

# Abstract

Drawing on Pierre Bourdieu's theory, Glorius and Friedrich's model of transnationalism and a material, imaginative and practiced approach to rural space, this sociological master thesis explores how Eastern European labour migrants use school services in a rural municipality in Norway. The aim of the study is to examine how they experience power and powerlessness in their cooperation with the local schools, and further how they mobilize transnational strategies as a supplement to the Norwegian education system when they evaluate it as weak.

The analysis is based on five qualitative interviews with Eastern European labour migration parents. Important results are that their mastery of the social language in the educational field and their educational capital empower them in the cooperation with teachers in the local school. Powerlessness is a result of lacking competence with the Norwegian language, low education, missing knowledge about the Norwegian school system and a distrust towards child care institutions. The material shows that my informants use their transnational habitus as a base for dynamic, independent and reflexive solutions to this disempowerment. The rural context has different implications than an urban environment on the cooperation between the transmigrant parents and the school, and on the transnational resources they mobilize.

One of the main conclusions of the study is that the ability to supplement the disadvantages in the Norwegian school with resources in the transnational field, is a result of the Eastern European parent's autonomy. Active transmigrant parents overcome the ambiguity of a transnational everyday life, and passive parents are floating between the local and transnational field without being integrated in either.



# Forord

Denne masteroppgåva markerer slutten på ei femårig lektorutdanning i samfunnsfag ved NTNU. Når eg ser tilbake på desse åra som student har dei vore full av læring og akademiske utfordringar følgd av meistring. Studietida i Trondheim har også bydd på nye kjennskap og venner som har vore viktige for fagleg meistring og det sosiale aspektet ved å vere student, og desse ynskjer eg å takke.

Tusen takk til rettleiar Johan Fredrik Rye for konstruktive, kritiske og oppmuntrande tilbakemeldingar. Når ein alltid forlèt kontoret ditt med sjølvtilitt og ein tydeleg retning når det gjeld vidare arbeid med masteroppgåva, tyder dette på rettleiing med god kvalitet.

Eg vil også takke Jakub Stachowski for rolla som uoffisiell bi-rettleiar. Takk for at du har vore så engasjert i prosjektet mitt, open for diskusjonar og at du i ein travel kvardag har tatt deg tid til å hjelpe meg.

Tusen takk til medstudentar frå både lektorkull 2012 og sosiologi, for konstruktive samtalar, emosjonell støtte, lunsjpausar og festar. Ein særskilt takk til Aurora og Mari som har korrekturlest og kome med kommentarar på oppgåva.

Eg vil også takke mine fem informantar som har delt sine opplevingar, erfaringar og tankar om møte med det norske skulesystemet med meg. Dette har eg lært mykje av, og eg vil ta kunnskapen med meg når eg som framtidig lærar skal samarbeide med fleirkulturelle foreldre i skulen.

Til slutt vil eg takke Mamma, Pappa, lillesyster Andrea, storebror Simon, min kjære Fredrik, Synnøve, Julie, Tove og fine roomiar for støtte gjennom eit utfordrande år. Dykk er høgt verdsett!

Maria Sæterlid

Trondheim, juni 2017.



# Innhald

<b>1 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 Kontekst og aktualisering av tema .....	1
1.2 Bakgrunn for val av tema .....	2
1.3 Makt og avmakt i samarbeid mellom foreldre og skulen .....	3
1.3.1. Mekanismar som kan skape makt og avmakt mellom austuropeiske foreldre og skulen ....	5
1.4 Transnasjonale strategiar blant austuropeiske arbeidsinnvandrarar .....	5
1.5 Den rurale konteksten: Innvandring til distrikts-Noreg.....	6
1.6 Målsetting og problemstillingar .....	8
1.7 Oppgåva sin oppbygning.....	9
<b>2 Teoretiske tilnærmingar</b> .....	<b>11</b>
2.1 Pierre Bourdieu.....	11
2.1.1 Det sosiale rom og kapital .....	12
2.1.2 Habitus.....	12
2.1.3 Utdanningsfeltet og utdanningskapital .....	13
2.1.4 Doxa og symbolsk vald .....	14
2.2 Transnasjonalisme .....	15
2.3 Transnasjonal kapital – Ein aktørsentrert tilnærming.....	17
2.4 Ruralitet .....	18
<b>3 Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Forarbeid .....	21
3.1.1 Metode og design .....	21
3.1.2 Utforming av intervjuguide .....	22
3.2 Gjennomføring .....	22
3.2.1 Rekruttering av informantar og utval .....	23
3.2.2 Presentasjon av informantar .....	24
3.2.3 Gjennomføring av intervju .....	25
3.3 Etterarbeid .....	26
3.3.1 Transkribering .....	27
3.3.2 Koding og analyse .....	27
3.3.3 Etske retningslinjer.....	28
3.3.4 Kvalitetskriterier: Om pålitelegheit, gyldigheit og generalisering. ....	29
<b>4 Analyse</b> .....	<b>31</b>
4.1 Skulen som sosialt felt og den feltspesifikke utdanningskapitalen .....	31
4.1.1 Språk.....	32
4.1.2 Utdanningsfeltet, doxa og symbolsk vald.....	34

4.1.2.1 Den aust-europeiske og den norske skulekulturen .....	35
4.1.3 Møte med den symbolske makta i den norske skulen .....	37
4.1.4 Oppsummering .....	38
4.2 Transnasjonalisme som motmakt .....	38
4.2.1 Strategi 1: Tileigning av den feltspesifikke utdanningskapitalen.....	39
4.2.2 Strategi 2: Heterodoxa gjennom transnasjonal motmakt.....	40
4.2.2.1 Sirkulær forflytting.....	40
4.2.2.2 Transkulturalisering.....	41
4.2.2.3 Hybride identitetar.....	43
4.2.3 Oppsummering .....	43
4.3 Den rurale konteksten: Grunnlag for maktrelasjonane i skulen .....	44
4.3.1 Den materielle dimensjonen ved å bu i Kystkommunen .....	44
4.3.1.1 Norskopplæringa i Kystkommunen.....	44
4.3.1.2 Bruk av tolk og oversett informasjon .....	45
4.3.1.3 Det faglege og sosiale aspektet ved skulen i Kystkommunen.....	46
4.3.2 Konstruksjonen om livet i Kystkommunen.....	47
4.3.3. Dei austeupeiske foreldra sine sosiale praksisar i Kystkommunen.....	48
4.3.3.1 Delt miljø i Kystkommunen .....	48
4.3.4 Oppsummering .....	50
<b>5 Diskusjon.....</b>	<b>53</b>
5.1 Kva mekanismar skapar ei oppleving av makt og avmakt hos austeupeiske foreldre i møte med den norske skulen? .....	53
5.2 Kva transnasjonale strategiar tek austeupeiske foreldre i bruk i møte med avmakt i skulen? .....	55
5.3 Korleis påverkar den rurale konteksten opplevinga av makt og avmakt i samarbeidet mellom dei austeupeiske foreldra og skulen? .....	58
<b>6 Konklusjon.....</b>	<b>63</b>
6.1 Vidare forskning.....	65
<b>Kjeldeliste.....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>.....</b>
Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking i masterprosjektet.....	.....
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	.....
Vedlegg 3: Kvittering frå Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS .....	.....

# 1 Innleiing

## 1.1 Kontekst og aktualisering av tema

Noreg var, i europeisk samanheng i etterkrigstida, seinare enn mange andre med å bli eit mottakarland for innvandrarak (Brochmann 2010: 436). I dag utgjer innvandrarak ca. 13,4 prosent av befolkninga (SSB 2017b). Gjennom EØS-avtala er Noreg med i EU sin indre marknad med fri flyt av arbeidskraft, kapital, varer og tenester, og etter utvidingane i 2004 og 2007 har det kome mange fleire arbeidsinnvandrarak frå dei austeuropeiske landa i Europa (Ødegård 2012). I dag utgjer desse 33 prosent av den norske innvandrarakbefolkninga, og innanfor denne gruppa er det mest innvandrarak frå Polen og Litauen (SSB 2017b). Fleire aust-europearak kjem hit aleine for å arbeide i nokon år, medan ein del av denne gruppa vel å bli i Noreg på lengre sikt og tek med seg familien sin for å busetje seg.

Det bur innvandrarak i alle norske kommunar, og generelt buset arbeidsinnvandrarak seg like spreidd som den norske befolkninga i heilskap (Høydahl 2013). Dette heng saman med at arbeid er årsaka til migrasjonen, ein buset seg der ein får jobb. Innvandring har i stor grad har vore forbunde med storby og sentrale områder, men nye og meir spreidde busetnadsmønster gjer det relevant å undersøke innvandring og distriktpolitikk i samanheng (Søholt, Aasland, Onsager og Vestby 2012: 30-34). Innvandrarakbefolkninga har blitt ein stadig viktigare del av norske lokalsamfunn, i løpet av dei siste åra har derfor mange distriktskommunar blitt meir globalisert og kulturelt mangfaldige (Rye 2016: 7).

I denne masteroppgåva undersøker eg austeuropeiske foreldre sine opplevingar av samarbeid med skulen i ein norsk kystkommune og avdekker kva mekanismar som skapar avmakt eller medverknad hos desse foreldra. Opplevinga av makt eller avmakt, samt den rurale konteksten, dannar eit grunnlag for bruk av transnasjonale strategiar. Korleis desse foreldra nyttar ressursar og moglegheiter i lokalsamfunnet og samtidig supplerer med tilgjengelege gode i det transnasjonale feltet dei er ein del av vil bli skrive om. Målet med studien er å bidra med kunnskap om korleis ulike former for migrasjon, mobilitet og aukande økonomiske, sosiale og kulturelle mangfald på bygda påverkar lokalsamfunn og aktørane i det sitt kvardagsliv (NTNU 2017).

Dette masterprosjektet spenner seg over fleire forskingsområde som migrasjon, ruralitet og utdanning. I avsnitt 1.3, 1.4 og 1.5 presenterer eg tidlegare forskning, og først skriv eg om

forsking på makt og avmakt i skulesamarbeid. Vidare presenterer eg austeupeiske foreldre sine særskilte fordelar og ulemper i dette samarbeidet. Etter dette skriv eg om tidlegare studiar som tek for seg migrantar sine transnasjonale strategiar. Til slutt hentar eg inn omgrepet ruralitet, og presenterer vidare korleis den rurale konteksten dannar eit grunnlag for maktrelasjonar i skulen og dermed bruk av transnasjonale strategiar.

Distriktskommunen som er brukt som case i denne oppgåva vert heretter kalla for Kystkommunen. Dette er ein kommune som har hatt stor arbeidsinnvandring frå dei ti austeupeiske landa som vart EU-medlem i 2004 og 2007, dette har ført til at folketalet har auka fordi dei austeupeiske arbeidsinnvandrarane har funne arbeid i regionen sin veksande fiskeindustri (Rye 2016: 10). Arbeidsinnvandrarar utgjer i dag 17 prosent av befolkning i kommunen. Kystkommunen er saman med andre distriktsregionar avhengig av denne arbeidsinnvandringa og opplev denne som naudsynt (Adressa 2013). Dei fleste arbeidsinnvandrarane kjem frå Polen og Litauen, og det er i dag vanleg at desse tek med seg familiane sine og buset seg på lengre sikt i kommunen. Dette er med på å skape ei stabil arbeidskraft, arbeidsgjevarane har eit ynskje om at dei som kjem for å jobbe også ynskjer å bli. Sidan arbeidsinnvandrarane som kjem til Kystkommunen ofte flyttar dit med familien og bur der over ein lengre periode, trengs det eit godt integreringstilbod i skulen. Det at barna trivs i skulen, får tilpassa norskopplæring, får venner og vert godt integrert er viktig for trivselen til familien (Søholt et al. 2012).

## 1.2 Bakgrunn for val av tema

Når eg hadde fullført det fjerde året mitt på lektorutdanning i samfunnsfag tok eg eit år permisjon frå studiet. Eg arbeidde sju månader som lærar på ein barne- og ungdomsskule i ein mellomstor kommune, og hadde blant anna ansvar for norskopplæring av minoritetsspråklege elevar på mellomtrinnet. Denne skulen hadde lite erfaring med elevar med innvandringsbakgrunn, og hadde ikkje noko opparbeidd system for korleis ein skulle drive norskopplæring. Som nyutdanna og utan kompetanse når det kom til norskfaget, spesialpedagogikk eller språkundervisning var norskopplæring utfordrande. For dei minoritetsspråklege elevane og foreldra var denne norskopplæringa viktig, og vart av både dei og meg sett som ein nøkkel for å meistre andre skulefag og bli integrert i det sosiale miljøet i klassen, på skulen og på fritida.



Eg hadde særskilt mykje kontakt med foreldra til ein russisk elev, vi diskuterte innhald i timane, lekser og vidare progresjon. I samarbeidet med desse foreldra var det tydeleg at dei ynskte meir læringstrykk i timane, lekser kvar dag og gjennom helgar og feriar. Eg meinte at det var viktigare at eleven deltok på fritidsaktivitetar, inviterte klassekameratar heim og lærte norsk gjennom sosialt samvær med venner heller enn lekser. Mi meining var at den russiske eleven gjennom norskopplæringa skulle få grunnleggjande kunnskap om det norske språket, medan praktisering gjennom sosiale aktivitetar var sentralt for å lære å bruke norsk i kvardagen.

Vi var einige om at å lære norsk var målet, men midla for å kome dit hadde vi ulike syn på. Resultatet vart eit kompromiss, men meir lekser gjennom veka og samtidig fokus på sosiale fritidsaktivitetar. Eg opplevde desse møta og kommunikasjonen med foreldra som viktig, at dei fekk kome med tilbakemelding på opplegget mitt var ei god hjelp til å gjere norskopplæringa betre og det var viktig for vidare integrering av eleven på skulen. Denne erfaringa inspirerte meg til å skrive om samarbeid med austeuropeiske foreldre i den norske skulen, og potensielle utfordringar som er karakteristiske for møte med foreldre med denne landbakgrunnen.

