennelse i møte med skolen. Karam forklarer at foreldremøtene kan være litt utfordrende på grunn av språk, han forstår ikke alt.

*Foreldremøtene er viktig, noen ganger får jeg med tolk og da går det veldig bra. Andre ganger, glemmer de eller det er ikke ledig tolk. Da prøver jeg å forstå alt, men det er vanskelig. (Karam)*

Det er tydelig at tolketjenestens tjenester er viktige og at skolene må ta stilling til foreldrenes språkbakgrunn for å tilpasse møtene best mulig. Svarene rundt bruk av tolk er splittet, det virker som skolene som foreldrene har barn på er flinkere til å bruke tolk nå enn det de var for noen år siden. Dette forklarer Noor og Hassan som har kjennskap til andre foreldre som har flyttet til Norge i seinere år. De forteller at de får mer hjelp til oversetting av informasjonsskriv og tolk på møter. Dette opplevde ikke de da de trengte det mest.

*De møtene er viktige, men de var kun på norsk vi fikk aldri noe oversatt eller en tlf om informasjon. Barna måtte oversette veldig mye av informasjonen. Etter hvert gikk det greit og vi forsto selv. (Hassan)*

### 4.3 Anerkjennelse i møte med skolen

Anerkjennelse er et viktig aspekt for foreldrene som var delaktig i undersøkelsene. I arbeidet med funnene ble det tydeligere fremstilt at dette var et punkt som var veldig sårt og ikke godt nok anerkjent av skolene. Å se på foreldrene som en ressurs har vært en viktig del av denne studien ettersom tidligere forskning viser til at det er mangel på å inkludere foreldrene. Spesielt foreldre med et annet morsmål eller en annen kultur synes det er vanskelig å bli sett og akseptert. Dette kommer tydelig frem i samtalene med foreldrene. Rahma som har opplevelser og erfaringer fra både Oslo øst og vest, opplevde store kontraster.

*Siden vi flyttet til Finås (Oslo-øst) det ble bedre, bedre på sosialisering og hvor folk tar vare på hverandre og hvor tett folk jobber sammen også. Det er helt annerledes enn på Majorstua der kan du ikke få en hei en gang om noe, så når du kommer med små barn hele tiden så er det enda vanskeligere. (Rahma)*

Hun har opplevd at en foreldregruppe uten kjennskap til hverandre gjorde det vanskeligere å forstå det miljøet barna hennes vokste opp i. I tillegg følte hun seg veldig annerledes fordi hun brukte sjal og det kanskje var en barriere for de andre foreldrene til å ta kontakt. Videre i samtalen forteller hun at i løpet av de siste årene har det skjedd en forandring. Ting har gått fra bra til verre. Det er mindre sosiale møter gjennom skolen, mindre kontakt med de andre foreldrene og man er litt isolert igjen. Hun brukte begrepet «norsk style» for å forklare hvordan det føles.

*Hos oss har jeg prøvd å ha masse kontakt med andre rundt, slik at alle kan passe på hverandre. Tidligere har jeg hatt kontakt med de damene, mødrene for å føle meg trygg for å løse sånne konflikter. Da gikk det smood og greit, fordi hver gang det skjedde noe så samlet vi oss å snakke, jeg husker skikkelig fine ting sammen og vi møttes veldig mange ganger for å snakke mellom oss. Men nå med den yngste har ting forandret seg, det har blitt sånn «norsk-style», så ting har endret seg. Det er nesten sånn Majorstua opplegg, AT INGEN BRYR SEG IGJEN. (Rahma)*

Det er tydelig at hun har opplevd både fruktbare og mindre fruktbare foreldreforhold. Hun bruker begrepet «norsk-style» flere ganger og forklarer videre at det går på væremåte. Hun er vant til hennes arabiske kultur som hun beskriver som varm og inkluderende. En kultur hvor det er enklere å bli en del av, det er en slik kultur hun opplevde hun hadde med en gruppe mødre for noen år siden. Hun synes at ting har forandret seg litt i det siste og at det er mer «norsk-style», altså at det er kaldere mellom foreldrene. Lite kjennskap til hverandre og lite felles møter. Hun forklarer at det er flere grunner til dette, men den viktigste er kanskje at skolene har mindre sosiale møter, store avslutninger, sammenkomster og at ting har blitt mer individualisert. Noor nevner også dette i svaret om hva hun tenker om foreldremøter:

*Ja fordi liksom varmen er borte, mange kommer bare fordi det er obligatorisk, og det er veldig kjedelig. Og det er ikke lenger felles møter med foreldre og ordentlig*

*avslutninger, det var ikke ordentlig sommeravslutning eller ordentlig juleavslutning. Eller kanskje bare jeg forventet mer? (Noor)*

Det er et tydelig behov hos foreldrene for å bli anerkjent av hverandre og få et godt forhold. Både for å danne relasjoner i nærmiljøet, men hovedsakelig for å få en trygghet for barna deres. De forklarer at med en tettere relasjon til de andre foreldrene vil det gjøre det tryggere å sende barna hjem til andre, planlegge aktiviteter og sammenligne opplevelser fra skolen og dele tanker. Å kjenne de andre foreldrene er hovedsakelig en trygghet for foreldrene. Både Tariq og Hassan nevner dette eksplisitt i intervjuene.

*På de møtene kan jeg bli bedre kjent med de andre barnas foreldre, spesielt de som er gode venner med barna. Det gir en trygghet. (Tariq)*

*For meg er det veldig viktig å vite om de andre foreldrene, hvor vi kommer fra kjenner vi alle i nabolaget. Det var sårbart å ikke kjenne noen her imens barna våre var så mye ute. Jeg spurte alltid hva jobbet de andre barnas foreldre med, hvor de bodde og hvor de kom fra. Dette ga meg hvert fall noe informasjon. I tillegg ble vi kjent med flere fordi vi bodde på samme sted. (Hassan)*

Hassan snakker om en kultur og et samfunn som de måtte tilpasse seg til. De følte seg veldig alene de første årene i Norge. Spesielt i møte med skolen og de andre foreldrene. De også i likhet med Rahma bodde tidligere et sted med mange etniske nordmenn og deretter flyttet til et sted i Oslo-øst. Dette forklarer både Hassan og Noor at gjorde det enklere å bli inkludert og sett. I funnene kommer det klart frem at det å bli anerkjent er viktig for foreldrene. De vil bli sett, hørt og forstått. Noe av ansvaret legges på språkbarrierene og noe på tilpasningen fra skolen. De sier ikke direkte at det er skolen sin skyld, men de får frem at de savner sosiale sammenkomster med barna som fokus. På denne måten får man en mulighet til å se de andre foreldrene og bli bedre kjent.

#### 4.4 Språk og kommunikasjonsbarrierer

Språkets funksjon i samarbeidet med foreldrene er essensielt. Det kan både styrke et forhold og svekke det. Forskning viser til at det ofte kan være en barriere i samarbeidet med foreldrene med et annet morsmål enn majoriteten. Det er avgjørende at skolen kartlegger

foreldrenes språklige status og møter dem der hvor de er. I funnene kommer det frem både god og dårlig tilpasning for de arabiskspråklige foreldrene. Noe som er betryggende og interessant å se i funnene, er at skolene virker til å bli flinkere til å tilpasse informasjonen. De foreldrene som har bodd her en del år forteller at da de var nye i landet var det veldig lite tilpasninger. De måtte lære seg språket eller så ble de fryst ut og forsto veldig lite. I de siste årene virker det som skolene har endret noen rutiner og tanker for å prøve å inkludere flere av foreldrene. For Rahma var språket sjeldent et problem som en forelder, til den tiden hun hadde fått barn mestret hun språket godt nok til å forstå. For de andre foreldrene var det litt problematisk. Noor forteller om hvordan språket påvirket deres forhold med skolen for de to eldste barna og hvordan ting er for den yngste nå.

*Da barna var små, vi kunne ikke bra norsk. Alle møtene og informasjon hjem var bare på norsk. Stakkars Hassan som alltid gikk på møtene var sint når han kom hjem fordi han ikke kunne språket. Nå de kan oversette til arabisk på skriv hjem eller tolk hvis vi trenger, men vi trenger ikke nå. (Noor)*

Hassan og Noor fortsetter å beskrive hvordan språket var en slitasje på forholdet med skolen. Da barna var såpass små at de ikke kunne oversette, brukte de masse tid på å ringe bekjente for å oversette skriv. I tillegg forteller Hassan at han kjente en annen arabiskspråklig forelder som hjalp han underveis i noen møter med den eldste sønnen. Da barna deres ble gamle nok så fikk de et stort ansvar for å oversette skriv fra skolen. Noor forteller at dette var når de gikk på barneskolen, så det var relativt tidlig barna måtte oversette informasjon.