### 1.3 Makt og avmakt i samarbeid mellom foreldre og skulen

I denne masteroppgåva er makt eit sentralt omgrep. Når ein skal studere sosiale fenomen er makt spennande å undersøke, men det kan også vere eit vanskeleg fenomen å gripe (Engelstad 1999: 7-9). Makt kan vere synleg og usynleg, eit gode og vonde, ettertrakta og avskydd. Engelstad tolkar Bourdieu sitt teoretiske rammeverk som eit forsøk på å avdekke korleis språkbruk og symbol kan regulere tilgangen til offentlege samtalar og avgjersleprosessar, og vidare korleis dette inkluderer nokon og ekskluderer andre i dominerande grupper i samfunnet. Ifølgje Nordahl sin tolking av Bourdieu utøver skulen som samfunnsinstitusjon strukturell makt over foreldre dei samarbeider med (Nordahl 2003: 37-42). Dette skjer konkret gjennom at lærarar kallar inn til møter med foreldra, leiar desse og at det er dei som i hovudsak har kontroll over kontakta med foreldre. Samtidig har lærarar eit felles fagspråk og representerer ein eigen profesjon. Mange foreldre betraktar skulen som avgjerande for barna sine, ein har ei plikt til å sende dei dit og vil vere avhengig av skulen som opphaldsstad for barna medan dei sjølve er på jobb.

Det vil variere mellom ulike foreldre kor mykje makt dei tillegg skulen (Nordahl 2003: 42-43). Foreldre som sjølv har meistra skulen vil kanskje tileigne skulen mindre makt enn dei som ikkje har lukkast og dermed ikkje beherskar kunnskapane som formidlast her. Frå lærarar sitt standpunkt kan ein også tileigne foreldre ulik makt og dermed moglegheit til å påverke avgjersler som vert tekne. Skulen har ikkje så mange eksplisitte sanksjonar å ta i bruk overfor foreldre, men implisitt har ein maktmiddel knytt til karakterar, samt andre vurderingar og kva engasjement og innstilling ein har til det enkelte barnet. Slike sanksjonar kan føre til at foreldre ikkje tek opp kritikkverdige forhold ved skulen, i frykt for at det skal gå ut over barna.

Gjennom denne oppgåva undersøker eg austuropeiske foreldre sin oppleving av makt og avmakt i samarbeidet med den norske skulen. Saman med tidleg læring, kontinuerleg språkopplæring, fordeling av elevar på fleire skular og områder og fleirkulturell kompetanse hos lærarar er skule-heim samarbeid viktige tiltak for å sikre integrering i skulen (OECD 2015: 3). Foreldre sitt engasjement og kva haldning dei har til skulen har stor betydning for korleis barn finn seg til rette og læringsutbyttet deira.

Målet med eit godt skule-heim samarbeid er at foreldre og lærarar arbeider saman som likeverdige partnarar for å løyse eit felles ansvaret for eleven sin utvikling og læring (Drugli og Nordahl 2016: 6). Når ein deler på oppdragingsoppgåvene på ein god måte vil dette betre trivselen til eleven, føre til færre åtferdsproblem og mindre fråvær. Vidare vil det auke gode relasjonar til medelevar og lærarar, betre arbeidsvanane i skulen og på fritida, skape ei betre haldning til skulen og føre til høgare arbeidsinnsats og dermed høgare ambisjonar med omsyn til vidare utdanning. Gjennom positive samarbeidserfaringar kan skule og foreldre utvikle ein felles forståing av barnet sine behov og dermed støtte læringsprosessen til barnet både saman og kvar for seg.

Det er funne ein svak tendens til at skilnader mellom ulike heimebakgrunnar har større betydning i skulen i dag enn det gjorde for 10-15 år sidan (Drugli og Nordahl 2016: 10-11). Skulen reproduserer dermed sosiale skilnader på tross av eit mål om å gi alle elevar like moglegheiter, og denne funksjonen har blitt forsterka frå 1990-talet. Kva sosial kapital, kulturell kapital og utdanningskapital foreldre har påverkar samarbeidet med skulen, og dersom ein i tillegg har eit anna språk, ei anna erfaring med skulen og syn på kva innhald denne skal ha, kan asymmetrien mellom foreldre og skulen auke (Drugli og Nordahl 2016: 26).

### 1.3.1. Mekanismer som kan skape makt og avmakt mellom austuropeiske foreldre og skulen

Møte mellom dei austuropeiske foreldra og lærarar i skulen kan forståast som eit møte mellom to sosiale roller, her er maktbalansen mellom desse to partane viktig. Austuropeiske arbeidsinnvandrarar til distrikta er eit kvalitativt annleis fenomen enn den tradisjonelle immigrasjonen til dei urbane delane av Noreg (Rye 2016: 30-31). Utgangspunktet for innvandringa er frivillig, og samtidig vert desse innvandrarane sett som naudsynt arbeidskraft. Austuropeiske arbeidsinnvandrarar har også fleire kjenneteikn som ikkje distanserer dei i like stor grad frå den norske befolkninga som fleire andre innvandrargrupper, ein deler ein felles europeisk kulturarv og historie, for mange ein kristen religion og austuropearar er ikkje ein synleg etnisk minoritet med tanke på biologiske eigenskapar som hudfarge. Slike fellestrekk kan føre til at austuropeiske foreldre og lærarar står nærmare kvarandre i skulen sitt hierarki og derfor har meir til felles.

Samtidig kan den austuropeiske og den norske kulturen kollidere i skulen, likskapane mellom desse to sosiale gruppene kan problematiserast. Siw Ellen Jakobsen (2015) skriv om skilnader mellom den polske og den norske skulekulturen. I den norske skulen er det stort fokus på at barn skal lære seg sosial kompetanse og at lærarar skal leggje til rette for læring. Polske arbeidsinnvandrarar er vant med ein anna læringskultur, der pugging og reproduksjon står sentralt. Desse foreldra kan dermed ha eit anna syn på kva som er skulen sine oppgåver, og kva læringa bør innehalde. Læraren har også ein meir autoritær rolle i det polske skulesystemet og ein er vant med karakterar i grunnskulen. Forsking tyder også på at det eksisterer ein mistillit til staten, skulen, barnevernet og helsetenesta blant polske foreldre. Ei anna utfordring for austuropeiske arbeidsinnvandrarar frå land innanfor EU/EØS er at dei verken har rett på eller plikt til norskopplæring, språkleg kompetanse i møte med skulen er viktig for å kunne følgje opp barna i skule-heim samarbeidet (IMDi 2015).

## 1.4 Transnasjonale strategiar blant austuropeiske arbeidsinnvandrarar

Transnasjonalisme er ei retning innanfor migrasjonsteori som representerer eit nytt syn på migrantar (Glick Schiller, Basch og Blanc-Szanton 1992: 1-2). Tidlegare har ein tenkt om menneske som vel å emigrere at dette medfører eit brot med kultur, skikkar, språk og

tilhøyrslø med heimlandet. Samtidig har ein sett åtkomsten i mottakarlandet som kjenneteikna av utfordringar knytt til læring av eit nytt språk og ein ny kultur. Transnasjonalisme skildrar ein prosess der migrantar byggjer *sosiale felt* som bind saman opphavsland og busetnadsland, dei utviklar og opprettheld eit nettverk av mangfaldige relasjonar på tvers av grenser når det kjem til familie, økonomi, sosiale relasjonar, religion, organisatorisk og politisk. Transmigrantar handlar, tek avgjersler og utviklar identitetar innan eit sosialt nettverk som parallelt knyt dei til to eller fleire samfunn.

Det er gjort fleire studiar på austuropeiske arbeidsinnvandrara sine transnasjonale praksisar i Noreg (Andrzejewska og Rye 2012; Sæther 2016; Rye 2016; Rye og Stachowski 2017). Rye og Stachowski (2017) syner i artikkelen sin «*Transnasjonale helsepraksiser – bruk av helsetjenester blant polske arbeidsinnvandrere i Norge*» at mange polske arbeidsinnvandrara opplev det norske helsevesenet som dårleg, og at dei derfor supplerer desse med helsetenester som er tilgjengeleg i heimlandet. Dei etablerer kreative og dynamiske helsetenester som kryssar nasjonale grenser, og styrkar dermed kvaliteten på helseomsorga. Andre tema som er utforska når det gjeld bruken av eit transnasjonalt sosialt felt er arbeidsliv, identitet, busetnadsstrategiar, tilhøyrslø, turisme og meir (NTNU 2017).

Det er ikkje gjort studiar på migrantar sine transnasjonale strategiar i møte med det norske utdanningssystemet, gjennom denne oppgåva skal eg derfor utforske austuropeiske foreldre sine opplevingar av samarbeid med den norske skulen. Dette er sentralt fordi barn av innvandrara frå Polen utgjer den tredje største gruppa av norskfødde med innvandraraforeldre, og har auka frå å omfatte 800 per 1. januar 2004 til 10 000 i 2016 (SSB 2017a). Korleis ein arbeider for å integrere desse påverkar økonomiske og sosiale levekår i denne gruppa. I dagens samfunn har deltaking i grunnskulen og vidare utdanning ein utjamnande effekt, det sikrar sosial mobilitet og minkar risikoen for marginalisering og ekskludering (NOU 2011:14 2011: 169-172).

## 1.5 Den rurale konteksten: Innvandring til distrikts-Noreg

Migrantar sine kvardagsliv er ofte undersøkt i urbane kontekstar, men studiar av rurale kontekstar er det gjort færre av (Sæther 2016: 7-8, Andrzejewska og Rye 2012: 247).

Gjennom denne oppgåva fokuserer eg derfor på migrasjon til distrikts-Noreg for å bidrag med forskning til eit så langt mindre utforska tema. Innvandring til distriktskommunar kan vere eit naudsynt bidrag, den demografiske utviklinga i Noreg er kjenneteikna av sterkt veksande

byregionar og potensielt stagnerande distriktskommunar (Haugen og Villa 2016: 17-22). God integrering kan her vere viktig for å sikre lokalsamfunnet si overleving. Skulen er her ein viktig institusjon som kan fungere som ein stad der aktivitetar utspeler seg på tvers av generasjonar, sosial tilhøyrsløse og interessegrupper (Villa 2016: 184-188). Dersom ein ikkje har tilhøyrsløse i lokalsamfunnet kan skulen fungere som ein av dei viktigaste arenaene for å bli ein deltakar i lokalmiljøet.

Når det kjem til integrering i skulen kan ein sjå nokon skilje i fordelar og ulemper bygd og by har (Søholt et al. 2012). Rurale kommunar kan ha ein fordel når det gjeld den sosiale og integrerande effekten ei breiare kontaktflate med befolkninga har, medan segregasjon kan vere ei større utfordring i urbane regionar. For innvandrarakar kan det på små tettstader vere enklare å kome i kontakt med nordmenn og få norske venner, ein vert meir synleg og kan derfor bli enklare integrert. Ein treff andre foreldre og lærarakar på butikken, på fritidsaktivitetar, når ein er ute og går eller ein kan bu i same nabolag. Det kan vere lettare for skular å leggje til rette for særskilte behov når ein kjenner kvarandre godt. Samtidig opplever fleire innvandrarakarforeldre at bygda er meir trygg enn storbyen, dei fortel om mindre kriminalitet og gjengmiljø. Dette er mekanismar som kan føre til makt i samarbeidet mellom austuropeiske foreldre og skular i distrikts-Noreg.

Det som kan vere utfordrande i små kommunar er ressursar knytt til språkopplæring og morsmålsundervisning, tilgangen på utdanna lærarakar med kompetanse er mindre enn i storbyar (Søholt et al. 2012). Eit eksempel på ei utfordring er at det varierer om kommunar eller bedrifter tilbyr norskkurs for arbeidsinnvandrarakar når desse er ikkje er ein del av eit introduksjonsprogram (Jakobsen 2015). Dette er mekanismar som potensielt kan føre til at austuropeiske foreldre i rurale områder hamnar i ein avmaktssosisjon i samarbeid med skulen.

Ifølgje Rye (2016: 4) eksisterer det i den folkelege diskursen ein oppfatning om at kyst -og bygdesamfunn er sosialt tette og gjennomsiktige. Bygda vert sett som god, harmonisk og idyllisk, men også kjedeleg, konform og statisk. I motsetnad er det herskande inntrykket av den urbane byen at denne er spennande, utfordrande og impulsrik. Likevel er det store variasjonar i korleis innvandrarakar opplever ulike lokalsamfunn (Søholt et al. 2012: 199-200). Den kollektive mentaliteten er ulik, og vil ha betydning for korleis innvandrarakar vert møtt og kor lett det er å bli kjent med lokalbefolkninga. Korleis lokalsamfunnet engasjerer seg for å inkludere innvandrarakar på sentrale arenaer varierer. Ein kan trekke nokon generelle konklusjonar når det gjeld fordelar og ulemper by og bygd har i møte med integrering i

skulen, men desse vil ikkje gjelde alle distriktskommunar. Nokon har lengre og breiare erfaring med innvandring og ynskjer å vere attraktive alternativ for innvandrarakar å busette seg i, medan andre er nye for dette og ikkje har eit utarbeidd system for norskopplæring og integrering (Søholt et.al 2012).