Karam som kom til Norge for ikke så mange år siden forteller at han føler han har fått det viktigste oversatt. Det er allikevel utfordrende å kommunisere med skolen, han føler seg veldig alene og at det er normalt de første årene.

*De gir meg tolk på møter og oversetter informasjonsskriv til arabisk så det er bra, men jeg kan ikke svare fordi ingen oversetter spørsmålene mine til norsk så jeg bare leser. (Karam)*

Karam forklarer at de legger til rette for at han skal forstå, men synes det er vanskelig å ha et forhold på grunn av språket. Eneste gangen han får snakket er med tolk til stede under utviklingssamtaler. På foreldremøter er det ikke rom for å snakke med læreren alene. I tillegg



vet han ikke hvordan han skal spørre om praktiske ting, han kommer med eksempel om turklær og mat. Hans opplevelser fra skole-hjem samarbeidet kontra Hassan og Noor er annerledes. Det han blir tilbudt er mye bedre enn det de opplevde og erfarte for en del år siden.

#### 4.5 Kulturforskjeller

I intervjuene kommer det tydelig frem at foreldrene er vant til en annen kultur fra sine hjemland. Å tilpasse seg den norske kulturen har ikke vært enkelt, forteller foreldrene. Det har til tider vært store kontraster og uforståelig sosiale koder. Tanken bak å forstå foreldrenes kultur, og å inkludere det i intervjuet, har vært å se etter likheter eller ulikheter som kan påvirke både skole-hjem samarbeidet, og det å følge rutiner og regler for barna. Å kun se på språkbarrierer som en utfordring for et godt skole-hjem samarbeid blir for smalt. Det er like viktig å se etter de kulturelle og sosiale forskjellene for å muligens få et innblikk i ulikhetene. Hvordan hjemmets og skolens rutiner og oppdragelse blir sett på i lys av hverandre har vært et viktig punkt i intervjuet. Foreldrene forteller at de ikke alltid er enige i hvordan skolens oppdragelse eller rutiner gjennomføres, og at dette ikke alltid samsvarer med hvordan de har det hjemme. Dette er viktige funn for å se etter mulige barrierer i samarbeidet og ikke minst læringsbarrierer for barna. Det vil allikevel kun være fokus på de kulturelle og sosiale forskjellene i lys av skole-hjem samarbeid, som studien retter søkelyset mot.

Intervjuguiden er lagt opp for å ha en samtale rundt kultur og eventuelle differanser. Den er satt opp for å få et innsyn i hvilket språk som snakkes hjemme, hvilke faste rutiner som gjennomføres. I tillegg spør den etter foreldrenes deltagning i lek, hvordan lekser blir gjennomført og om barnet har noe ansvar i hjemmet. Foreldrenes svar er interessante og gir et innblikk i hverdagen i hjemmene deres. Funnene peker på at det er flere likhetstrekk i foreldrenes rutiner og regler hjemme. Det er også mulig at noen av disse rutinene og reglene vil kunne skape en barriere mellom skolen og hjemmet, dette tas nærmere opp i tolkningsdelen av oppgaven under punkt 5 Drøfting.

Hassan og Noor snakket bare arabisk hjemme med barna sine og det gjør de fortsatt. Språket mellom barna endret seg når de ble eldre, og brukte norsk mer. Når det kom til faste rutiner i form av mat og legging forteller de, at dette ble tatt veldig alvorlig.

*Da de var små, hadde vi veldig tydelig og strenge regler på mat og legging, vi spiste alltid sammen, og det var den maten vi lagde som ble servert. Det var viktig å lære dem disiplin og å få gode rutiner. (Hassan)*

Videre forteller de om hvordan lek i hjemmet var hos dem. Noor var hjemmeværende på denne tiden for det meste. Hassan jobbet i over ti timer om dagen og måtte forsørge familien. Han var derfor ikke deltakende i noe lek og sier at det heller ikke er vanlig at fedre leker med barna sine på den måten. Han kalte det «barneting» ikke for voksne, barn kan leke med barn fortalte han videre. Noor forteller også at hun har vært lite delaktig i lek med barna, hun forteller at de har hatt hverandre å leke med og underholdt hverandre. Noor hadde nok med å passe huset, lage mat og holde det rent og ryddig. Hun også forteller at det ikke er så vanlig å sette seg ned å leke med barna og lekene deres.

Samtalen flyter videre og det er tydelig at de har tatt bevisste valg for hvordan de skal oppdra barna og hvordan deres «arabiske kultur» var viktig å lære dem. Når det kom til spørsmålet om barnas ansvar i hjemmet var det interessant å se hvor tidlig barna ble ansvarliggjort.

*Barna hadde forskjellig ansvar, guttene måtte handle ferskt arabisk brød og ta ut søppel, og alltid re opp senga si. Min yngste datter hadde mer ansvar hjemme, med å hjelpe mammaen sin. Det var ikke noe som vi så på som bare lære ansvar, det var en del av å være familie. Alle har sin plass og må bidra. (Hassan)*

Noor fortsetter og sier at de ikke hadde det så bra økonomisk da barna var små. Dette visste guttene og måtte ta ansvar. De begynte å jobbe i en alder av 14 år som avisbud og på sommerjobber for nabolaget. Pengene måtte de dele med foreldrene for at ting skulle gå rundt. De begge forteller at dette kan virke tidlig i Norge, men i hjemlandet er det helt vanlig at barn i den alderen har jobbet og må jobbe for å bistå familien. De andre foreldrene har en del like meninger og kulturelle likheter selv om de kommer fra forskjellige land. Rahma beskriver at den kulturen de har hjemme er en blanding av arabisk og norsk. Hun prøver å tilpasse seg og barna mye av den norske kulturen, men allikevel passe på å holde på mye av det gode hun opplevde og erfarte. Spesielt måneden Ramadan som er en hellig måned innenfor Islam.

*Jeg er litt sånn flink i ramadan skikkelig hausing hjemme og gir gave. Jeg vil dunke det inn i hodet dems slik at de får ordentlig følelse. Blinkende lys over alt og jeg*

*jobber så mye for det. Fordi jeg opplevde ramadan som den koseligste måned for min del og det vil gjerne at barna mine skal ta vare på. (Rahma)*

Med setningen dunke det inn i hodet dems, forklarer Rahma at det vil si å gi dem den genuine gode opplevelsen av Ramadan. Hun forklarer at denne måneden er det mye fokus på inkludering, deling, gi penger til de fattige, faste og holde seg unna dårlige ting. I det dagligdagse livet prøver familien å ha felles måltid en gang om dagen, dette er som regel middag. I likhet med Noor og Hassan er ansvaret i hjemmet til Rahma også fordelt etter kjønn. Jenter og gutter har forskjellige arbeidsoppgaver i familien. Dette er ulikt fra den kulturen man kjenner til i Norge hvor alle skal bli framstilt likt. Rahma og familien er ikke helt enige i det og mener fortsatt at det er en del ulikheter som man faktisk må erkjenne.

*Altså jentene har matansvar de må alltid pakke maten etter middag og lage frokost i helgene imens guttene alltid må ta søpla, men ellers er barna litt forskjellige. Jeg trenger ikke å mase der, jeg er minst mulig masete. De har ansvar, ja de har ansvar, guttene skal handle ute. Det er litt sånn jentejobb er hjemme og guttejobb er ute. Nå er det suppe i Norge. (Rahma)*

Jeg synes det var interessant at hun brukte setningen «Nå er det suppe i Norge», så jeg spurte om hun kunne utdype det. Hun forklarte at det betyr at hun opplever at Norge sin kultur har endret seg til noe som er lengere unna den kulturen hun ønsker i hjemmet og for barna. Spesifikt tar hun opp at kjønnsrollene har blitt hvisket ut, og at det virker som det er så lite som mulig forskjell på gutter og jenter. Spesielt innenfor seksualitet synes hun det er skummelt og feil. Hun forklarer videre at på skolene så opplever hun at det oppfordres til at det er helt greit å bytte kjønn, og at det er riktig, og at «jenter kan være gutter og motsatt». Videre i samtalen snakkes det både om involvering i lek og gjennomføring av lekser. Rahma forklarer i likhet med Noor og Hassan at de tok med barna på forskjellige aktiviteter og parker, men lite involvering i barnas lek. Hun beskriver også at med flere barn så lekte de mye sammen. Gjennomføring av lekser er også lik mellom de to familiene, både Noor, Hassan og Rahma passer på at barna gjør lekser, men hadde ikke nok kunnskap til å bistå så mye. Språket ble fort for avansert og litt for vanskelig. De var allikevel veldig tydelige på at skole var viktig og at leksene måtte gjennomføres grundig.

Videre i samtalene med Både Tariq og Karam kommer det frem at de også deler tanken om å beholde på den kulturen de selv vokste opp med. I det minste deler av den, et funn som kommer igjen hos alle familiene er ansvaret i hjemmet. Alle har et ansvar i hjemmet, men det interessante er at det er store forskjeller mellom ansvaret i kjønnene. Gutter har mer ansvar utenfor hjemmet imens jentene har hovedansvaret i hjemmet. Det kan sammenlignes med et mer tradisjonelt samfunn hvor skillene er så tydelige. Tariq svarer dette når han bli stilt spørsmålet om jentene hans har ansvar i hjemmet.

*JA, fordi som tilbake til marokkansk kultur, de skal brette klær og tømme oppvaskmaskin, dekke på bord. Mammaen forbereder dem til de skal kunne bo alene. (Tariq)*

Karam skildrer i likhet med de andre foreldrene at hvordan han oppdrar sønnen sin er noe som følger den egyptiske kulturen. Han har bodd der i mange år og kjenner godt til den kulturen og hva som forventes.

#### 4.6 Avsluttende ord

Avslutningsvis i intervjuet ga jeg alle foreldrene en mulighet til å dele noe de spesielt ville jeg skulle ta med i funnene eller fremheve. Dette ble gjort for å gi dem en mulighet til å kunne gå tilbake til noen av de temaene vi hadde snakket om tidligere. Det kan hende at de ikke fikk sagt alt, eller sitter inne med noe de gjerne skulle ha delt. Det viste seg at dette var et godt valg, det var flere av foreldrene som hadde et budskap de gjerne ville få frem.

*Mange foreldre i kanskje lik kultur som meg synes skole er kjedelig, jeg vet ikke om det er utdanning eller språk, men mange er ikke så involvert i barnas liv. Det må de bli. (Tariq)*

*Det er noen forskjeller mellom kultur, men skolen møtte oss med respekt. (Noor)*

*Tiden er så forandret, korona har hatt mye å si også. Teknologi har også mye å si. Vi (foreldre) vet ikke hvor dere (skole) er. Vi sliter med å få den lille oversikten. Hvis ikke barna kommer og sier noe om lekse, så vet jeg ikke. (Rahma)*

Disse kommentarene viser at foreldrene er observante og har refleksjoner rundt barnas skolegang, samt hvordan både andre foreldre og skole oppfører seg. De fremhever at skolene

ikke har helt klart å få tak i foreldre med en flerkulturell bakgrunn og opprinnelse fra andre land enn Norge. I tillegg løfter Rahma fram en utfordring som mange foreldre kan være enig i, enten du har bakgrunn fra et annet land eller er født og oppvokst i Norge. Teknologiens utvikling har gått raskere enn det vi mennesker har klart å tilpasse oss den. Selv om det ikke er så relevant i denne oppgaven, ville jeg allikevel ta med det budskapet foreldrene hadde å si for å holde mitt ord, og løfte deres stemmer frem selv om det ikke nødvendigvis gagnet denne studien.

## 5 DRØFTING

Studiets formål er å løfte frem temaet skole-hjem samarbeid i lys av opplevelser og erfaringer hos en gruppe arabiskspråklige foreldre. Problemstillingen er relativt åpen og spør kun etter informantenes opplevelser og erfaringer. Deres svar og opplevelser som løftes frem i kapittel 4 er grunnmuren for videre drøfting. Målet med å løfte frem disse funnene og drøfte dem, er å først og fremst fremheve foreldrenes perspektiv og i tillegg se etter forbedringspotensialer i samarbeidet med skolen. I dette kapitlet vil funnene bli drøftet og diskutert i lys av oppgavens problemstilling, teoretiske rammeverk, tidligere forskning og personlige erfaringer.

### 5.1 Foreldres forventninger og erfaringer til samarbeid med skolen

Å måtte flytte fra et land og forlate alt og alle kjente er skummelt og en stor påkjenning for de aller fleste. Foreldrene i denne studien er ikke noe unntak, deres håp om et bedre liv i Norge kommer av en drøm om å gi barna deres en bedre oppvekst enn de selv hadde. Med å flytte til et annet land kommer det også store endringer tilknyttet språk, samfunn, kultur og religion som vil kreve stor omstilling. I forrige del la jeg frem foreldrenes forventninger til egen skolegang og til barnas skole. Resultatene viser at foreldrene har den samme oppfatningen til den norske skole og læreren. De har det inntrykket om at skolen og lærerens omdømme og respekt er lav i det norske samfunnet som videre medfører til lite disiplin og mye rom for bråk. Dette har en betydning for samarbeidet ettersom deres syn på oppdragelse og skolegang er annerledes enn hva som gjennomføres i Norge. Dette står de ikke alene om, flere politikere og lærer løfter frem bekymring rundt skolens mandat og autoritet. Politiker Kallmyr forteller

at det er for dårlig disiplin på skolene og at elever som ikke respekterer lærerne sine smitter over til manglende respekt for andre myndighetspersoner (Ruud, 2019). Foreldrene er videre bekymret for at mangelen på disiplin og autoritet vil gå utover barnas faglige opplæring. Lektor Mirjam (2022) viser til at skolen har fått et større ansvar for oppdragelse og at skolen har fått et mandat det ikke har samtykket til. Det fører til at uoppdragne og formbare elever blir sendt til skolen uten god nok barneoppdragelse (Hermansen, 2022). I overordnet del for verdier og prinsipper i grunnopplæringen, presiseres det at skolen og lærerens ansvar er mye mer enn faglig utvikling. Elevene skal få innsikt i kulturelt mangfold, lære å handle etisk og miljøbevisst samt å tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen har fått et mandat som rommer mye, og det kan føles som en stor belastning. I tillegg har skolen og læreren lite rettslige sanksjoner som konsekvenser for elever som utfordrer skolens autoritet. Dette kan medføre til vanskeligheter med å opprettholde den faglige opplæringen slik den er tiltenkt. I denne sammenheng er det da viktig å trekke frem spesielt to ting. Det ene er hva samfunnet og lærerplanen ser på som essensielt i opplæringen, og det andre er kulturelle forskjeller innenfor disiplin.

Lærerplanen trekker frem at skolen har et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag, det medfører til en tilpasning av læreren som kan virke umulig (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene skal møtes som individer og det skal inkluderes for alle, planen vektlegger selvstendighet, nysgjerrighet og utforskning. Dette krever mye av både elev og lærer, og fører til mer bevegelse og løsere rammer i skolehverdagen. For mange elever kan disse rammene føre til mer uro og vanskeligheter med å forholde seg til reglene innenfor de løse rammene. Det oppstår deretter utfordringer for læreren som må irettesette elever som forstyrrer undervisningen samt å inkludere disse i opplæringen. Når det da i tillegg er få rettslige sanksjoner mot elever som utagerer eller har dårlig oppførsel kan styrkeforholdet speilvendes i et klasserom (Opsahl, 2012, s.36). I Opsahls (2012) avhandling rundt autoritet i skolen opplevde mange av de intervjuede lærerne at de hadde lite makt i møte med elever som trosset reglene. Utdanningsforbundets leder i Trondheim Tingstad (2022) er enig og mener at §9A har gjort noe med maktbalansen i klasserommet. Paragraf 9A tar for seg elevenes skolemiljø, hvilke rettigheter barnet og foreldrene har, samt hva som kreves av skolens tiltak (opplæringsloven, 2022, §9A). Loven legger spesielt vekt på den subjektive opplevelsen til barnet som videre kan medføre at læreren har få verktøy å benytte seg av for å sette grenser (Svendsen, 2022). Tingstad (2022) kommer videre med gode tiltak for hvordan dette kan løses, det er selvsagt ikke ønskelig å gå tilbake til den autoritære skolen hvor læreren hadde

all makten, men det handler om å skape gode forutsetninger for læreren i klasserommet. Læreren trenger nok tid og hjelp av folk med riktig kompetanse i klasserommet, samt gode samarbeidspartnere rundt skolen. Til slutt vil jeg presisere det Tingstad nevner til slutt, den viktigheten av samarbeidet med foreldrene rundt eleven.

## 5.2 Foreldremøte og utviklingssamtaler

Foreldrenes syn på utviklingssamtalene var ensidig positive, de følte barna deres ble sett og fulgt med på. Disse opplevelsene og erfaringene henger tett sammen med deres egen skolegang og hva de opplevde i sin skolegang. Alle foreldrene bortsett fra Rahma som fikk oppleve noen utviklingssamtaler som barn, nevner at det er mye bedre enn hva de var vant til i hjemlandet. Det skal allikevel ikke dekkes over at deres forventninger til utviklingssamtalene er lave, foreldrene er fornøyde med å få en statusrapport på barna deres. De opplevde og forventet ikke å dele deres syn på opplæringen samt å bli sett på som en ressurs. Selv om foreldrene formidler positive tanker, er det essensielt å trekke frem Udir (2020) sine punkter under foreldreinvolvering. Medvirkning og dialog står som to separate punkter og tar opp at foreldrenes opplevelse av involvering betyr mye for barnets læringsmiljø, samt styrke samarbeidet med skolen. Det tas også opp at skole og hjem skal være likeverdige deltakere, men det forutsier at begge parter opplever innflytelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er mange foreldre som ikke kjenner til skolens forventninger til dem, dette viser også funnene i denne oppgaven. Noor nevner eksplisitt dette når hun sier at «det er ikke at vi ikke vil hjelpe, vi vet bare ikke hvordan». Det er avgjørende at læreren og skolen er tydelige med forventningsavklaring og hvor det er ønskelig med medvirkning fra foreldrene.