## 1.6 Målsetting og problemstillingar

Med utgangspunkt i forskingsramma som er presentert skal eg i denne masteroppgåva utforske problemstillinga; *kva skapar ei oppleving av makt eller avmakt hos austuropeiske arbeidsinnvandra foreldre i samarbeid med skulen i ein norsk kystkommune, og kva transnasjonale strategiar nyttar dei seg av på grunnlag av dette?* For å konkretisere hovudproblemstillinga er den blitt delt inn i tre underproblemstillingar. Den første er; *kva mekanismar skapar ei oppleving av makt og avmakt hos austuropeiske foreldre i samarbeid med den norske skulen?* I den første delen av analysen nyttar eg Pierre Bourdieu sitt teoretiske bidrag til å undersøke korleis austuropeiske foreldre opplev tilgangen sin til avgjersleprosessar i skulen, og om dei kjenner seg inkludert eller ekskludert i dette samarbeidet. Sentrale bourdianske omgrep i analysen er sosialt felt, kapital, habitus, doxa og symbolsk vald, desse gjer eg reie for i teorikapittelet.

Den neste underproblemstillinga er; *kva transnasjonale strategiar tek austuropeiske foreldre i bruk i møte med avmakt i skulen?* Her nyttar eg Glorius og Friedrich (2006: 166-167) sin modell om transnasjonalisme som teoretisk verktøy. Tradisjonelle migrasjonsteoriar har tidlegare sett migrantar som framandgjort frå opphavet sitt, og assimilert inn i den dominerande kulturen i mottakarlandet (Glick Schiller et. al 1992:1-2). Gjennom eit transnasjonalt perspektiv tenkjer ein heller om migrantar at dei byggjer seg opp ein ny kapital som består av nettverk, aktivitetar og livsstilar som omfamnar både heimland og mottakarland.

Den tredje og siste underproblemstillinga har eg formulert; *korleis påverkar den rurale konteksten opplevinga av makt og avmakt i samarbeid mellom dei austuropeiske foreldra og skulen?* Som skriv over kartlegg Søholt et al. (2012) fordelar og ulemper rurale og urbane områder kan ha i møte med integrering i skulen. Samtidig vil det vere for enkelt å trekke eit skilje mellom rural og urban, Rye (2016: 9) argumenterer for at globalisering og mobilitet ikkje er homogene prosessar. Det vil alltid vere eit tovegs forhold mellom det globale og det lokale. Den rurale konteksten varierer, og vil påverke korleis lokalsamfunnet engasjerer og

integrerer innvandrere er ulik (Søholt et al. 2012). Korleis mine informantar opplev dette skal eg undersøke i analysen.

## 1.7 Oppgåva sin oppbygning

Masteroppgåva består av seks kapittel. I kapittel éin har eg presentert bakgrunn for val av tema, sentrale forskingsbidrag og problemstillingane for masteroppgåva. Den teoretiske tilnærminga skriv eg om i kapittel to, og her nyttar eg Pierre Bourdieu, transnasjonalisme og ruralitet som verktøy. Eg gjer i teorikapittelet reie for korleis desse supplerer kvarandre og saman dannar eit godt grunnlag for analysen og diskusjonen. I kapittel tre tek eg for meg datainnsamling og metodebruk. For å forstå arbeidsinnvandra foreldre sitt møte med den norske skulen har eg tatt i bruk kvalitative intervju som metode. Vidare presenterer eg forarbeid, gjennomføring og etterarbeid av datainnsamlinga. Til slutt diskuterer eg prosjektet sine etiske betraktningar, og reliabilitet, validitet og grunnlaget for generalisering. I kapittel fire skriv eg om sentrale, empiriske funn i datamateriale. Gjennom kapittel fem hevar eg det teoretiske blikket, og diskuterer funna opp mot dei teoretiske bidraga i kapittel to og har ein kritisk refleksjon over teoriane. Oppgåva avsluttast gjennom ein konklusjon av prosjektet sine sentrale funn og tankar om vidare forskning i kapittel seks.





## 2 Teoretiske tilnærmingar

Pierre Bourdieu er ein sosiolog som gjennom sitt teoretiske bidrag har som mål å avdekke skjulte og ikkje-erkjente former for makt og dominans i samfunnslivet (Aakvaag 2008: 148). Gjennom hans omgrep skal eg syne korleis informantane i denne oppgåva finn seg innanfor eit sosialt felt med moglegheiter og avgrensingar. Vidare presenterer eg transnasjonalisme som retning innanfor migrasjonsteori, her er Glorius og Friedrich (2006: 166-167) sin tredelte modell for transnasjonale migrasjonsprosessar sentral. Denne syner korleis migrantar fysisk, kulturelt eller gjennom tilhøyrsløse er knytt til ulike transnasjonale felt. Vidare presenterer eg Umut Erel (2010) sin bruk av Bourdieu. Ved hjelp av eit meir aktørsentrert perspektiv kan ein analysere korleis dei austuropeiske foreldra ikkje berre speglar dominansforholda i den norske skulen, men også nyttar sin eigen transnasjonale kapital på ein meir sjølvstendig måte i skule-heim samarbeidet. I slutten av teorikapittelet hentar eg inn ulike analytiske tilnærmingar til omgrepet ruralitet. Dette dannar eit grunnlag for å syne korleis den rurale konteksten legg føringar for maktrelasjonane mellom austuropeiske foreldre og skulen.

### 2.1 Pierre Bourdieu

Ifølgje Bourdieu (1979/1995: 31) er ambisjonen for forskning å gripe dei strukturane og mekanismane som ein ikkje får auge på gjennom kvardagen sin. C. Wright Mills (1959/2002: 15-18) kallar dette for *den sosiologiske fantasi*, der målet er å forstå menneske sitt liv i ein historisk, kulturell og samfunnsmessig samanheng. Ifølgje Mills er vi alle innvevd i samfunnskrefter som vi verken forstår eller rår over, ein har ikkje alltid oversikt over dei økonomiske, politiske eller kulturelle prosessane som formar liva våre. Kunnskap om dette må til for at menneska skal ha moglegheita til å vere frie og sjølvstyrte.

Den sosiologiske fantasi, i dette tilfelle gjennom Bourdieu sitt teoretiske verk, skal bidra forskaren i å gå frå ein kvardagsfornuft til ein teoretisk fornuft og svare på spørsmåla: Kva er heilskaplege strukturar i samfunnet (Mills 1959/2002: 15-18)? Kva typar kvinner og menn vinn fram her? Ein skal bevege seg frå bekymringar, som er individa sine nære opplevingar av verda og personlege erfaringar, til sosiologiske spørsmål som rekker ut over individet sine umiddelbare omgjevnader og rammene for det indre liv. På denne måten kan forskaren få auge på strukturelle skilnader og disposisjonar som ikkje skuldast naturlege særpreg, men det særreigne ved dei ulike kollektive historiene (Bourdieu 1979/1995: 31).

### 2.1.1 Det sosiale rom og kapital

Hos Bourdieu skildrar omgrepet det *sosiale rom* samfunnet i sin heilskap, og handlar om fordelinga av ressursar og klassestrukturen her (Aakvaag 2012: 151). Det sosiale rommet utgjer ein struktur av skilnader, og kva posisjonen ein har i dette rommet er eit resultat av ulike former for kapital (Bourdieu 1979/1995: 33-43). Posisjonen til ein aktør avgjer kva førestillingar ein har om det sosiale rommet, og standpunkt ein tek i kampene for å anten bevare det eller endre det. Kapital er ifølgje Bourdieu akkumulerte ressursar i anten ein materiell form eller i ein kroppsleggjort form, det er ein kapasitet eller ressurs aktørane har til å anten bevare posisjonen sin i samfunnet sitt hierarki eller utvide den (Bourdieu 1986: 241). Kva mengde av kapital ein aktør har utgjer derfor avgrensingane og moglegheitene den har, og sjansane for suksess i samfunnet.

Bourdieu skriv om tre ulike former for kapital (Bourdieu 1986: 243-249). *Økonomisk kapital* handlar om at ein har tilgang på produksjonsmiddel eller eig noko som har økonomisk verdi. *Kulturell kapital* handlar om kva disposisjonar ein har, om ein er kultivert og har kjennskap til den dominerande forma for kultur i samfunnet. Her er den kulturelle kapitalen kroppsleggjort, medan den i materialistisk forstand kan handle om kva kunstverk ein investerer i, kva bøker ein les og kva instrument ein spelar. Akademiske kvalifikasjonar er kulturell kapital i ein institusjonalisert forstand. *Sosial kapital* er alle potensielle ressursar ein kan dra nytte av gjennom nettverk ein er medlem av, her kan ein nyttiggjere seg av den kollektiva kapitalen i gruppa anten i materiell forstand eller symbolsk profitt.

### 2.1.2 Habitus

Det sosiale rommet er ifølgje Bourdieu konstruert på ein slik måte at aktørar eller grupper har ein posisjon i samfunnet sitt hierarki basert på kapitalmengde eller samansetjing av ulike former for kapital (Bourdieu 1979/1995: 33-40). Vidare vil aktørar eller grupper definere kvarandre gjennom sin nærleik eller distanse til andre sine posisjonar. Dette legg grunnlag for ein klassestruktur som består av grupper av individ som deler eigenskapar i form av kapitaltype eller kapitalmengde. Til ein kvar klasse svarar det ein type *habitus* eller smak. Habitus fungerer som kognitive sosiale strukturar som ein nyttar for å få praktisk kunnskap om verda og vidare baserer «fornuftig» oppførsel på (Bourdieu 1979/1995: 217-221). Denne

tek dermed ein kroppsleggjort form av dei objektive strukturane, og vert ei verktøykasse ein nyttar når ein skal navigere seg gjennom kvardagen og livet.

Habitus er både differensiert og differensierande (Bourdieu 1979/1995: 33-43). Den inneberer ulike klassifikasjonsskjema, og skapar skilnader mellom kva som er bra og dårleg, mellom det gode og det vonde og mellom det fornemme og det vulgære. Desse vurderingane konstituerer eit språk, individ frå ulike klassar vil ikkje forstå kvarandre og like kvarandre når det er avstand mellom deira habitus. Aktørar som finn seg innanfor eit avgrensa område i det sosiale rom eller i eit sosialt felt vil være nærmare kvarandre i eigenskapar og disposisjonar, og vil lettare kunne mobilisere kvarandre.

### 2.1.3 Utdanningsfeltet og utdanningskapital

I denne oppgåva er omgrepet *sosialt felt* sentralt, dette er ein sfære, arena eller institusjon innanfor det sosiale rommet (Aakvaag 2012: 154-155). I likskap med det sosiale rommet eksisterer det ein objektiv struktur av sosiale posisjonar ein aktør kan ha innanfor feltet, og her er posisjonen basert på den feltsesifikke kapitalen ein besit. Bourdieu hevdar at skulesystemet er ein sentral institusjon i samfunnet, her skriv den sosiale orden seg gradvis inn i hjernen til dei som deltek i det (Bourdieu 1979/1995: 224). Dette skjer gjennom bedømming, dommar, kategoriseringar og irettesettingar i kvardagens møter og interaksjonar.

Ein vesentleg kapital i utdanningssystemet er *utdanningskapital*, dette er kva tilgang ein har til og følgjande suksess innanfor skulesystemet (Olesen 2010: 125). Utdanningskapitalen eit individ har gjer den i stand til å avkode dei utfordringar og oppgåver ei utdanning krev.

Kulturen som utdanningssystemet premierer og legitimerer har ikkje direkte samanheng med fagkunnskap, men favoriserer menneske som kjem frå ein akademisk bakgrunn og kjenner til språket, verdiane og normene som er dominante i skulen. I møte med skulen er språk eit viktig middel for å få oppfylt ynskjer ein har, og språkleg kompetanse gjer det enklare å navigere i ein institusjonalisert samanheng (Olesen 2010: 137-140). Å meistre språket i skulen på ein praktisk og symbolsk måte er avgjerande for den enkelte om ein skal tileigne seg dei kulturelle teknikkane som er naudsynte.

Gjennom Bourdieu sitt teoretiske perspektiv er det middelklassen sitt språk som dominerer og vert sett som det riktige i skulen (Olesen 2010: 137-140). Pedagogisk arbeid baserer seg på dei dominerande gruppene i samfunnet sin kulturelle kapital, dette fører til ein seleksjon av foreldre som er eit resultat av avstanden mellom deira habitus og skulen sin habitus (Bourdieu

1977/1991: 72-73). Meistring i skule-heim samarbeidet avheng av foreldre sin evne til å avkode skulen sitt språk gjennom ein lingvistisk kapital. Bourdieu skriv at språk ikkje berre er eit instrument for kommunikasjon, men utgjer eit komplekst system av kategoriar. Eit rikt eller fattig vokabular skapar ulike kapasitetar til å avkode og manipulere språket sin kompleksitet. Korleis ein er i stand til å meistre dette avheng av familien sin kroppsleggjort habitus.

Mengda av kulturell kapital, utdanningskapital og lingvistisk kapital påverkar foreldre sin evne til å fortolke skulen sine abstrakte og symbolske krav (Olesen 2010: 137-140). Dersom ein har ein symbolsk kontroll av språket som kjennskap til grammatikk, skriftspråk og har ein veltalenheit kombinert med riktige manerar, kan ein nytte språket som ein strategi for å oppnå eit mål. Tilgang til språket får dermed ei eiga kraft, på lik linje med økonomisk kapital, titlar, påkledning og andre markørar for status.

#### 2.1.4 Doxa og symbolsk vald

Kvar etablerte orden vil reprodusere seg sjølv gjennom å legitimere sin eigen logikk og framstille denne som naturleg (Bourdieu 1977/1997: 164). Dersom eit sosialt felt har godt skjulte mekanismar for reproduksjon, vil aktørane som deltek her ikkje erkjenne grensene mellom dei objektive strukturane i feltet og deira internaliserte, kognitive strukturar som resultat av desse. Dette er ei effektiv form for makt, og vert hos Bourdieu kalla for *doxa*. Dette omgrepet skildrar når aktørar sin oppfatning av den naturlege verda og den sosiale verda glir over i kvarandre. Logikken til det sosiale feltet, dei grunnleggjande og implisitte spelereglane for sosial praksis, vil oppfattast som naturlege og ikkje bli satt spørsmålsteikn ved.