Foreldremøtene ble fremstilt som møter med mye potensiale, men til slutt kun blir noe de må møte opp på. Foreldrene beskriver møtene som kjedelige og som et hav av informasjon de bare må sluke. Det er lite rom for felles refleksjon eller diskusjon rundt aktuelle problemstillinger. Det viktigste foreldrene skildrer fra foreldremøtene er hvordan de anser seg selv i foreldregruppen. Med opphav fra et annet land medfører det dårligere språk og noe mangelfull skolekultur enn mange andre foreldre og lærere. Foreldrene er usikre på sine stemmer når den ikke blir spurt om. De er ikke trygge nok til å løfte opp bekymringer hvis de ikke blir spurt direkte. Det som er spesielt interessant i funnene å trekke frem er hvordan foreldrene beskriver det som mangler. Tariq sier at det beste med foreldremøtene er at det er en mulighet for å møte de andre foreldrene. Rahma forklarer at møtene mangler varme og

inkludering. Etter mange år med samme foreldregruppe vet de nesten ikke hvem de andre foreldrene er, dette tyder på et smalt syn på foreldreinvolvering fra skolene. Müller, leder av Foreldreutvalget i grunnskolen mener det sanne som foreldrene, nemlig at møtene bør være mer interessante. I uttalelsen sin utdyper hun at selv om fag er viktig burde fokuset heller rettes mot hvordan elevene har det med seg selv og hverandre (Vedvik, 2017). Hvis skolene klarer å lage interessante møter vil flere foreldre møte opp og få et reelt utbytte av møtene. Dette savner foreldrene, de vil bli sett, inkludert og anerkjent. Det handler om å tilpasse for den foreldregruppen man har. For at alle foreldrene skal bli hørt må skolene legge til rette for diskusjon og rom for å drøfte problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Udir (2020) har laget gode ideer for å gjennomføre produktive foreldremøter og legger frem forskjellige metoder. De viser til diskusjon av påstander i mindre grupper hvor foreldrene er aktivt deltakende, samt diskusjon om hvordan foreldrene kan bidra til et trygt og godt miljø. Dialogkafé med både elever og foreldre blir også løftet frem som et godt tiltak for de eldste på grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Berget (2018) deler også flere gode tiltak for å forbedre foreldremøtene. Det handler først og fremst om å ha et genuint ønske om å dele kunnskap mellom partene. Fagbaserte møter gir foreldrene anerkjennelse, de ansatte mer respekt og stolthet i samarbeidet (Berget, 2018). Mye av det foreldrene setter ord på er beskrevet av flere profesjonelle og forskere som lite produktive møter. Nordahl (2014) beskriver at de fleste vellykkede møtene krever struktur og god planlegging. I tillegg bør foreldrene være involvert i planleggingen av møtene for at det skal ha en ytterligere relevans for dem. Møtene bør også inneholde et element av utvikling av det sosiale fellesskapet mellom foreldrene (Nordahl, 2014, s. 155).

Tiltakene og metodene som er nevnt i forrige avsnitt er gode og kan løfte frem foreldremøtene og gjøre dem mer interessante for foreldregruppen. Foreldrene i dette studiet hadde likt den type møter ettersom det legger opp til diskusjon og samtaler med andre foreldre. Selv om skolen har det overordnede ansvaret for å møte foreldrene der hvor de er og tilpasse til bedre møter, har foreldre et ansvar om å følge opp sitt barn etter beste evne. Det er mye informasjon ute for foreldre som gir dem makt og innsyn i deres krav som foreldre. Slik som Udir (2019) sin oppsummering av regelverk i grunnskolen om hva foreldre trenger å vite for å følge opp barna på en hensiktsmessig måte. Oppsummeringen tar for seg hva elever har rett til, hva som kan forventes av skolen, hva man som forelder kan gjøre hvis man er misfornøyd, i tillegg til mer (Utdanningsforbundet, 2019). Til slutt vil jeg løfte frem en problematikk og utfordring rundt foreldrenes engasjement inn mot skolen. Det er konstatert at det foreligger god



informasjon til foreldre ute, samt at forskere og forskerforbund har laget gode modeller for møter. Den reelle utfordringen ligger i kunnskapsformidlingen til foreldrene, jeg stiller meg undrende til hvem som kan vise foreldrene disse sidene? Hvem kan gi dem informasjon om deres rettigheter på en god måte? Og hvem kan nå ut til dem i tidlig nok? Faktumet er at ut ifra funnene, lærer foreldrene alt for seint hva de har krav på og hvordan de kan bidra inn mot skolen.

### 5.3 Annerkjennelse

Anerkjennelsesbegrepet er bredt og kan være vanskelig å forholde seg til. I samtalene med foreldrene var det derfor viktig å først få en felles forståelse om hva vi snakket om, og hva vi la i begrepet. Det førte til lite misforståelser og en felles forståelse, som førte til interessante funn. Foreldrene beskriver og skildrer en mangel på anerkjennelse fra skolen i de møtene de har med skolen. Det er som regel ikke lagt opp til at foreldrene blir sett på som en ressurs og de føler seg ikke som likeverdige i samtaler om opplæringen. Det er dog mye de er fornøyde med slik som utviklingssamtalene, og legger mest vekt og utfordringer på foreldremøter og foreldremiljøet. Et interessant og sterkt budskap fra foreldrene var at det de legger mest vekt på er hvor lite de er i kontakt med de andre foreldrene. Flere av foreldrene ser på foreldremøtenes viktigste hensikt er å bli kjent med de andre foreldrene. Dette indikerer at de har et stort behov for å bli sett og anerkjent av de andre foreldrene. De beskriver at språklige og kulturforskjeller egentlig ikke er noe de er usikre på til vanlig, men kan føles som en begrensing for å ta det første steget mot interaksjon. Foreldrene har et grunnleggende behov for å bli sett, forstått og akseptert (Jordet, 2020, s. 87). I tillegg kan foreldrene slik de beskriver bli ekskludert fra foreldermiljøet når skolen ikke anerkjenner dem som bidragsytere i barnas opplæring (Hauge, 2012, s. 70).

Det er tydelig at skolene ikke anerkjenner foreldrenes bakgrunn, og deres sosiale liv som en ressurs. Hauge (2012) forklarer at minoritetsspråklige foreldre i større grad enn andre foreldre blir ansett som en segregert gruppe og som skolen strever mer med å imøtekomme. Hun beskriver videre at mangelen på språk og kultur hos de flerkulturelle foreldrene ikke kun er deres sak, det er et like stort ansvar hos skolen for å forstå hverandre (Hauge, 2012, s. 243). Foreldrene må forstås som en ressurs, det er tydelig at på sitt hverdagspråk er de intellektuelle, drøftende og refleksjonssterke i intervjuene. De har erfaringer som er unike og informasjon som kan være viktig for læreren å ha innsikt i (Spernes, 2013, s. 209). Vi er alle

mennesker og har et grunnleggende behov for å bli sett og hørt, det kommer tydelig frem i intervjuene at denne gruppen foreldre kanskje trenger det mer enn andre. Nordahl (2014) forklarer at foreldremiljøet i en klasse har en påvirkningskraft på et direkte samarbeid til skolen. Man kan som forelder både oppleve inkludering og ensomhet i en foreldregruppe. Ved å styrke foreldremiljøet i klassen vil det gagne skolens samarbeid med den enkelte forelder (Nordahl, 2014, s. 63). Det vil også kunne bidra til at veien mot et godt samarbeid er kortere, som vil resultere i en tettere oppfølging av det enkelte barn. Når hjem og skole er tydelig på samme lag vil det bidra inn mot en bedre tilpasset opplæring for barnet.

Et sunt foreldresyn er noe alle skoler og lærere bør etterstrebe å ha i møte med foreldre fra andre land, kulturer og som snakker et annet språk. De historiene og opplevelsene jeg har vært så heldig å få innsyn igjennom intervjuene, burde alle lærerne de har kontakt med også vite om. Realiteten er at historien om flerkultur i Norge har i store trekk handlet om farlig kulturkræsje, dårlig livsforhold, sosiolekt og kriminalitet. Livene til foreldrene er så mye rikere enn det og bør løftes og bli ansett som en ressurs. Chirag forteller om faren sin klassereise i boken «Third culture kids» som er verdt å trekke frem. Han forklarer at faren er kanskje en fyr du kun ser på med en mage og en bart, men dette er en mann som kan fem språk, flyttet fra hytte til hus, og opplevd mer enn de fleste. Han har hatt en klassereise med så mange ekstreme situasjoner som har ført hit (Naqvi, 2019). Det samme gjelder foreldrene i studiet som enten har rømt fra krig, flyktet fra forfølgelse og flyktet for en bedre fremtid for barna. Forstår man dette og anerkjenner deres historie, vil lærere enklere anse dem som en ressurs og tilrettelegge for et fungerende samarbeid.

#### 5.4 Språk og kommunikasjonsbarrierer

Det verbale språket som preger møter og samtaler hviler i en tykk kontekst som tar for seg mye mer enn kun språket. Det dreier seg om mer enn å bare ha et ordforråd, uttale og grammatikk, det dreier seg om å mestre en hel livsverden (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 129). Funnene i undersøkelsen styrker dette synet på språket i samspillet med skolen. Mange av foreldrene fikk først og fremst lite tilpasninger inn mot møter og skriv til hjemmet da de først kom til Norge. Dette har tydelig endret seg og selv om mange av dem ikke har behov for oversettelse eller tolk har de fortsatt en mulighet til å bruke det. For noen år tilbake var ikke dette et alternativ. For Karam som er fersk i Norge har han som regel fått tolk og oversatt skriv fra skolen. Det tyder på at skolen går i riktig retning med å tilpasse for foreldre med et

annet primærsmål enn norsk. Ettersom foreldrene ikke legger stor vekt på språkets begrensninger, vil jeg heller ikke fokusere mye på å drøfte det verbale språkets viktighet. Det skal sies at mye kunne blitt gjort annerledes mye tidligere, men formålet er å drøfte nåtidens utfordringer og drøfte dem.

Kommunikasjonsbarrieren som skapes i møte med skolen, forteller foreldrene ikke nødvendigvis kommer på bakgrunn av språket, men mer på konnotasjoner og kulturelle forskjeller i samtaler. Det er en avstand mellom hvem de er, hva de har opplevd og hvordan de tenker i forhold til læreren. Rahma forklarer det godt slik, «selv om jeg kan språket nok, føles det ikke som vi alltid er på samme bølge». Det går litt tilbake til punktet med anerkjennelse og det å bli sett og forstått. Når foreldrene ikke sitter med makten til å navigere samtalen nivå, må det tilpasses den forelder det gjelder. De aller fleste foreldre kan mene noe om store deler av barnas opplæring som kan løfte kvaliteten på undervisningen. Det handler om å legge vekt på å få en dialog, og det krever mer enn bare å snakke samme språk (Nordahl, 2014, s. 138). Det handler mer om den kulturelle kapitalen, forståelse og aksept for andre syn på livet og oppdragelse enn det vi har i Norge. Anders Bakkens (2003) peker på at klasseaspektet og utdanningsforskjeller, kan være hovedårsaken til at foreldre har et problem med skolen, ikke språket. Hjemmemiljøet har også en stor betydning for barnas læringsresultater, som igjen betyr at læreren og skolen bør ha en reel interesse for hvem foreldrene er. Ikke kun hvordan de følger skolens rammer. Det er også viktig å presisere at selv om det legges mye vekt på hvordan læreren og skolen bør imøtekomme foreldre med et annet primærsmål enn norsk, er dette vanskeligere å gjennomføre enn det blir lagt frem teoretisk. Det handler like mye om hvordan det vektlegges på utdanningsnivå, samt ledelsens syn og strukturer rundt skole-hjem samarbeid. Nordahl (2014, s.167) viser og til at samarbeidet mellom hjem og skole preges i stor grad av de innstillinger, holdninger og prioriteringer som ledelsen har inn mot foreldrene. Det handler om å skape en skolekultur som fremmer det ønskelige synet på foreldrene som skaper et bedre samarbeid, som videre resulterer i et mer tilpasset miljø for barnet. Skolekulturen er «de overbevisninger, oppfatninger, verdier, relasjoner og opplæringsprinsipper i et lærerkollegium» (Nordahl, 2014, s. 167).

## 5.5 Kulturforskjeller

Kultur og kulturforskjeller er avansert og vanskelig å få en fullstendig forståelse av. Ikke bare fordi kultur rommer så mye, men også fordi det er mange meninger, tanker og oppfatninger om kultur. Forholdet mellom kultur og mennesker er veldig forskjellig fra land til land også, i Norge har vi en kultur som hele tiden er i utskiftning og det er sett på som positivt av majoriteten. I land som har sterke kulturelle og religiøse røtter slik som i Pakistan, Iran og de arabiske statene jobbes det aktivt med å vedvare de tradisjoner, religiøse og kulturelle rammene de har (Bilgiç, 2008, ss. 65-70). Dette er grunnleggende kunnskap om hvordan kultur er så differensiert i verden. Dette er informasjon som skolen og læreren bør ha i møte med foreldre med en annen bakgrunn. Foreldrene skildrer flere eksempler på kulturforskjeller mellom hjemmet og skolen som bidrar til en distanse. Denne distansen mellom partene fører til en negativ dominoeffekt. På grunn av kulturforskjeller fører det til at foreldrene ikke involverer seg, samt at skolen ikke forstår foreldrenes syn. Dette påvirker samarbeidet negativt som til slutt påvirker eleven mest. Eleven får en dårligere oppfølging samt tilpasning ettersom skole og hjem ikke jobber målrettet med elevens utfordringer, det er to forskjellige krefter som kan dra i hver sin retning. Tariq snakket spesifikt om dette når han fortalte om at han syntes det var vanskelig å snakke om Eid feiring og fasting under ramadan når han ikke opplevde at skolen forsto deres kultur og religiøse syn. Familiens valg blir da tatt om å ta barna ut av skolen for å feire uten å ha en samtale med læreren.

Mange av funnene i undersøkelsen kan ses i lys av Bourdieus teori om kulturell kapital og habitus. Bourdies teori legges frem i punkt 2.4 tidligere i oppgaven og viser til at foreldrenes habitus, kulturelle kapital og habitus virker sammen for å opprettholde og forsterke sosiale hierarkier og ulikheter i samfunnet. Han mente at disse ulikhetene ble opprettholdt gjennom reproduksjon av kulturell kapital og habitus fra en generasjon til en annen, og at det er nødvendig å endre de strukturelle faktorene som skaper ulikhet for å oppnå reell sosial endring (Bourdieu, 1986, s. 252). For at samarbeidet skal heves er det viktig å løfte blikket å se etter hvordan strukturene i skole-hjem samarbeidet kan skape barrierer på bakgrunn av kulturforskjeller. Barrierer i form av smalt eller negativt foreldresyn, mangel på kulturforståelse og genuin tro på foreldrene som en ressurs. I studien kommer det tydelig frem at foreldrene har like retningslinjer i oppdragelsen som kanskje ikke samstemmer helt med den norske kulturen. Slik som klare arbeidsoppgaver i hjemmet mellom gutter og jenter, hvor guttene har de fleste arbeidsoppgavene utenfor hjemmet og jentene i hjemmet. Eller at barnas arbeidsoppgaver ikke er på liksom for å tjene penger, men et reelt ansvar som man må bidra

med som et medlem av en familie. Et annet eksempel som kommer frem, er flytende mat-og leggerutiner i hjemmet. Hvor familien ikke nødvendigvis spiser middag sammen til samme tid eller at barna har fast sovetid. Mange av disse valgene eller rutinene er vanlig i mange land, selv om noen av disse forskjellene er kilder til konflikt mellom norske og innvandrere, spesielt kjønnsrollene (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 37). Spernes (2013, s. 176) viser til at mange foreldre med innvandrerbakgrunn og et kulturelt kapital fra et samfunn som er ulikt den norske skolen, har forskjellige erfaringer og forventinger til skole-hjem samarbeid. I tillegg kan syn på barneoppdragelse være i kontrast med det man anser som riktig i Norge. Foreldrene skildrer et mer kollektivistisk syn på kultur som har en del ulikheter fra den norske kulturen. For at læreren skal kunne forstå foreldrene er det essensielt at læreren vet hva som er forskjell i skolen i et kollektivistisk samfunn i sammenligning til den norske skolen (Spernes, 2013, s. 177).