Når aktørar aksepterer dette ikkje-erkjente doxaet vil dei ikkje gjere opprør mot det eller motseie det. Dette er kjernen i teorien om *symbolsk vald* (Bourdieu 1979/1995: 38). Symbolsk vald fører til at dei underordna sin livskunst nesten alltid oppfattast, også av dei underordna sjølv, ut frå dei overordna sin estetikk sitt destruktive og reduksjonistiske synspunkt.

Når ein har ein posisjon i eit sosialt felt, vil ein ta i bruk ulike strategiar for å individuelt eller kollektivt trygge eller forbetre sin eigen posisjon (Ritzer 2011: 533). Her er det vanleg å forsøke å tileigne seg mest mogleg av den kapitalen som er gjeldande i feltet (Aakvaag 2008: 156). Ein anna strategi er å forsøke å redefinere kva som vert sett på som gjeldande kapital på eit felt. Her kan ein forsøke å påverke hierarkiet sine reglar på ein fordelaktig måte for seg

sjølv (Ritzer 2011: 533). Moglegheitene til å påverke avheng av kva posisjon ein aktør har i feltet, og kva former og sum av kapital ein har. Dersom ein vel ein strategi om å forsøke å redefinere denne og etablere nye former for dominerande kapital, vert dette opprøret mot det beståande kalla for *heterodoxa* (Aakvaag 2008: 156-157). Sanninga om doxa vert først synleg når det vert utfordra gjennom ein konfrontasjon av konkurrerande diskursar (Bourdieu 1977/1997: 168-169). Dersom aktørar utfordrar det herskande sette av spelereglar innanfor eit felt, vil det ikkje-diskuterte bli diskutert, og det ikkje-formulerte bli formulert.

Pierre Bourdieu sin teori om symbolsk vald er god å nytte fordi den kan forklare korleis kollisjonar mellom foreldre og det norske skulesystemet kan oppstå. Austeuropeiske foreldre kan ha erfaringar med eit anna skulesystem, og derfor eit anna syn på kva som er skulen sine viktigaste oppgåver og ikkje (Bø 2011: 197-200). Når lærarane og minoritetsspråklege elevar og familiane deira ikkje snakkar det same språket eller har eit ulikt syn på skulen sine oppgåver, kan dette liggje som eit grunnlag for dårleg kommunikasjon og derfor dårleg samarbeid.

## 2.2 Transnasjonalisme

Transnasjonalisme er ifølgje Castles, de Haas og Miller (2014: 39) ei teoretisk tilnærming til migrasjon som fokuserer på band, nettverk og identitetar som oppstår mellom avsenderland og mottakarland gjennom kontinuerlege straumar av informasjon, idear, pengar og gode. Globalisering gjennom betra transportmoglegheiter, teknologi og mangfaldige måtar å kommunisere raskt og billeg på har lagt til rette for ein aukande global tilknytning mellom sosiale grupper i både omfang, intensitet, hastigheit og påverknad (Vertovec 2009: 1-3). Transnasjonalisme skildrar tilstandar der fellesskap og aktivitetar tek stad i eit globalt omfang på tvers av store avstandar og reguleringar som følgjer med å opphalde seg i ulike land. Når ein diskuterer *transnasjonale praksisar* eller *transnasjonale grupper* refererer ein til kontinuerlege band og pågåande byter mellom ikkje-statlege aktørar på tvers av grenser basert på liknande interesser som religiøs tru, ein delt kultur eller likt geografisk opphav.

Glorius og Friedrich (2006: 163-166) skriv også om transnasjonalisme, og korleis tida vi lev i er kjenneteikna av meir migrasjon og mobilitet enn før. Fleire og fleire migrantar vel å ikkje busetje seg permanent i eit land, men heller midlertidig. Mange migrantar lev i transnasjonale rom som bind saman sosiale felt i heimlandet og busetnadslandet der migranten oppheld seg. Glorius og Friedrich definerer transnasjonalisme som ein migrasjonsprosess som er

fleirdimensjonal, der migrantar sine kvardagsliv strekker seg over fleire geografiske stader. Dei har utarbeida ein tredelt modell for transnasjonale migrasjonsprosessar og utviklinga av transnasjonale felt. Denne modellen tek for seg fysisk mobilitet kalla sirkulær forflytting, og to former for ikkje-fysisk mobilitet kalla transkulturalisering og transnasjonale identitetar.

*Sirkulær forflytting* er den første gruppa av indikatorar på transnasjonale prosessar (Glorius og Friedrich 2006: 167). Migrantar som finn seg innanfor denne gruppa kan vere kjenneteikna av stadig kryssing av grenser basert på livs- og arbeidsforhold. Andre former for sirkulære forflyttinga kan vere delte familieforhold der bur familiar på ulike lokalitetar, pengeoverføringar til heimlandet og hybride planar med tanke på framtidig geografisk lokalisering. Framtidige planar kan vere å reise tilbake til heimlandet, å pensjonere seg her eller potensielt å flytte til eit tredje land. Det som kjenneteiknar migrantar innanfor denne gruppa er at dei er usikker på varigheita av opphaldet sitt i mottakarlandet.

*Transkulturalisering* tek for seg det delvise tapet av kultur i opphavlandet, og skapinga av ein ny kultur som omfattar element av både denne og den nye kulturen i landet ein buset seg i (Glorius og Friedrich 2006: 167). Dette kan uttrykkast gjennom tospråklegheit, bikulturell praksis og bruk av media og institusjonar i både heimland og landet ein oppheld seg i. I motsetnad til sirkulær forflytting fangar transkulturalisering opp aspekt som tyder på ein dobbel kulturell forankring.

For ein transnasjonal migrant betyr ikkje naudsynt det å vere «heime» anten opphavlandet eller busetnadslandet, ein kjenner seg gjerne akseptert i ulike lokalitetar i begge desse landa (Glorius og Friedrich 2006: 167). *Transnasjonale identitetar* handlar om kva lokalitetar transmigrantar identifiserer seg med, denne kategorien fangar opp det kognitive elementet av transnasjonale prosessar. Ein transmigrant kan ha ei kjensle av ein førestilt heim eller fellesskap, som ligg mellom opphavet eller staden ein finn seg, og byggje på begge to. Den same ambivalensen kan ein finne i opplevd nasjonal tilhøyrslø, som også ligg ein stad mellom desse to landa.

Denne tredelte modellen syner ulike indikatorar på transnasjonalisme, men alle kjenneteikna vil ikkje naudsynt vere ein del av heile prosessen av transnasjonal migrasjon (Glorius og Friedrich 2006: 167). Gjennom analysen skal eg syne korleis mine informantar finn seg innanfor dei ulike undergruppene av transnasjonalisme på ulike tidspunkt, og at dei vekslar mellom desse etter kva behov dei har eller kva dei ser som gunstig i ulike situasjonar. I det siste delkapittelet av teoripresentasjonen vil Umut Erel (2010) si tolking av Bourdieu i

migrasjonsforskning bli presentert. Erel sitt bidrag synleggjer korleis Bourdieu og transnasjonalisme er to teoretiske retningar som saman utgjer eit godt verktøy for å undersøke korleis dei austuropeiske foreldra i denne masteroppgåva tek i bruk transnasjonale strategiar som motmakt når dei finn seg i avmaktsposisjonar.

## 2.3 Transnasjonal kapital – Ein aktørsentrert tilnærming

Den vanlegaste kritikken som vert retta mot Bourdieu sitt teoretiske rammeverk er at sjølv om han forsøker å kombinere objektivisme og subjektivisme, endar han opp med eit for strukturtungt syn på samfunnslivet der aktøren sin handlingsfridom vert innsnevra (Aakvaag 2012: 166-167). På den eine sida er strukturen tungt inkorporert i individet, og på den andre sida finn aktørar seg i gitte posisjonar i objektive strukturar som legg grunnlaget for handlingsmoglegheiter og val av handlingsstrategiar anten ein er bevisst dette eller ikkje.

Umut Erel (2010: 642-643) syner korleis Bourdieu sitt teoretiske rammeverk kan nyttast til å studere migrantar sine sosiale strategiar når dei buset seg i eit nytt land på ein meir aktørsentrert måte. Erel argumenterer for at migrasjon fører til nye måtar å produsere og reprodusere kulturell kapital som byggjer på, heller enn å spegle, maktrelasjonane i heimlandet eller mottakarlandet til migranten. Han hevdar at migrantar opptrer som aktørar som sjølvstendig skapar nye former for migrasjonsspesifikk kulturell kapital, og heller utfordrar og transformerer eksisterande klassifikasjonssystem av kulturell dominans. Dette er eit spennande bidrag å hente inn i denne masteroppgåva fordi Erel nyttar Bourdieu på ein måte som synar korleis migrantar forhandlar kapitalen sin aktivt.

I staden for å sjå migrantar sin kulturelle kapital som ein nøkkel som anten passar inn i «nøkkelholet» til det kulturelle systemet i mottakarlandet, kan ein gjennom eit bourdiansk perspektiv heller sjå migrantar sin kulturelle kapital som ei skattekasse som består av språkkompetanse, kjennskap til skikkar, livsstilar og profesjonelle kvalifikasjonar (Erel 2010: 647). Dette opnar for å undersøke korleis migrantar tek i bruk ressursane sine og nyttar desse til å forhandle med institusjonar og menneske om verdien på desse. Ein kan nytte kulturell kapital frå mottakarlandet til å skape nye distinkte disposisjonar eller utgangspunkt for handling.

## 2.4 Ruralitet

Rye (2016: 31) hevdar at den norske rurale samfunnskonteksten legg andre vilkår for sosial integrasjon i lokalsamfunnet enn ein urban kontekst. Når denne studien tek for seg austuropeiske foreldre sitt møte med den norske skulesystemet i Kystkommunen, og korleis både samarbeidet og bygda som kontekst påverkar maktrelasjonar og bruken av transnasjonale strategiar, må omgrepet ruralitet først gjerast reie for.

Norske bygder har blitt meir heterogene både når det gjeld næringsliv, befolkning, levesett og konsumpsjonsmønster, bygd og by er blitt meir like (Berg og Lysgård 2004: 18). Ein kan derfor stille seg spørsmålet om det i dag er relevant å snakke om by og bygd. For å forstå omgrepet ruralitet må ein sjå det i samanheng med urbanitet, her skisserer Berg og Lysgård fire ulike analytiske tilnærmingar. Den første tilnærminga er ein *geografisk dimensjon* (Berg og Lysgård 2004: 18-19; Haugen og Stræte 2011: 11-13) der ein klassifiserer rurale og urbane områder ved hjelp av målbare variablar som arealbruk, sysselsetnad og befolkningsstorleik- og tettleik. Den andre er ein *sosiokulturell tilnærming* der ein tenkjer at det er ein samanheng mellom ein region sin befolkningsstorleik og den dynamiske eller stabile karakteristikken ved område. *Politiske-økonomiske definisjonar* handlar om at endringar i rurale områder må forståast som eit resultat av overordna endringar nasjonalt og globalt, heller enn endringar i dei rurale område.

Berg og Lysgård (2004: 18-20) argumenterer for at desse tre tilnærmingane er mangelfulle, og at ein inngang til ruralitet og urbanitet som *sosialt og konstruerte kategoriar* er meir fruktbar. Her ligg fokuset på innhaldet i ulike representasjonar av det rurale. Kva førestillingar og mytar ein har om by og bygd er det viktig, korleis ruralitet forhandlast og erfarast er avgjerande for aktørar sin sosiale praksis, forming av rurale stader og analysar av regional utvikling. Halfacree (2007: 126-128) har utvikla ein teori om at kva konstruksjon ein har av det rurale, materialitet og romlege kvardagslivspraksisar til saman utgjer det sosiale rom. Gjennom denne tilnærminga vert både ein geografisk dimensjon, konstruksjonar og menneskelege romlege handlingar innlemma.

*Materialitet* handlar om at eit ruralt område skiljast territorielt gjennom avstand til nærmaste by, befolkningsstettleik, folketal, sysselsetnad og næringsstruktur (Berg og Lysgård 2004: 20; Halfacree 2007: 125-127; Haugen og Stræte 2011: 11-13). Dette er ein materiell tolking av det rurale, og er knytt saman med produksjons- eller konsumaktivitetar. Det materielle aspektet kan ikkje lausrivast frå korleis det *rurale vert forstått og tolka* (Haugen og Stræte



2011: 11-13). Berg og Lysgård (2004: 19-20) kallar denne analytiske tilnærminga til ruralitet for bygda som ein mental kategori, der bygda vert sett som viktig fordi det er avgjerande for sosial praksis. Den abstrakte førestillinga om det rurale vert definert i motsetnad til konstruksjonen av det urbane (Halfacree 2007: 126). I den folkelege diskursen vert det presentert to dominerande sett av bilete som syner korleis bygd og by blir gitt eit innhald som sosialt og kulturelt konstruerte kategoriar (Sæther 2016: 17-18).

I det første settet vert bygda sett som tradisjonell, medan byen er moderne (Berg og Lysgård 2004: 19-26). Den *tradisjonelle bygda* har eit smalt vare- og tenestetilbod og vert samtidig sett som kjedeleg, homogen og med sterk sosial kontroll. Den *moderne byen* har i motsetnad eit breitt vare- og tenestetilbod og opplevast som spennande, heterogen og med «stor takhøgde». I det andre dominerande tankesettet har ein eit bilete av det rurale som idyllisk og det urbane som fælt. Den *idylliske bygda* vert assosiert med ro, rein luft, tryggleik, sosial omsorg, skjønne naturomgjevnader og sunne aktivitetar. Som kontrast tenkjer ein at *den fæle byen* er bråkete, forureina, farleg, prega av sosial isolasjon, at ein ferdast i grå omgjevnader og driv med usunne aktivitetar som alkoholkonsum og uteliv.