Ut ifra funnene i oppgaven og tidligere forskning ser jeg mange kulturelle likheter i hjem som bor i vesten, men har opprinnelse fra et mer kollektivistisk samfunn. Brooker (2010, s.117-128) viser også i sine funn at flerkulturelle familier kan ha en annen oppfatning av kjønnsroller, mat og leggerutiner og involvering i skolen enn det samfunnet og skolene har. Hun viser til at disse forskjellene kan skape læringsbarrierer for barna ettersom det først og fremst påvirker skole-hjem samarbeidet. Det er foreldrene på den ene siden som ikke vet hva som kreves av dem, og lærere og skole på den andre siden som ikke klarer å imøtekomme foreldrene (Brooker, 2010, ss. 117-128). Jeg har lagt frem mange eksempler på kulturforskjeller som kommer til syne i samarbeidet med hjemmet, noen mer vesentlige enn andre. Hver familie er unik selv om det er mange likheter med foreldre fra et mer kollektivistisk samfunn. Foreldrene i undersøkelsen viser til mange likheter i opplevelser rundt skole-hjem samarbeid, oppdragelse og frustrasjon i møte med den norske skolen. Det som er spesielt viktig å legge vekt på er håndteringen av disse ulikhetene. Jeg vil presisere at det ikke burde være et mål å endre foreldrenes syn, oppførsel eller oppdragelse mot samfunnets eller skolens kultur og idealsyn. Vi i vesten kan ha en tendens til å ikke akseptere andres livsmåter som likeverdige. For å skape et bedre samarbeid handler det først og fremst om å prøve å forstå, anerkjenne ulikhetene og et genuint ønske om å lære av foreldre med en ulik livsverden sammenlignet med flertallet i foreldremiljøet.

## 6 OPPSUMMERING

I oppgavens innledende del legger jeg frem hvor sammensatt det samfunnet vi lever i er og viser til at det kommer kun til å utvikle seg mer i samme retning. Norge blir mer flerkulturelt som fører med seg en del fordeler og utfordringer. For å utvikle oss er det essensielt å sette pris på fordelene og legge til rette for å løse utfordringene på en god måte. Inn mot skoler fører dette hovedsakelig til hvordan man forholder seg til flerkulturelle barn og foreldre. Dette går på forståelse, tilpasning og syn på disse familiene. For å ta nytte av deres livsopplevelser må skolen først og fremst se på foreldrene og barna som en ressurs inn mot opplæringen. Videre viser jeg til opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring, som forteller at hvert barn har en rett til å møtes der hvor barnet er, med de forutsetningene og bakgrunnen eleven har. Det ligger også politiske styringsdokument og forskning som belyser et idealsyn og behandling av foreldre for å få best utbytte av et skole-hjem samarbeid. Hensikten med oppgaven er å belyse en gruppe arabiskspråklige foreldres erfaringer og opplevelser med skole-hjem samarbeid. Det er en tosidet sak bak dette valget, hvor det ene handler om å løfte frem stemmer som er lite vist til i tidligere forskning, og det andre går på å innhente data på hva i samarbeidet som foreldrene er fornøyde og misfornøyde med. Ved å belyse dette kan man få svar på hva man gjør riktig og hva som kan tilpasses ytterligere for å forbedre samarbeidet. Målet i seg selv er ikke å få en god relasjon mellom lærer og forelder, men forskning viser at et godt samarbeid fører til bedre tilpasning og opplæring for barnet. Studiens problemstilling var:

*Hvordan opplever og erfarer en gruppe arabiskspråklige-foreldre, skole-hjem samarbeid?*

Ettersom problemstillingen ikke søker etter noe spesifikt fra foreldrenes opplevelser innenfor skole-hjem samarbeid er funnene basert på hva denne gruppen anser som viktig og har erfaringer med. Funnene viser til flere interessante temaer som blir løftet frem og deretter drøftet i oppgaven. De viktigste funnene i oppgaven tar opp foreldrenes forventninger og erfaringer til skolen, anerkjennelse, foreldremøter og utviklingssamtaler, språk og kommunikasjon og til slutt kulturforskjeller. Foreldrenes forventninger og erfaringer samstemmer ikke med hva de opplevde selv fra deres skolegang. I tillegg viser de til at de ikke har fått nok hjelp eller tilpasning til å forstå eller sette seg inn i den norske skoles forventninger til samarbeid samt involvering. Utviklingssamtalene er foreldrene stort sett fornøyd med, men resultatene viser at kommunikasjonen er enveis fra lærer til forelder. Det

viser til at utviklingssamtalene ikke legger nok til rette for å skape dialog og se på foreldrene som en ressurs inn mot barnas opplæring. Videre viser funnene at foreldremøtene er et møtepunkt som er lite tilfredsstillende på bakgrunn av lite samspill med foreldrene og lite tid til å bli kjent med de andre foreldrene. Det tas opp nærmere i neste del som er anerkjennelse, foreldrene i undersøkelsen viser stor interesse og savn for å bli sett og hørt ikke bare av læreren, men spesielt av andre foreldre. De har behov for å være med i foreldremiljøet og skape relasjoner med andre foreldre. De opplever det slik at skolen legger alt for dårlig til rette for denne slags møtepunkter.

Funnene tar også for seg språket og kommunikasjonen mellom skole og hjem og hvordan det påvirker samarbeidet. Resultatene viser at skolene har blitt flinkere til å tilpasse for språket de siste årene med tanke på tolk og oversettelse av informasjon til hjemmet, dette var foreldrene enige om. Kommunikasjonsbarrierene som de opplever, erfarer de at ikke kommer på bakgrunn av språket, men heller på at de ikke føler seg forstått. Dette går videre til temaet kulturforskjeller og hvordan kulturell kapital påvirker samarbeidet. Foreldrene opplever ikke at skolen forstår deres kultur og livsvalg som gyldig i samarbeidet med skolen. Etersom foreldrene ikke føler seg anerkjent som ressurser og ser at de blir forstått, nedprioriterer de å dele sine refleksjoner og tanker. Foreldrene velger dermed å følge læreren og skolens krav til dem uten å sette egne krav eller heve forventningene til samarbeidet. De har et ønske om å bidra, men mangler kunnskap og mulighet til å vise seg nyttige. Det resulterer i at det skapes en barriere i samarbeidet som ikke går bort før skolene og læreren hever sin kulturelle kapital og kunnskap. Et bredere syn på foreldrene fra skolen sin side, vil føre til en forståelse i første omgang, deretter kan denne forståelsen brukes til å imøtekomme familiene der hvor de er og tilpasse for et fruktbart samarbeid som til slutt kommer elevene til gode.

## 6.1 Begrensninger og forslag til videre forskning

Til slutt vil jeg presisere at avhandlingen tar utgangspunkt i fem arabiskspråklige foreldre og deres erfaringer og opplevelser. Det er ikke den hensikt å generalisere resultatene ved å vise til at dette vil være representativt for alle arabisktalende eller flerkulturelle foreldre. Jeg vil likevel påstå med tidligere forskning og funn at foreldrenes opplevelser og erfaringer ikke er unike eller skiller seg ut fra tidligere resultater innenfor skole-hjem samarbeid med flerkulturelle familier. Selv om det er gjort mer studier på flerkulturelle foreldres samarbeid med skole, er det ikke så mye spesifikt på arabisktalende foreldre. Samfunnet vårt er som

nevnt tidligere rikt på mennesker fra mange forskjellige land med unike og ulike kulturer. Det er viktig å ikke anta at alle andre kulturer enn den majoriteten har er lik. Det er nyanser og store forskjeller fra land til land og innad i landene også. Derfor anser jeg det som nødvendig med ytterligere forskning på skole-hjem samarbeid på et dypere kulturelt og språklig nivå. Med et mer sammensatt samfunn kreves det mer av skolene for å tilpasse for barna og familiene, jeg håper denne avhandlingen kan gi noe retningshjelp i hva som opptar foreldres syn på skole-hjem samarbeid.



## Avsluttende ord

Jeg vil bruke siste side av min masteroppgave på å fremheve en kommentar Yohan Shanmugaratnams (2022) har skrevet i klassekampen. Det er hans tolkning av Karpe sin sang Baraf/Fairuz. For meg og mange andre er dette mer enn en sangtolkning. Det er tanker, frykt og refleksjoner mange barn og voksne med en utenlandsk bakgrunn har, men ikke har klart å få tak i. Det er så godt skrevet og får frem en realitet mange i Norge ikke er klar over. Den har betydd mye for meg og for oppgavens retning, derfor vil jeg avslutte med den.

**Vi**, barna deres, er troende og troløse, skamfulle og skamløse, rotfestede og rotløse. Vi var barn da vi fylte ut skjemaer for foreldrene våre, ringte kundeservice på deres vegne og skrev kondolanskort som skulle til deres norske venner. Vi var barn da resten av Norge lo av sketsjer der det eneste poenget var at folk snakket som foreldrene våre gjorde.