Materialitet og korleis ein konstruerer bygda påverkar relasjonar og *sosiale praksisar* på rurale stader, også kalla kvardagslivspraksisar (Haugen og Stræte 2011: 11-13). Desse særskilte romlege praksisane er inkorporert i daglege rutinar, er subjektive, kan varierer og kan korrelere eller divergere frå andre aktørar sine romlege praksisar (Halfacree 2007: 127). I denne oppgåva utforskar eg austuropeiske foreldre sitt samarbeid med skulen, og korleis den rurale konteksten legg føringar for dette samarbeidet. Gjennom analysen og diskusjonen har informantane sin forståing av det rurale både ha eit skildrande og eit fortolkande aspekt. Eg vil analysere kva bilete informantane har av bygda og byen, med fokus på kva dei ser som moglegheiter og avgrensingar for handling i desse to kontekstane. Vidare vil korleis dette påverkar deira sosiale strategiar også vektleggast (Berg og Lysgård 2004: 26).



## 3 Metode

I dette kapitlet presenterer eg den metodiske tilnærminga som er nytta gjennom masteroppgåva. Eg vil skildre og reflektere over val og avgjersler når det gjeld innhenting og analyse av datamateriale. Kapitlet byrjar med ein presentasjon av djupneintervju som datagenereringsmetode, og vidare skriv eg om utforming av intervjuguide, rekruttering av informantar, presentasjon av utvalet, gjennomføring av intervju og behandling av datamateriale gjennom transkribering, analysing og koding. Til slutt diskuterer eg etiske retningslinjer og kvalitetskriteria reliabilitet, validitet og generalisering.

### 3.1 Forarbeid

#### 3.1.1 Metode og design

Innan kvalitativ forskning kan ein dele inn i tre hovudmetodar: Observasjon, intervju og tekst- og bileteanalyse (Widerberg 2014: 16). Gjennom å velje observasjon kan ein belyse eit fenomen gjennom å studere det «in action», medan ein gjennom tekst- og bileteanalyse undersøker korleis fenomen kjem til uttrykk i bilete og tekst. Analysane i denne masteroppgåva byggjer på fem djupneintervju med austuropeiske foreldre som har barn i den norske skulen. Sjølv om observasjon kunne ha vore ein måte å samle inn data i dette prosjektet, ville dette ha vore ein tidkrevjande metode. Det kunne ha vore vanskeleg å få tilgang til utviklingssamtalar, foreldremøte, sosiale tilstellingar på fritida og bruken av transnasjonale strategiar. Intervjuet vart derfor sett som ein effektiv måte å få innblikk i dei austuropeiske foreldra sin kvardag.

Forskning på makt og avmakt mellom austuropeiske foreldre og skulen, den rurale konteksten og transnasjonale strategiar er eit tema det ikkje er gjort studiar på. Eg såg derfor intervju som eit godt verktøy for å danne ny forskning innanfor feltet. Aksel Tjora (2012: 105-106) skriv at djupneintervju er ein fruktbar datainnsamlingsmetode når ein ynskjer å studere meiningar, haldningar og erfaringar ein informant har gjort seg knytt til eit tema. Formålet med eit intervju er å få fylldig og omfattande informasjon om korleis informantane opplev sin eigen livssituasjon (Thagaard 2013: 95).

### 3.1.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 2) i denne oppgåva er inspirert av to studiar, Lidia P. Roland (2013) si masteroppgåve om polske foreldre i den norske skulen og Thomas Nordahl (2010) sin studie av makt og avmakt i skule- heim samarbeidet. Vidare har eg supplert intervjuguiden med temaet ruralitet som er sentralt i mitt prosjekt. Når eit forslag til tema og spørsmål var ferdig var det sett gjennom av ein vitskapleg assistent som kom med tilbakemeldingar. Her vart eg blant anna råda om å byte ut nokon fagterminologiske omgrep i intervjuguiden med meir kvardagslege ord. Eg brukte blant anna ordet makt i nokon spørsmål, og valte å byte dette ut med medverknad og om ein opplev at ein får vere med på å bestemme i samarbeidet med lærarar. Intervjuguiden og skisse av undersøkinga (vedlegg 1) vart vidare sendt til personvernombodet i Noreg sin samfunnsvitskaplege datateneste, og godkjent (vedlegg 3).

Intervjuguiden var i utgangspunktet strukturert, tema og spørsmål var fastlagt på forhand (Thagaard 2013: 98-99). Likevel tok intervjuet ei semistrukturert form undervegs. Eg tilpassa tema og spørsmål til samtala med informantane for å ikkje øydelegge flyten, og samtidig la informantane ha ei innflyting på intervjusituasjonen. Intervjuguiden vart derfor nytta som ei sjekkliste der det vart forsikra at alle informantane var innom alle tema og spørsmål, slik at resultatane i etterkant av intervjuet kunne samanliknast.

Ifølgje Tjora (2012: 112) bør ein intervjuguide bestå av tre hovuddeler; oppvarming, refleksjon og avrunding. I oppvarmingsdelen av intervjuet spurte eg om alder, utdanning, nasjonalitet, butid i Noreg og barna til informantane sin alder. Vidare var temaa bakgrunnen for å kome til Noreg og akkurat Kystkommunen. I refleksjonsdelen bevegde vi oss inn på spørsmål knytt til møtet med skulen, samarbeidet med lærarar, om erfaringar knytt til makt og avmakt her, deltaking på sosiale aktivitetar utanfor skuletid og til slutt kva informantane tenkte skilnaden var mellom å busetje seg i ein distriktskommune i motsetnad til ein storby i Noreg. I avrundinga vart det spurt om informantane ynskja å fortelje om noko som det ikkje var blitt spurt om og om dei kjente nokon andre som kunne tenkje seg å la seg intervjuet.

## 3.2 Gjennomføring

### 3.2.1 Rekruttering av informantar og utval

Eg har gjennom dette masterprosjektet vore knytt opp mot forskarar som også har gjort studiar i Kystkommunen. Gjennom desse kom eg i kontakt med ein nøkkelinformant som deretter hjalp meg å skaffe fleire deltakarar gjennom snøballmetoden (Thagaard 2013: 62-63). Kriterium for rekrutteringa av informantar var at det skulle vere austuropeiske arbeidsinnvandrarar med barn i skulen, frå ulike austuropeiske land, både menn og kvinner, med ulik busetnadstid i Kystkommunen og ulik utdanning.

Rekruttering av deltakarar til intervju viste seg å vere utfordrande. I byrjinga forsøkte eg å få informantar gjennom nøkkelinformanten, etter kvart vart dette supplert gjennom å ta kontakt med ei austuropeisk foreining i Kystkommunen og ei gruppe av deltakarar på eit norskopplæringskurs. Eg reiste også på feltarbeid til Kystkommunen, her tok eg kontakt med austuropearar eg møtte på og spurte om dei ville la seg intervju. Eg var også til stades når ei gruppe av innvandrarar var på omvising på biblioteket og forsøkte å rekruttere informantar. Eg enda opp med to intervju i Kystkommunen, men alle andre austuropeiske foreldre eg kom i kontakt med takka nei til deltaking i masterprosjektet.

Etter kvart intervju hørte eg med informantane mine om dei visste om nokon som kunne tenkje seg å la seg intervju. Her vart særskilt ein informant viktig, ho skaffa meg to nye foreldre. Eg har vore i kontakt med fleire aktuelle deltakarar, men her har to ombestemt seg og avlyst det planlagde intervjuet. Andre austuropeiske foreldre var i tvil, særskilt ei arbeidde innanfor kommunen og ynskja ikkje å utlevere den fordi den også var arbeidsgjevar. Ein potensiell informant hadde ei sår historiar som den syns det var vanskeleg å fortelje om, og ynskja derfor ikkje å stille til intervju.

Eg har spurt informantane mine om kvifor dei trur det er vanskeleg å rekruttere austuropeiske foreldre til intervju, dei oppgav fleire grunnar. For det første har informantane i målgruppa mi ein travel kvardag med lite tid til intervju. Fleire kan også kjenne at dei ikkje meistrar norsk eller engelsk godt nok, og ynskjer derfor ikkje å delta. Kommunen som utgjør caset i denne oppgåva er ein liten kommune der alle kjenner alle. Informantar med utfordringar knytt til skule-heim samarbeid kan vere redd for at anonymiseringa ikkje er grundig nok, og at det som kjem fram gjennom intervjuet i masteroppgåva skal kunne knytast til dei. Til slutt fortalte den eine informant min at fleire også kan vere skeptisk til meg som både nordmann og lærar.

### 3.2.2 Presentasjon av informantar

Informantane i denne oppgåva er frå både Polen, Litauen og Bulgaria. Aldersmessig strekker dei seg frå 30-45 år, dei har alle fleire barn, har budd i Noreg mellom 1-20 år og alle har utdanning på mellom 3-5 år innanfor ulike fagfelt. Blant informantane er fire kvinner, og ein mann. To av informantane er gift med nordmenn og to arbeider innanfor pedagogiske yrker. Alle informantane har fått fiktive namn, og sidan eg berre har ein mannleg informant har han også fått eit kvinneleg namn slik at han ikkje skal bli gjenkjent i den ferdige oppgåva. Eg har valt å gi informantane mine namna Klaudia, Ewa, Sylwia, Paulina og Joanna.

I utgangspunktet hadde eg tenkt å skaffe åtte til ti informantar til masteroppgåva, men enda opp med fem fordi resten av dei austeuropeiske foreldra eg kom i kontakt med ikkje ynskja å delta i studien. Datainnsamlinga føregjekk i perioden 28. februar til 15. april, eg avgjorde her å avslutte forsøket på å få tak i fleire foreldre å intervjuje på grunn av tidsmangel. Dei fem intervjuja eg hadde gjennomført var grundige, kvart intervju varte mellom 70 og 90 minutt. Samtidig gav dei eit rikt datamateriale og danna eit godt grunnlag for analyse og diskusjon.

Som skrive før vart snøballmetoden nytta. Det som kan vere problematisk med denne er at utvalet fort kan bestå av menneske frå det same nettverket eller innanfor det same miljøet (Thagaard 2013: 62-63). Dette kan resultere i ein skeivheit i funna, og ein mindre nyansert og realistisk framstilling av det sosiale fenomenet ein ynskjer å belyse. Gjennom intervjuja kjem det fram at informantane mine har ei «positiv» historie når det gjeld møtet med den norske skulen og samarbeid med lærarar. Dei som ville la seg intervjuje var nok personar som kjenner at dei meistrar livssituasjonen sin og ikkje har noko imot at ein får innsyn i denne.

For å få ei betre innsikt i korleis austeuropeiske foreldre opplev møtet med skulen i Kystkommunen hadde det vore nyttig å også få intervjuje foreldre som har «negative» historiar, og som dermed kan representere meir problematiske sider ved fenomenet som vert studert. Gjennom intervjuja vart det derfor fokusert på kva dei fem austeuropeiske foreldra hadde inntrykk av at andre foreldre generelt opplevde i møtet med skulen, kjente dei nokon som ikkje hadde positive erfaringar med samarbeid med skulen i kommunen og kva var opplevingane deira? På denne måten fekk eg innsyn i både «positive» og «negative» historiar, men informantutvalet i denne oppgåva vil kanskje påverke konklusjonane i ei meir harmonisk retning.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervju

Eg reiste til kystkommunen for å gjennomføre feltarbeid, med lause avtalar om samtalar. I løpet av feltarbeidet fekk eg gjort to intervju på det lokale biblioteket i Kystkommunen, her fekk eg disponere eit rom. Dette fungerte bra, utfordringa med å gjennomføre intervju på ein offentleg plass på ein liten stad er at det kan vere synleg. Eitt intervju varte lenge, vi måtte derfor flytte oss til eit nærliggande hotell. Her satt vi i ei sofagruppe medan dei som arbeidde på hotellet og andre besøkande gjekk rundt. Det verkar ikkje som informanten min syns dette gjorde noko, ho var ærleg og tydeleg på meininga si her også.

Under feltarbeidet vart eit avtalt intervju avlyst, og informanten hadde ikkje moglegheit til å gjennomføre det resten av opphaldet mitt. Løysinga vart derfor i etterkant å gjere intervju over Skype, dette gjorde eg vidare med to andre informantar. Erfaringa med å gjennomføre intervju over Skype er at dette fungerer godt og er eit fleksibelt alternativ. Eg hadde lite utfordringar med kvaliteten på video og lyd, ein gong vart intervjuet avbrote fordi informanten gjekk tom for batteri. Vi ringte kvarandre opp att og forsette samtala. Det som etter mi erfaring skil ansikt-til-ansikt intervju og samtale over Skype, er ein unaturleg overgang mellom når ein treffast og når intervjuet byrjar. Small talk fall seg ikkje like naturleg, så på intervju over Skype vart denne delen kutta ned på og vi gjekk raskt i gang med samtala.

Tidlegare har eg berre intervju nordmenn, så språk var ei større utfordring i denne datainnsamlingsprosessen. Informantane mine fekk sjølv velje om dei ville snakke norsk eller engelsk, og dei fleste intervju enda opp med å bli ein kombinasjon av begge etter kva språk som gav moglegheit for mest utdjuping. Ei anna utfordring i intervju var at eg har dialekt, språket mitt var vanskeleg å forstå for fleire av informantane. Eg måtte derfor endre på dialekta mi i intervju, og snakke «bokmål». I byrjinga følte eg meg latterleg, men eg fekk ikkje inntrykk av at informantane syns det.