Sånn er de. Foreldrene våre, som bare har jobbet og holdt kjeft, uten at noen har invitert dem til Dagsnytt 18 for å snakke om ytringsrommet eller noe annet. For dem, som prøver å forberede seg på å dø i et fremmed land, har den klissete kaka eller koppen med altfor søt te vært den billigste og raskeste billetten hjem.

Denne sorgen som inntreffer når en forelder holder på å forsvinne, den er ikke forbeholdt oss migrantbarn. Men den får et ekstra lag hos oss fordi vi holder på å miste vår viktigste kobling til en del av verden og vår historie som vi prøver å bære i oss, men som likevel føles så fjern.

En dag etterlater foreldrene oss her, mellom stedene de forlot og stedet de prøvde å bli en del av. Når det blir vår tur, vil vi se tilbake for å forsikre oss – og dem – om at vi klarte å komme et steg nærmere (Shanmugaratnams, 2022).

## Bibliografi

- Aarstad, B, A. (2007) *Samarbeid mellom hjem og skole – mangfold og muligheter: samarbeid hjem-skole omkring elever med minoritetsbakgrunn*. (Mastergrad, Universitetet i Oslo). Hentet fra:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31870/ferdig3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Arneberg, P., & Ravn, B. (1995). *Mellom hjem og skole et spørsmål om makt og tillit*. Praxis forlag.
- Arntzen, R., & Karlsen, J. (2019, Januar 20). Språkressurser, språkvalg og språkskifte: En studie av tospråklige barn fra fem- til tolvårsalderen. *NOA norsk som andrespråk*, ss. 32-61.
- Attaallah, I, M. (2020) *Arabic-speaking immigrant parents` views on heritage language maintenance and identity construction for children in Sweden*. (Mastergrad, Linköping University). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1529934/FULLTEXT01.pdf>
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lov-data. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Bø, I. (2017). *Påvirkning og kontroll*. Fagbokforlaget.
- Berget, R. K. (2018, Januar 16). *Bedre foreldremøter når vi deler kunnskap*. Hentet fra Utdanningsforskning : <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/bedre-foreldremoter-nar-vi-deler-kunnskap/>
- Bilgiç, S. (2000). *Integrering: Fra teori til praksis*. Kulturbo Forlag.
- Bilgiç, S. (2008). *Hovedfaktorer i integrering - Religion, kultur, økonomi og dagligliv*. Kulturbro Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (ss. 241-258). Greenwood press. Hentet fra:  
[https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu\\_forms\\_of\\_capital.pdf](https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf)
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metodert - Empiri of teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.

- Brooker, L. (2010, Juli 21). *Learning how to learn: Parental ethnotheories and young childrens preperation for school*. Hentet fra International journal of early years education, 11:2, 117-128: <http://dx.doi.org/10.1080/09669760304703>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods (4.utg)*. Oxford University Press.
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., & Richardson, K (1993). Ethics, advocacy and empowerment: Issues of method in researching language. *Language & Communication*, 81-94.
- Christenses, H., & Ulleberg, I. (2015). *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Cranston, J., Labman, S., & Crook, S. (2021, September 29). Reframing parental involvment as social engagment: a study of recently arrived Arabic-speaking refugee parents understandings of involvment in their childrens education. *Canadian journal of education*, ss. 371-404.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE publications.
- Darie, D, A. (2020) *Minoritetsspårklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole-hjem samarbeid*. (Mastergrad, Høgskolen i Volda). Hentet fra [https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2663868/master\\_DarieAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2663868/master_DarieAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Drost, E. A. (2011) Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives*, 38(1), 105-123. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.491551710186460>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, April 25). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Udir*.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis - Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Akademisk.
- Evensen, T. (2009) *Hvorfor kommer de ikke?: Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem-skole samarbeid i lys av teorier om makt og anerkjennelse*. (Mastergrad, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132729/Evensen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fan, X., & Chen, M. (2001, Januar 22). Parental involvment and students academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13.

- Fosse, B. O., Rødnes, K. A., & Brevik, L. M. (2015, Mai 1). Betydningen av å bruke fagbegreper - For elever, lærerstudenter og lærere. *Bedre skole*.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking - Språk, flerspråklig og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, John. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning%20A%20synthesis%20of%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement%20Hattie%20J%202009%20...pdf>
- Hauge, A.-M. (2012). *Den flerkulturelle skolen*. Universitetsforslaget.
- Hermansen, M. R. (2022). Læreren har ikke ansvar for å oppdra barnet ditt. *Bergens tidene*.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hofstede, G. (2011, Januar 12). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model In Context. *Online readings in psychology and culture*, ss. 4-22.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. SAGE. Hentet fra: <https://books.google.bt/books?id=qTByBgAAQBAJ&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Moosa, S., Karabenick, S. A., & Adams, L. (2001). Teacher perception of Arab parent involvement in elementary school. *US: Academic Development Institute*, ss. 1-17.

- Naqvi, A. R. (2019). *Third culture kids*. Gyldendal Norsk Forlag AS - Gyldendal Barn & ungdom.
- NESH. (2021, Desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2014). *Hjem og skole - Hviordan skape et bedre samarbeid*. Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H., & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS.
- Opplæringsloven. (2022). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa*. (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (2022). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa*. (LOV-2022-06-17-68) §9A. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a>
- Opsahl, H. A. (2012). *Autoritet i skolen: Når elever innvirker på lærerens psykososiale arbeidsmiljø* (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/35546/4/173171.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2022, 02, februar) *Foreldreansvar*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/foreldreskap/foreldreansvar/id749199/>
- Ruud, M. (2019, August 18). Tre stastråder lager konkrete tiltak mot ungdomskriminalitet. *Utdanningsnytt*.
- Ruyter, K. W. (2010). *Forskningsetikk Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Gyldendal akademisk.
- Shanmugaratnams, Y. (2022, Februar 2). Karpe setter melodi til migrantens melankoli. *Hentet fra Klassekampen*: <https://klassekampen.no/utgave/2022-02-02/fokus/qDpV>
- Spernes, K. (2013). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Gyldendal Norsk Forlag.
- St.meld. nr.31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Svensden, P. (2022, Juli 14). *Vold i skolen - 9A har gjort noe med maktbalansen i klasserommet*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/9a-gry-camilla-tingstad-laererrollen/9a-har-gjort-noe-med-maktbalansen-i-klassemmet/328388>

- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5.utg)*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet . (2020, Juni 13). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/#a154044>
- Utdanningsdirektoratet . (2022, Februar 17). *Fakta om barnehager 2021*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mai 25). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige . ss. 1-3.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, September 1). *Overordnet del - verider og prinsipper for grunnopplæringen* . Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, Juni 13). *Ulike måter å organisere foreldremøter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/ulike-mater-a-organisere-foreldremoter/>
- Utdanningsforbundet. (2019, Mars 12). *Regelverk i grunnskolen - Kva treng foreldre å vite?* Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/regelverket-i-grunnskolen---kva-treng-foreldre-a-vite/#a122207>
- Vedvik, K. O. (2017, November 10). *Obligatoriske foreldremøter ikke veien å gå*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/foreldreutvalg/obligatoriske-foreldremoter-ikke-veien-a-ga/175681>

## VEDLEGG

1. Vedlegg – Informasjonsskrivet
2. Vedlegg – Informasjonsskriv arabisk
3. Vedlegg - Intervjuguide
4. Vedlegg - Godkjenning NSD

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Ønsker du å delta i forskningsprosjektet

### «Hvordan opplever og erfarer en gruppe arabiske foresatte skole-hjem samarbeid?»

Dette forskningsprosjektet ser etter foresatte som har barn i den norske skolen og som har arabisk som morsmål. Formålet med dette prosjektet er å belyse en gruppe arabiskspråklige foreldres erfaringer og opplevelser med skolen. Spesielt med søkelys på skole-hjem samarbeid. Min problemstilling er derfor: Hvordan opplever og erfarer en gruppe arabiske foresatte skole-hjem samarbeid? Det vil bli spurt om hvilke konkrete erfaringer de foresatte har med samarbeidet med skolen generelt og lærere som de har kontakt med. Det vil også være et behov for å snakke om likheter og ulikheter med skolegang i Norge og hjemlandet til de foresatte. I tillegg vil et tema omhandle rutiner i hjemmet, for å se på de satt opp mot skolens rutiner og forventninger. Dette intervjuet er knyttet til en masteroppgave i tilpasset opplæring som gjennomføres under veiledning av Maryann Jortveit.

For å få gjennomført dette prosjektet vil jeg derfor herved komme med en forespørsel om du vil hjelpe meg i dette prosjektet og delta i intervjuet. Intervjuet vil omtrent ta en time hvor vi sammen blir enig om tid og sted, jeg er veldig åpen for å gjennomføre intervjuet hos dere hvor dere kan føle dere trygge og komfortable. Det vil bli benyttet et lydbåndopptak samt at jeg vil ta notater under intervjuet. Alle opplysninger vil etter regler og forskrifter holdes konfidensielt og deretter makuleres etter ferdigstilt masteroppgave. Det er planlagt at den er ferdig januar 2023. Intervjuet kan bli gjennomført på Arabisk.