I fire av dei fem intervju vart det brukt lydopptak, dette var for å sikre at alt som vart diskutert i intervjuet kom med vidare i analyseprosessen (Ryen 2012: 110). I eitt intervju ynskja ikkje informanten å bli tatt opp på band, ho var mindre trygg enn dei andre deltakarane på intervjusituasjonen. Resultatet vart at eg noterte på PC undervegs i samtalen. Dette skriv Ryen (2012: 110) også om, om respondentar kjenner seg brydd ved at samtala vert tatt opp, skal ein av omsyn til respondenten ikkje gjere dette.

Denne informanten ynskja å sjå over notata mine undervegs og kom med kommentarar på kva informasjon eg måtte passe på å ikkje hente med i den ferdige masteroppgåva. Det som skil

seg ut i dette intervjuet var at tolkinga mi byrja tidlegare enn med dei andre deltakarane. Eg gjorde undervegs i intervjuet val om kva som var viktig å skrive ned, og kva eg ikkje såg som sentral informasjon for masterprosjektet.

Inntrykket etter intervjuet var at alle informantane syns det var greitt å delta. Dei fortalte utdjupande om dei ulike temaa vi diskuterte. Nokon syns det var spennande å reflektere over samarbeidet med skulen, og ei framheva at ho gjorde det for å auka forståinga blant nordmenn om utfordringane austeuropearar kan ha i møte med den norske skulen. Gjennom mailkorrespondansen med informantane sendte eg ut informasjonsskrivet om deltaking i masterprosjektet, og informerte i mailen om at dei her kunne finne informasjon om prosjektet og kva rettar dei hadde som informantar. Dersom potensielle deltakarar var bekymra for kva tema vi skulle diskutere, sendte eg her intervjuguiden på forhand slik at dei kunne vere førebudd på aktuelle spørsmål.

Eg byrja alle intervjuet med å forklare at det var ei frivillig deltaking, at dei kom til å bli anonymisert og tilbydde dei å få lese gjennom masteroppgåva før den vart publisert. Her var det særskilt ei som ynskja å få lese gjennom masteroppgåva før den skulle publiserast, slik at ho kunne få dobbeltsjekke at det ikkje vart henta med informasjon som avslørte kven ho var. Når masteroppgåva var ferdig sendte eg denne til vedkommande. Ho gav tilbakemelding på at all informasjon om ho kunne behaldast, og fortalte at framstillinga av ho spegla hennar oppfatning av eigen livssituasjon.

Undervegs i intervjuet gjorde eg ikkje notat. Eg forsøkte på dette i eit intervju, men merka at eg då ikkje klarte å vere like til stades i intervjuet. Språket kunne vere utfordrande, så det var mykje å konsentrere seg om. I staden for å gjere notat undervegs i intervjuet vart det heller gjort systematiske refleksjonar etterpå (Ryen 2012: 122). Her reflekterte eg rundt utfordringar i intervjuet og kva spørsmål som gav interessante svar og som eg derfor måtte fokusere på å spørje andre om. Samtidig merka eg gjennom transkriberinga at eg fort fyller pausar i intervjuet, og at det i vidare intervju var lurt å forsøke å heller gi informantane rom til å fortelje meir (Widerberg 2014: 90).

### 3.3 Etterarbeid



### 3.3.1 Transkribering

Lydopptaka som vart tatt under intervjuet vart rett etterpå overført til PC, og sletta når dei var ferdig transkribert. Når datamaterialet skulle behandlast vart ein normalisert transkripsjon teken i bruk, her vart alt intervjumaterialet som var norsk skrive om til nynorsk, og det som var på engelsk vart skrive på engelsk (Tjora 2012: 144). Målet med å gjere all dialekt om til nynorsk var at det skulle fungere anonymiserande, dialektord eller kjenneteikn ved det personlege språket vert dermed filtrert vekk. Engelske utsegn vart beholdt på dette språket, om det skulle ha blitt oversett til nynorsk kunne nyansar eller ordval hos informanten forsvinne.

Transkriberinga av intervjuet vart gjennomført tekstnært og ordrett, men nokon stader har ord forsvunne fordi eg ikkje har klart å høyre kva ord som vert brukt. Dette kan skje generelt i alle intervju, men var meir utfordrande her fordi informantane ikkje brukte morsmålet sitt og meistra norsk i varierende grad. Nokon stader kan uttalen av ord derfor vere meir utydeleg. For å bøte på dette forsøkte eg å transkribere intervjuet kort tid etter dei var gjennomført og medan samtala var fersk i minne.

Noko informasjon vil gå tapt når ein transkriberer, eg har for eksempel latt vere å ta med latter, visuelle ledetrådar som mimikk og gestikulering og tilfelle der informantane var i tvil eller tenkte seg om og derfor brukte utrop som *mhm*, *ehm*, *ehh* der det ikkje har betydning for konteksten (Tjora 2012: 145). Når sitat vert presentert gjennom analysen er nokon slike utrop fjerna, men sitata er forsøkt bevart på ein så autentisk måte som råd. Gjennom transkripsjonen er informantane sitt språk ikkje blitt retta på, eksempel kan her vere preposisjonar. Om informantane seier *på* Noreg i staden for *i* Noreg, er det ikkje gjort endringar her.

### 3.3.2 Koding og analyse

Når datamaterialet skulle analyserast vart ein *stegvis-deduktiv induktiv metode*, heretter kalla for SDI, tatt i bruk (Tjora 2012: 174-175, 220-223). Her arbeider ein først med rådataa sine og knyt desse opp mot teori på ein induktiv måte. Ein arbeider empirinært og trekker generelle teoretiske slutningar basert på funn i datamaterialet. Parallelt arbeider ein på ein deduktiv måte, med utgangspunkt i dei teoretiske slutningane går ein tilbake til empirien og undersøker korleis denne skil seg eller byr på funn som ikkje passar inn i det teoretiske perspektivet.

Når datainnsamlinga byrja i februar var planen å nytte Bourdieu sitt perspektiv på ein konfliktteoretisk måte, og hente inn Habermas som perspektiv der austeuropeiske foreldre

opplevde avmakt. Når eg i etterkant arbeidde med datamaterialet kom det fram uventa funn. Informantane mine opplevde både makt og avmakt, men i møte med dominans handlar dei ikkje passivt. Dei nyttar moglegheitsrommet sitt på ein aktiv måte, Bourdieu fungerte derfor betre på ein aktørsentrert måte. Samtidig vart ikkje Habermas sitt omgrep kommunikativ makt fruktbart, dei austuropeiske foreldra tok i hovudsak i bruk transnasjonale strategiar når dei møtte på utfordringar i skulen. Analysen vart dermed ein interaktiv prosess der det vart veksla mellom teoretiske perspektiv og innhaldet i informantane sine forteljingar (Tjora 2012: 176).

Når datamaterialet var ferdig transkribert leste eg grundig gjennom det, medan eg gav det tekstnære kodar som peika ut interessante aspekt ved datamaterialet (Tjora 2012: 179-186). I etterkant av kodinga, samla eg alle kodane i fem ulike kategoriar som omslutta dei mest interessante funna, og utgjorde hovudtema for analysen. Dette enda opp med å bli 1) makt i samarbeid med skulen, 2) avmakt i samarbeid med skulen, 3) skilnad mellom den polske og den norske skulen, 4) transnasjonalisme og 5) urban/rural.

### 3.3.3 Ethiske retningslinjer

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2012: 79) er ikkje etiske spørsmål berre knytt til intervjusituasjonen, men integrert i alle fasane av intervjuundersøkinga. Det er allereie blitt skriva om informert samtykke, men det oppstod også andre situasjonar det er gunstig å reflektere over.

Dei fem personane som vart intervjuar er gjennom oppgåva anonymisert, men dette kan ifølgje Ryen (2012: 209) vere ei større utfordring når ein har henta inn datamateriale på ein liten stad. For å sikre grunnleggjande anonymitet fekk informantane i dette prosjektet fiktive namn allereie i noteringa og gjorde meg etter intervjuar, og i byrjinga av transkriberingsprosessen. Dei har derfor ikkje blitt knytt til nokon dokument med sine verkelege namn. Dersom ein opplyser om alder, yrke, nasjonalitet og kor gamle barna til informantane er, kan det vere mogleg å kjenne dei att. Gjennom analysen har eg derfor ikkje brukt sitat som avslører nokon spesifikke kjenneteikn ved personane.

Når eg fortel om personlege eigenskapar som eg meiner er viktig for konteksten gjer eg dette på ein summerande måte der alle informantane vert skriva om under eitt, utan å knyte informasjonen til eit spesifikt namn. Dette er for å sikre konfidensialitet. Likevel er dette ekstra utfordrande med ein liten kommune som case. Nokon av informantane kjenner kvarandre og har fortalt kvarandre at dei er blitt intervjuar av meg. Refleksjonar som er gjort

rundt dette er at informantane som har fortalt dette til andre ikkje er redd for å bli avslørt, medan dei som er bekymra for dette ikkje har gjort det kjent at dei har deltatt.

Eg har også undervegs i intervjuet reflektert over om temaet er sensitivt å snakke om. Den eine informanten min byrja å gråte i intervjuet når vi snakka om kontaktlæraren til barnet, men dette var fordi ho vart rørt av å snakke om det. Likevel vart eg først bekymra for om eg hadde stilt eit sensitivt spørsmål, eller gjort informanten trist. I eit av intervjuet over Skype var det ikkje mogleg å nytte kamera, men berre lyd. Her var dette med sensitivitet vanskelegare å bedømme, eg kunne ikkje sjå ansiktsuttrykka til informanten og derfor ikkje tolke korleis den reagerte på spørsmåla mine. Det var då vanskelegare å tilpasse spørsmåla undervegs, eller oppdage om dei var nærgående, personlege eller krevjande.

### 3.3.4 Kvalitetskriterier: Om pålitelegheit, gyldigheit og generalisering.

*Pålitelegheit* handlar ifølgje Thagaard (2013: 202-203) om ein anna forskar, om den brukte den same framgangsmåten, ville ha kome fram til dei same funna. For å sikre dette har eg gjennom metoddelen forsøkt å vere open om og gjort reie for ulike val, utfordringar og relevante forhold som kan ha påverke forskingsprosessen i denne oppgåva. Gjennom datainnsamlinga og analyse har eg parallelt arbeidd med metodekapittelet, og notert ned utfordringar og løysingar eg ser som relevante å diskutere. Eg har forsøkt å vere konkret i skildringa av framgangsmåte. For å styrke prosjektet sin pålitelegheit er det også viktig å reflektere over om ein har noko til felles med informantane (Tjora 2012: 203-204). Om ein har spesiell kunnskap og engasjement i det som vert undersøkt kan dette påverke kva ein spør om og kva ein ser, dette kan ha påverka tilgangen til feltet, utval, datagenerering, analyse og resultat.

I mitt tilfelle er eg både lærar og nordmann. Gjennom datainnsamlinga fekk eg berre tilgang på foreldre med «positive» møter med den norske skulen, våga dei å vere ærlege med meg om kva dei verkeleg syns? Eg forsøkte i løpet av intervjuet å fortelje at eg var interessert i dette temaet fordi eg sannsynlegvis skal samarbeide med austuropeiske foreldre i framtida, og derfor ynskja å lære om korleis eg kan leggje til rette for eit god samarbeid. Eg oppfordra til å seie akkurat kva ein meinte, men dette kan ein ikkje vere sikker på at vart gjort. Likevel oppfatta eg informantane som ærlege, alle har fortalt om det dei ser som negative trekk ved den norske skulen. I etterkant av intervjuet tenkjer eg at det hadde vore bra å informere personane eg intervjuet om at det ikkje var dei som enkeltindivid eg var interessert i, men heller

interessert i dei som berarar av sosiale mønster (Widerberg 2014: 59). Eg kunne ha forsikra dei om at eg var meir interessert i dei som gruppe, og at eg i etterkant ikkje skulle framstille eit portrett av dei som enkeltmenneske.

*Gyldigheit* handlar om at dei tolkingane ein har kome fram til er gyldige i forhold til den verkelegheita ein har studert (Thagaard 2013: 205-207). Dette betyr at ein i praksis er bevisst aktuelle teoriar og perspektiv, samt tidlegare forskning som er gjort innanfor same tema og/eller med same metode. Den viktigaste kjelda til høg gyldigheit er at studien er forankra i anna relevant forskning. Gjennom dette prosjektet har eg satt meg inn i forskning og teoriar om migrasjon, ruralitet og utdanning, og det vert gjennom oppgåva referert til desse systematisk og ved bruk av sidetal for å sikre transparens. Korleis mine funn stemmer overeins med desse vert diskutert, og teoretiske tilpassingar er gjort der datamaterialet mitt bryt med desse.

*Generalisering* er viktig å reflektere over, kan resultatane mine gjelde andre kommunar i Noreg eller seie noko om austeuropearar sine kvardagserfaringar når det gjeld samarbeid med den norske skulen i distrikts-Noreg generelt? Ifølgje Tjora (2012: 215-216) må ein innanfor eit kvalitativt forskingsprosjekt tenkje generalisering på ein anna måte, og i denne oppgåva er konseptuell generalisering mest aktuelt. Her utviklar ein konsept, typologiar eller teoriar som vil ha relevans i andre tilfelle enn det som er studert. Gjennom Bourdieu sitt teoretiske rammeverk, transnasjonalisme og ruralitet som konstruert kategori vert grunnleggjande og sentrale trekk ved dei transnasjonale strategiane til austeuropeiske foreldre heva frå akkurat dette empiriske caset, og vidare brukt til å utvikle ein breiare forståing av kva som påverkar kvardagen deira, korleis dei opplev denne og korleis dette legg grunnlag for kva val dei gjer.

## 4 Analyse

Den gjennomgåande ambisjonen med analysen er å presentere empiriske funn på hovudproblemstillinga; *kva skapar ei oppleving av makt eller avmakt hos austuropeiske arbeidsinnvandra foreldre i samarbeid med skulen i ein norsk kystkommune, og kva transnasjonale strategiar nyttar dei seg av på grunnlag av dette?* I analysen skal eg syne korleis mine informantar skil seg frå det tradisjonelle synet ein har på innvandraraktorar som aktørar med ein etnisk bunden kapital (Erel 2010: 642-643). Bourdieu er ofte brukt når ein skal gjere reie for overordna samfunnsstrukturar sin påverknad på aktørar sine handlingsalternativ (Bourdieu 1979/1995: 31). Eg nyttar han heller til å forklare korleis mine informantar ikkje speglar dei dominerande maktforholda i det norske skulesystemet, men byggjer på desse gjennom sitt transnasjonale nettverk (Erel 2010: 642-643). Den rurale konteksten vil i slutten av analysen bli henta inn, og korleis denne dannar eit grunnlag for maktrelasjonane i skulen vil bli presentert. Analysen vert tredelt etter underproblemstillingane, og vil byrje med ei utforsking av den første av desse; *kva mekanismar skapar ei oppleving av makt og avmakt hos austuropeiske foreldre i samarbeid med den norske skulen?*

### 4.1 Skulen som sosialt felt og den feltspesifikke utdanningskapitalen

Skulesystemet er eit eige felt med eit spesifikt klassifikasjonssystem som inkluderer og ekskluderer aktørar gjennom alliansar eller distanse (Bourdieu 1979/1995: 224). Kva posisjon ein aktør har innanfor dette feltet avheng av mengda feltspesifikk kapital ein har (Aakvaag 2012: 154-155). Olesen (2010: 125) skriv at utdanningskapital er den feltspesifikke kapitalen i skulen, om ein har denne er avgjerande for kva tilgang ein har på ressursar og følgjande suksess innanfor feltet. Informantane som har delteke i denne oppgåva har alle fullført ei akademisk utdanning på anten tre eller fem år ved eit universitet eller ein høgskule. Sjølv om dette ikkje er i Noreg, har desse foreldra lukkast i skulen i heimlandet og tatt vidare utdanning. Dei vil med dette utgangspunktet ha betre føresetnader til å samarbeide med skulen enn foreldre som ikkje har lukkast her.

To av informantane mine har ei pedagogisk utdanning og arbeider innanfor utdanningssystemet. Dei er derfor utøvar av det Bourdieu (1977/1991: 72-73) kallar for

pedagogisk arbeid. Gjennom å vere «innanfor» vil ein i større grad kjenne til utdanningskapitalen som skulen formidlar og det dominerande sette av verdiar her. Paulina fortel om eit familiemedlem i heimlandet som er lærar, ho er derfor vant med å omgåast lærarar. Dette fører til at ho ser samarbeid med skulen på ein anna måte, det som er normalt for Paulina er ikkje normalt for andre. Dersom ho er misfornøgd med noko i skulen, fortel ho at ho i motsetnad til andre austeuropeiske foreldre i Kystkommunen gir beskjed om dette. Kjennskap til lærarar gjer Paulina mindre konfliktsky, ho ser det som viktig å ta opp utfordringar for å overkomme desse.

To informantar er også gift med nordmenn, og får på denne måten tilgang til den særskilte kulturelle koden i det norske utdanningssystemet fordi dei har ein partner som sjølv har vore gjennom dette. Familien sin utdanningskapital avgjer korleis ein klarar å mobilisere ressursane i skulen (Bourdieu 1977/1990: 30-31). Når partnaren til ein austeuropeisk forelder er norsk vil kommunikasjonen vere enklare. Ein har ikkje behov for tolk eller oversett informasjon. Under intervjuet med Joanna reflekterer ho over dette:

*Joanna: He was like, telling me all sort of things about school, how's the Norwegian. But I know that also we were, I saw that we were given letters about, also before the school start, from the school and, yeah like basic things, were coming with the letters. But I guess I got some information from [him] also.*

Aktørar som står nærme kvarandre når det kjem til den feltspesifikke kapitalen i skulesystemet sitt hierarki vil ha meir til felles enn dersom dei står langt frå kvarandre (Bourdieu 1979/1995: 34). Informantane i denne oppgåva har høg utdanningskapital, dei vil derfor ha eit betre utgangspunkt for å avkode og forstå språket i skulen og vidare ha større moglegheit til å lukkast i samarbeidet med denne (Nordahl 2010: 52). Dette dannar eit grunnlag for medverknad i skulesamarbeid, og dermed ein meir symmetrisk maktrelasjon mellom dei austeuropeiske foreldra og skulen.

#### 4.1.1 Språk

Informantane i denne oppgåva har god kjennskap til norsk, både Ewa, Sylwia og Joanna fortel at dei ikkje har hatt utfordringar med språk i møte med lærarar eller andre tilsette i den norske skulen. Språkkompetansen kan blant anna henge saman med kvar dei er tilsett. Medan mange austeuropeiske innvandrarar i Kystkommunen på tross av høg utdanning ofte hamnar i manuelle, ufaglærte jobbar (Rye 2016: 8) og i grupper beståande av andre arbeidsinnvandrarar, arbeider fire av mine fem informantar innanfor yrker der dei på ein

dagleg basis samarbeider med nordmenn. Desse får dermed praktisert norsk regelmessig, dette fører til ein norskspråkleg kompetanse der ein kan uttrykke seg meir nyansert og effektivt i samarbeidet med skulen. Eit rikt vokabular og utdanningskapital i kroppsleggjort form fører til at ein kan avkode språket i skulen sin kompleksitet (Bourdieu 1977/1991: 72-73).

Joanna hadde lært norsk før ho flytta til Kystkommunen, og er som ein av dei andre informantane gift med ein nordmann. Når det gjeld individuelle utviklingssamtalar går ho som regel saman med mannen sin, og mannen deltek på foreldremøta. Samtidig treng dei ikkje at informasjon som vert publisert på nettet eller sendt heim vert oversett. Joanna fortel om ein periode der barnet vart mobba i skulen, og om korleis ho, mannen og skulen samarbeida om å løyse dette:

*Joanna: When it was something, we were getting informed and like talking about the situation with this bullying. We had meetings with them [the school] and talking how we can help to try to figure out [the situation]. With that part we were cooperating (...) Maybe it was easy for us because my husband is Norwegian and we both could speak Norwegian and English, so it's like. It was maybe easier for me than other [Eastern European] families here.*

Når ein skal undersøke språket sin funksjon må ein ifølgje Bourdieu ta den sosiale situasjonen språket nyttast i med i vurderinga (Bourdieu 1979/1995: 232). Joanna har eit godt utgangspunkt for å meistre språkbruken i den sosiale konteksten når ho som forelder saman med læraren skal handtere mobbesituasjonen barnet er i. Ein symbolsk meistring av språket kan nyttast som ein strategi for å oppnå eit mål. Dette tydeleggjer korleis språk er ei eiga kraft (Bourdieu 1977/1995: 72-73), Joanna brukar denne for å samarbeide med skulen når ein skal handtere utfordringar (Olesen 2010: 137-140).

Klaudia fortel om vanskar når det kjem til språkleg meistring i møte med skulen. Ho har i motsetning til dei andre informantane hatt utfordringar når det gjeld norskopplæring. Ho tok eit kommunalt norskkurs, og måtte vente fleire månader for å få byrje på dette. Ho byrja å arbeide og barna starta på skulen før ho lærte norsk, og ho snakkar heller ikkje engelsk. Klaudia fortel at når ho saman med mannen sin, som også er austeuropeisk, skulle ha det første møtet med skulen, var dei veldig utrygge.

*Klaudia: ... Vi ville finne mykje norske ord, liksom kva vi kan seie no. Men ho [læraren] var kjempegod på det at ho forstår at vi er utanlandske. Ho spør kjempelett, brukar lettare ord, og ho ser at vi liksom, sånn, og ho var så kjempe, liksom du kjenne den personen 100 år. Ho var sånn, ja. Og ho var så, vi var så fornøgd.*

Klaudia har høg utdanningskapital, men ho har ikkje høg norskspråkleg kompetanse. I møte med skulen tilpassa lærarar og rektor det språklege nivået til Klaudia, og gav ho makt i samarbeidet gjennom stille enkle spørsmål og bruke lett forstålege ord. Dei brukte også tolk i nokon av møta. Klaudia opplevde kontaktlæraren til barnet sitt som varm, interessert og fokusert på at barnet skulle oppleve skulen som trygg. Dersom ein ikkje meistrar det norske språket i møtet med skulen, kan usikkerheita bli stor og handlekrafta redusert (Bø 2011: 197-200). Her kan austeuropeiske foreldre ha ei dobbel utfordring dersom dei skal engasjere seg og aktivt delta i dette samarbeidet. Klaudia si forteljing er eit eksempel på fordelane det har når desse foreldra og skulen inviterer kvarandre inn i sine kommunikative system (Bø 2011: 197-200). Klaudia opplev eit godt samarbeid, her oppstår moglegheita for at skulen og foreldra kan vere ein ressurs for kvarandre.

#### 4.1.2 Utdanningsfeltet, doxa og symbolsk vald

Som skriv i teorikapittelet er det norske skulesystemet eit sosialt felt med sin eigen logikk kalla for doxa, dette er dei grunnleggjande og implisitte spelereglane på feltet ein forhold seg til når ein handlar (Bourdieu 1977/1997: 164). Foreldre som ikkje klarer å avkode språket til skulen og dermed ikkje klarar å nytte seg av ressursane som finst her, kan hamne i ein avmaktsposisjon. Dersom dei ikkje ser desse maktrelasjonane for det dei er, men oppfattar dei som naturlege og tatt for gitt, vil desse maktrelasjonane bli legitimert og reprodusert. Dette skjer særskilt med foreldre som ikkje kjenner til alternativ til det norske utdanningssystemet (Nordahl 2003:53).

Alle deltakarane i denne oppgåva er ressurssterke foreldre i møte med den norske skulen, og dei er på mange måtar fornøgd med det norske skulesystemet. Likevel kjem det i intervju fram situasjonar der dei ikkje er tilfreds og kjenner avmakt. Mine fem informantar har gått på grunnskule, vidaregåande skule og etter det universitet eller høgskule i eit austeuropeisk land, og kan derfor vere i ein posisjon der dei ikkje ser den norske skulen som naturleg og det einaste alternativet. Dei er migrantar med eit sett av dualistiske disposisjonar (Vertovec 2009: 66-67), og er på den måten i ein særskilt posisjon når det kjem til det herskande doxaet i utdanningssystemet. Gjennom deira deltaking i eit transnasjonalt felt har dei bygd seg opp ein transnasjonal habitus som består av erfaringar, informasjon og ressursar som kjenneteiknar aktørar som har tilknytning til fleire kulturar og kan manøvrere mellom desse. Vidare i analysen vil dei austeuropeiske foreldra sin oppleving av det norske skulesystemet og det austeuropeiske skulesystemet bli utforska. Skulen i heimlandet fungerer som ein standard,



erfaringane dei har gjort seg her pregar haldningane dei har til det norske skulesystemet og dermed også dei transnasjonale strategiane dei tek i bruk som eit alternativ til dette.

#### 4.1.2.1 Den aust-europeiske og den norske skulekulturen

Sylwia fortel at det er ei felles oppfatning blant austuropeiske foreldre at det er for lite streng, fagleg fokus i Noreg, og at barna dermed lærer for lite. Dette funnet speglar det Jakobsen (2015) skriv om, at ei vanleg oppfatning blant polske foreldre er at den norske skulen er for lite fakta- og kunnskapsorientert. Sylwia seier vidare at ein er vant med meir lekser i heimlandet, og ein har gjerne lekser både i helga og over feriar. Paulina fortel om eit positivt aspekt her, medan skulen i heimlandet legg opp til mykje lekser på fritida, får ein i Noreg leksehjelp på skulen i arbeidstimar. Ho ser dette som positivt, særskilt i dei situasjonane der ho ikkje kan hjelpe barna med leksene sjølv.

Ifølgje Ewa skil den austuropeiske skulen seg frå den norske gjennom tidlegare karakterbruk, og denne fungerer i heimlandet hennar som ein viktig informasjonskjelde om korleis barna gjer det i skulen. Sylwia fortel også om dette, mange austuropeiske foreldre er vakse opp med tanken om at karakterar motiverer til betre prestasjonar, og fleire forstår ikkje korleis ein kan motivere barn utan. Klaudia syns det er positivt at det ikkje er den same karakterbruken i Noreg så tidleg, ho meiner at den austuropeiske karakterbruken fører til ugunstig konkurranse og at ein heller skal fokusere på trivsel og sosial utvikling hos barna.

Klaudia fortel vidare at det er meir læringstrykk i skulen i heimlandet hennar, det er mykje kunnskapsinnhald i skulen allereie frå første klasse. Dette sluttar Joanna også opp om, ho forklarar det slik:

*Joanna: Eg syns ikkje at veldig at, norsk skule har god nivå for barna. Eg meiner det er tatt litt, eg tenkjer at barna kan betre.*

Joanna opplev at ein i den norske skulen lærer «basic» kunnskap. Ho meiner ein kunne forventast meir av elevane og tidlegare. Barna kunne ha prestert betre om dei fekk lære meir komplisert og djuptgåande kunnskap i blant anna matematikk og naturfag. Joanna kjem med eit eksempel. Når ho gjekk på skule i heimlandet sitt måtte dei i løpet av tredje klasse kunne heile gongetabellen, medan barna som går på skulen i Noreg i dag først byrjar å lære den i tredje klasse. Ho kunne sjølv heile gongetabellen på dette tidspunktet.