Dette er fullstendig frivillig og hvis du i etterkant vil trekke deg fra intervjuet så trengs det ikke noe grunn. De opplysningene som er dokumentert vil da bli anonymisert, dette vil ikke påvirke deg noe negativt enten du velger å trekke deg enten før eller etter intervjuet. Formålet med informasjonen er å kunne kilde opplevelser og erfaringer med skole-hjem samarbeid og ikke noe personlig informasjon.

Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli kodet og lagret på et separat sted fra navnelista slik at dataen er trygg.



## Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. januar. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Ved å endre navn og endre nasjonalitet til kun arabisk som morsmål og slette de fysiske lyde og videoopptakene.

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

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

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

Høgskolen i Innlandet ved Amir Daush: Tlf – 47656589 e-post: [amirdaush@hotmail.com](mailto:amirdaush@hotmail.com)  
eller Maryann Jortveit – [maryann.jortveit@uia.no](mailto:maryann.jortveit@uia.no)

Vårt personvernombud: Usman Asghar – [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: • Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Masterstudent – Amir Daush

## Samtykkeerklæring

Jeg har forstått og mottatt informasjon om masteroppgaven om «*Skole-hjem samarbeid, en gruppe arabiske foresattes opplevelser og erfaringer*», og har mulighet til å svare på spørsmålene. Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til oppgaven avsluttes innen januar 2023.

Signatur.....

Samtykke sendes så snart som mulig til:

Amir Daush – [amirdaush@hotmail.com](mailto:amirdaush@hotmail.com)

Tlf: 47656589

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv arabisk

البحث؟ مشروع في المشاركة تريد هل

بين التعاون ويختبرون العرب الآباء من مجموعة ترى كيف"

"والمنزل؟ المدرسة

هذا البحث مشروع. واللب المدرسة بين التعاون بمسألة العربية الأصول من الامور لأولياء والتجارب الخبرات ماهي هو المشروع من الرئيسي الهدف..العربية اللغة يتحدثون والذين النرويجية المدارس في ابناء لديهم الذين الوالدين يتناول الضوء وتسلط .. المدرسة مع وتجاربهم وخبرتهم للعربية للمتحدثين الامور أولياء من مجموعة على الضوء تسليط خبرات حول محدد سؤال طرح سيتم. البحث هذا في الأساسية قضيتي...والبيت المدرسة بين التعاون حول خاص بشكل عن للتحدث وسنحتاج. بهم مباشرة علاقة لكم الذين والمعلمين عموما المدرسة مع التعاون بمسألة الامور لأولياء معينة البيت في اليومي الروتين نبحت لذلك بالاضافة. الأم البلد في والمدرسة النرويج في المدرسة بين والتشابه الاختلاف أوجه اشراف تحت الملائم المتخصص التعليم حول ماجستير برسالة مرتبطة المقابلة المدرسي الروتين مع انسجامها ومدى (جور تفتيت ماريان).

على بموافقتكم الموضوع هذا انجاز في مساعدتي إمكانية حول بطلي اتقدم. المشروع هذا إنجاز تستطيع حتى لكم والأمن المريح المكان في المقابلة وستكون، والمكا الوقت حول معا وسنتفق. الساعة حوالي تستغرق المقابلة. المشاركة

اللقاء اثناء الملاحظات وكتابة صوتيا المقابلة بتسجيل اقوم سوف

إكمال من انتهائي مع المعلومات كل إتلاف سيتم ذلك وبعد مصانة تبقى سوف والقواعد للقوانين تبعا جميعها المعلومات. الماجستير رسالة

العربية باللغة سيتم اللقاء, 2023 بانوار شهر في بحثي ان خطتي

عليك يؤثر ولن سرية تكون سوف والمعلومات. مبرر اعطاء بدون المقابلة من الانسحاب وبإمكانك طوعي العمل هذا وخبراتكم تجاربكم توثيق هو المعلومات على الحصول الهدف. المقابلة بعد او قبل الانسحاب اختيارك حال في سلبي سوف الشخصية المعلومات وكل اسمك. شخصية معلومات ليست وهي (والبيت المدرسة بين التعاون)البحث بموضوع الشخصية بالمعلومات يتعلق ما وكل التسجيلات اتلاف سيتم يناير 15 بتاريخ المشروع من الانتهاء وبعد. أمن بمكان تحفظ

ب: الاتصال فيرجى ، حقوقك ممارسة أو حقوقك عن المزيد معرفة تريد أو ، الدراسة حول أسئلة لديك كانت إذا

:إلكتروني بريد Høgskolen i Innlandet 47656589 - هاتف: داوش أمير بواسطة

[amirdaush@hotmail.com](mailto:amirdaush@hotmail.com)

أو Maryann Jortveit [maryann.jortveit@uia.no](mailto:maryann.jortveit@uia.no)

usman.asghar@inn.no – مسؤول حماية البيانات لدينا: عثمان أصغر

إذا كان لديك أي أسئلة تتعلق بتقييم خدمة الخصوصية النرويجية للمشروع ، يمكنك الاتصال ب: خدمة الخصوصية  
النرويجية عبر البريد الإلكتروني [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no).

أو عبر الهاتف: 21155300

مع أطيب التحيات أمير دوش

#### اعلان الموافقة

لقد فهمت وتلقيت معلومات حول أطروحة الماجستير حول "التعاون بين ، "المدرسة والمنزل ، وتجارب وتجارب  
مجموعة من الآباء العرب وأتيحت لي الفرصة للإجابة على الأسئلة. أوافق على المشاركة في مقابلة

أوافق على معالجة معلوماتي حتى اكتمال المهمة بحلول يناير 2023.

التوقيع ..... يتم إرسال الموافقة في أقرب وقت ممكن إلى

أمير داوش الهاتف: 47656589 - [amirdaush@hotmail.com](mailto:amirdaush@hotmail.com)

## Vedlegg 3: intervjuguide

Problemstilling:

**Hvordan opplever og erfarer en gruppe arabiske foresatte skole-hjem samarbeid?**

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for videre spørsmål
Skole	Hvor mange år har barnet ditt gått på norsk skole/hvilken klasse?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samme skole eller byttet underveis</li> <li>- Søsken eller bekjente på skolen?</li> </ul>
	Har dere selv gått på norsk kurs eller skole?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan var det i forhold til hjemlandet? Hvis du gikk på skole der?</li> </ul>
	Har du/dere gått på skole i hjemlandet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor mange år?</li> <li>- Hvordan var det i forhold til Norge?</li> </ul>
Hjem	Hvilket språk snakker dere hjemme?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan barnet snakke/skrive/lese (arabisk)?</li> </ul>
	Har dere faste rutiner i form av mat og legging?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er rutinene annerledes i Norge enn det var i hjemlandet?</li> </ul>
	Er du eller har vært deltagende i barnas lek?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor/ hvorfor ikke?</li> </ul>
	Har barnet noe ansvar hjemme?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva slags ansvar?</li> </ul>
	Hvordan blir lekser gjennomført?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noen som hjelper barnet med lekser hjemme?</li> </ul>
Skole-hjem samarbeid	Hvordan opplever dere utviklingssamtaler?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Får dere nok informasjon i forkant</li> </ul>
	Hvordan opplever dere foreldremøter?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Får dere skriv på morsmålet deres i forkant?</li> </ul>
	Hvordan erfarer og opplever dere samarbeidet med læreren generelt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du noen eksempler som kan forklare?</li> <li>- Noe utfordrende?</li> </ul>
	Opplever du at skolen/læreren og hjemmet har de samme ønskene for barna?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kulturkræsje?</li> <li>- Er det noe i den norske skolen som du frykter skal påvirke</li> </ul>

		barnets forhold til egen bakgrunn? Som hva?
Avsluttende spørsmål	Er det noe du har tenkt på under intervjuet som viktig, som du ønsker å legge til?  Hvordan var det å bli intervjuet?	

## Vedlegg 4: Godkjenning NSD

**Referansenummer**

858865

**Type**

Studentprosjekt, masterstudium

**Dato**

28.09.2022

**Prosjekttittel**

Skole-hjem samarbeid, en gruppe arabiske foresattes opplevelser og erfaringer.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Handelshøgskolen Innlandet - Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Senter for filosofi

**Prosjektansvarlig**

Jonas Yassin Iversen

**Student**

Amir Daush

**Prosjektperiode**

12.05.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for

spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/foresatte til behandlingen av personopplysninger og dem selv og deres barn. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a, art. 9 nr. 2 a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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



**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!