Ewa fortel at det eksisterer ein puggekultur i skulen i heimlandet sitt:

*Ewa: Eg tenker ikkje at det er best i [heimlandet], når barn puggar mykje vil dei gløyme og det fører ikkje til noko til slutt. Det er også dårleg.*

Ho meiner at det i Noreg er meir fokus på samarbeid og presentasjonar, og samanliknar skulesystema på denne måten:

*Ewa: I [austeupeisk skule] er det høgare nivå enn i norsk skule på det same klassetrinnet. I [Aust-Europa] må ein lære seg mykje, mykje, eg veit ikkje om det er god måte. I [Aust-Europa], kanskje, barn puggar og puggar. Dette må dei før prøver. I Noreg har dei meir presentasjonar, og lærarar forsøker å få dei til å samarbeide meir. Det er bra så klart, men av og til er det vanskeleg å samarbeide om det eine barnet er flink og det andre barnet ikkje er det, dette kan vere vanskeleg for barnet.*

Klaudia fortel at ho set stor pris på fokuset på trivsel og sosial utvikling i den norske skulen, ho syns lærarane arbeider godt med det sosiale fellesskapet og har som mål at alle barna har venner. Samanlikna opplev ho lærarane i den austeupeiske skulen som meir autoritære. Ho fortel at desse fokuserer mykje på den sosioøkonomiske bakgrunnen til barna, kva familie ein kjem frå og kva jobb foreldra har. Dette fører ifølgje Klaudia til reproduksjon av familiebakgrunn og sosial skilnad.

Noko som også kjem fram gjennom intervjuet er at det herskar ei stor frykt for barnevernet og støttefunksjonar som BUP, PPT og helsesøster i den norske skulen blant austeupeiske foreldre. Klaudia fortel at dei før avreise til Noreg hadde høyrte mykje om barnevernet, og blitt advart av familie og venner om å ikkje reise hit. Då kom dei til å miste barna sine. Dette førte til at Klaudia var utrygg i det første møtet med kontaktlæraren til barnet:

*Klaudia: Når vi kjem til skulen og vi treffer lærer, vi liksom, vi ser på lærar med mykje spørsmål, kanskje du tok vårt barn, liksom. Vi var mykje utrygg, mykje, mykje.*

Paulina fortel også om denne frykta, mange austeupeiske foreldre er redd for å seie ifrå om dei syns noko er mangelfullt. Dei fryktar at læraren skal sanksjonere dei gjennom å behandle barnet dårleg eller ta frå dei barnet, informantane mine fortel at dette hindrar austeupeiske foreldre i å ta opp utfordringar i samarbeidet med skulen (Nordahl 2003: 42-43). I intervjuet med Sylwia kjem det fram at det eksisterer nettsider som publiserer historiar om austeupeiske foreldre som mistar barna sine til barnevernet i Noreg. Ho seier det slik:

*Sylwia: Men det har med å vere redd barnevernet, ja, det har eg også fått skjønne frå [austeupeiske] venner som har send linkar. Det finst ein slags propaganda mot det. Eg har blitt vist fleire forskjellige variantar av nettsider der det publiserast mange slike saker [om austeupeiske familiar som mistar barnet sitt til barnevernet].*

Sylwia fortel at ho har forsøkt å forklare at dette ikkje er ein massepraksis, men ho opplev at austuropeiske foreldre ikkje trur ho. Ho seier vidare at det har vore organisert to møter med utanlandske foreldre i regi av skulen, her vart det informert om desse støtteapparata og kva rolle dei har i skulen og i samarbeidet mellom foreldre og skule. Men dette skuleåret har ikkje eit slikt møte vore organisert, sjølv om det kjem nye utanlandske foreldre kvart år. Det er tydeleg at skulen i Kystkommunen ynskjer å informere og skape eit godt grunnlag for eit symmetrisk samarbeid, men det er ikkje noko systematikk på desse tiltaka. Mine informantar opplev ikkje denne frykta for barnevernet og støtteapparata i skulen, men gir uttrykk for at mange andre gjer det. Og *Thomasteoremet* kan kort og godt forklare relevansen av den; om menneske definerer situasjonen som verkeleg, vert den verkeleg i sine konsekvensar (Thomas 1928).

#### 4.1.3 Møte med den symbolske makta i den norske skulen

Migrantar kan utvikle transnasjonale, mentale kart der ein samanliknar situasjonen i heimlandet med situasjonen i mottakarlandet (Vertovec 2009: 66-70). Skuletilbodet i Noreg er bra eller dårleg samanlikna med dette. Med grunnlag i sin transnasjonale tolkingsramme fortel Joanna at det norske utdanningssystemet er på eit lågare fagleg nivå, ein kunne ha nytta potensialet til elevane i den norske skulen betre.

*Joanna: I think my kid could do better, and that a lot of kids could do better, like learn more complicated stuff in the mathematics for example.*

Når Joanna vert spurt om dette er noko ho diskuterer med lærarane på skulen barna går på, fortel ho vidare:

*Joanna: But I didn't talk about it to them, because I don't think they can do much about it, because I bet that it's this just how it's supposed to be, because school have system and you should follow them.*

Bourdieu sitt omgrep doxa handlar om ein felles forståing og sosial aksept av spelereglar innanfor ein felt (Bourdieu 1977/1997: 164), desse er gjerne tatt for gitt og ikkje satt spørsmålsteikn ved. Her kan ein tolke Joanna sitt val om å ikkje ta dette opp med lærarane som ein aksept av spelereglane i det norske skulesystemet. Desse er konstante og ikkje mogleg å endre, og måten Joanna snakkar om systemet med stor «S» tyder på strukturell makt. Foreldre som meiner at læraren veit best, og at dei ikkje har føresetnader for å meine noko om det som går føre seg i skulen, kan tolkast i den retninga at dei er utsett for symbolsk vald (Nordahl 2003: 52-53). Joanna, saman med andre austuropeiske foreldre, syns noko så

grunnleggjande som det faglege nivået i den norske skulen er mangelfullt. Det at dei opplev at dette ikkje kan gjerast noko med kan føre til avmakt. Frykta for barnevernet og støtteapparat i skulen er med på å auke denne avmakta, og fører til at fleire austeuropeiske foreldre er redde for å setje krav i skule-heim samarbeidet.

#### 4.1.4 Oppsummering

Gjennom den første delen av analysen har mekanismar som kan føre til makt og avmakt i møte mellom austeuropeiske foreldre og skulen blitt presentert. Datamaterielt syner at mine informantar både har høg utdanningskapital, alle har mellom 3-5 års utdanning, to arbeider innanfor utdanningssystemet og to av informantane er gift med nordmenn som sjølv har vore deltakarar i det norske skulesystemet. Dei har alle ein akademisk bakgrunn, og vil i større grad kjenne til verdiane og normene i det norske skulesystemet (Olesen 2010: 125). Samtidig har dei god kjennskap til norsk, fire av fem informantar får praktisert dette dagleg gjennom arbeidet sitt og to har i tillegg norske partnerar. Dei har det Bourdieu (1977/1990: 72-73) kallar for lingvistisk kapital, og derfor kapasitet til å avkode språket i skulen sin kompleksitet.

Samtidig har deltakarane i denne studien ein transnasjonal habitus (Vertovec 2009: 66-67), dei har eit dualistisk, transnasjonalt klassifikasjonsskjema som frigjer dei frå seleksjonen skulesystemet byggjer på (Bourdieu 1977/1991: 72-73). Med ei dobbel fortolkingsramme vert dei ikkje utsett for den symbolske valden i skulen på same måte som nordmenn som ikkje beherskar denne, dei ser ikkje doxaet i det norske skulefeltet som naturleg. Dei er i stand til å setje spørsmålsteikn ved den norske skulen gjennom den austeuropeiske skulen som standard. Denne fungerer som eit alternativ som den norske skulen både er god og dårleg samanlikna med. Gjennom denne transnasjonale habitusen vert dei i stand til å nytte seg av moglegheitene i den norske skulen, og samtidig frigjere seg frå avgrensingane dei ser her som mindre læringstrykk frå tidlegare skulealder, lågare fagleg innhald og mindre lekser.

## 4.2 Transnasjonalisme som motmakt

Dei austeuropeiske foreldra som har deltatt i denne masteroppgåva opplev både godt samarbeid med den norske skulen, og samtidig ei strukturell makt. Vidare i analysen vil underproblemstilling to svarast på; *kva transnasjonale strategiar tek austeuropeiske foreldre i bruk i møte med avmakt i skulen?* Som skrive over har foreldre som har opplevd to skulesystem ein dualistisk habitus (Vertovec 2009: 66-72). Migrantar som har ein slik kulturell

kompetanse kan kombinere ressursar frå det transnasjonale feltet dei deltek i på komplimenterande måtar, denne doble tilhøyrsla skapar eit potensial for handling og kan nyttast som utgangspunkt for forhandling.

I møte med den norske skulen legg dette hos mine informantar grunnlag for to strategiar. Den første er å kjempe for å gjere det rådande klassifikasjonssystemet i skulen så fordelaktig som mogleg for seg sjølv (Bourdieu 1979/1995: 232). Den andre strategien er å frigjere seg frå utdanningsfeltet sine spelereglar gjennom transnasjonal kapital, og dermed redefinere kva som er den gjeldande kapitalen innanfor feltet (Aakvaag 2012: 156). Desse to strategiane synleggjer Erel (2010: 647) sin metafor om migrantar som innehavarar av ei skattekiste med kulturell kapital, heller enn ein nøkkel av etnisk bunden kapital som anten eller ikkje passar inn i nøkkelholet til det kulturelle systemet i mottakarlandet.

#### 4.2.1 Strategi 1: Tileigning av den feltspesifikke utdanningskapitalen

Ewa fortel at ho opplev god dialog med lærarar i den norske skulen, om ho som forelder har eit problem tek ho det opp i utviklingssamtalar. Ewa har sjølv gått på skule i eit austuropeisk land, og har i tillegg erfaring frå ulike skular i Noreg. Ho har det Vertovec (2009: 71-72) kallar for ei transnasjonal verktøykasse. Med dette som standard meiner Ewa det er skilnad på skuletilbodet i urbane delar av Noreg og rurale, ho har erfart at på skular i større byar arbeider ein meir gjennom dagen og har meir lekser. Når Ewa har denne alternative tolkingsramma er ho betre i stand til å vite kva ein kan forvente i skulen. På grunn av dette har ho saman med læraren til barna blitt einig om kva krav dei skal setje til barna hennar, og dei har saman bestemt at barnet skal få arbeide meir med nokon fag enn andre. Dette er for å førebu barnet på vidare studiar og dei krava som er særskilte i denne utdanninga. Ewa har dermed nytta sin kulturelle kompetanse til å forhandle fram ei spesifikk avtale (Vertovec 2009: 71-72).

Det same gjeld Klaudia, ho fortel om barnet hennar sin norskopplæring. Etter åtte månader med norsk fekk ho beskjed om at barnet kunne dette godt nok til å delta i skulefag utan vidare opplæring. Klaudia meinte at barnet trengte meir hjelp, og at ho sjølv ikkje var i stand til å følge opp med dette heime. Dette førte til at ho las seg opp på skuletilbodet i større byar i Noreg, og fann informasjon om at det her var fleire tospråklege lærarar som dreiv norskundervisning. Klaudia meiner at dei første skuleåra er avgjerande for framtidig utdanning for barna, og at det var viktig med god språkbagasje. Ho tenkte at sidan dei var

utanlandske og ikkje forstod den norske skulesystemet, hadde dei krav på å forvente meir av skulen når det kom til hjelp med barna:

*Klaudia: Når [barnet] lære det meir, kanskje på litt største klasse, men til oss, til vår familie det er kjempeviktig at [barnet] har stor moglegheit no på første, andre, tredje klasse lærer som mogleg meir. Derfor vi liksom litt krev frå lærar, vi litt liksom meire lese korleis det går i byen på skule, kva kan eg krevje på den skulen liksom.*

Dette førte til at Klaudia sitt barn fekk ekstra hjelp til å oversetje vekeplanar, lekser og vanskelege norske ord som ho sjølv ikkje kunne forstå. Klaudia forsøkte også å bruke desse argumenta til å få lenger norskopplæring for barnet, men om dette resulterte i meir norskopplæring kjem ikkje fram i intervjuet. Klaudia framhevar vidare at ho ikkje ynskjer å vere så bestemt, og at ho ikkje ynskjer å endre på det norske skulesystemet. Men ho opplev at ho som utanlandsk treng meir hjelp enn nordmenn, og når ho arbeider og betalar skatt skal ein også kunne krevje hjelp til å bli integrert. Klaudia brukte her si transnasjonale referanseramme til å forhandle med skulen (Erel 2010: 647), ho har eit anna utgangspunkt for handling enn det norske foreldre har i møte med avmakt og symbolsk vald.

#### 4.2.2 Strategi 2: Heterodoxa gjennom transnasjonal motmakt

Gjennom intervjua kjem det fram at fleire av mine informantar, og austeuropeiske foreldre generelt, er deltakarar både i eit norsk og eit transnasjonalt felt, og som resultat etablerer tydelege transnasjonale praksisar. Fleire av mine informantar reiser med jamne mellomrom til heimlandet sitt, dei får besøk heime frå og ein informant har også tatt med norske venner på ferie til heimlandet. Dei fortel også om hyppig kontakt gjennom Skype og telefonsamtalar. Dette synleggjer ein dobbel geografisk og sosial forankring. Når det kjem til skulesystemet skal eg vidare syne korleis aust-europeiske foreldre kombinerer styrkar i det norske skulesystemet med ressursar i den transnasjonale nettverket. For mine fem informantar opplevast ikkje denne doble sosiale tilhørsla som bevisst eller problematisk. Likevel tolkar eg det som ei motmakt i møte med doxaet i den norske skulen.

##### 4.2.2.1 Sirkulær forflytting

Som skrivne i teorikapittelet kan migrantar finne seg innanfor dei ulike kategoriane av transnasjonale prosessar på ulike tidpunkt, og veksle mellom desse etter kva dei ser som gunstig (Glorius og Friedrich 2006: 167). Sirkulær forflytting handlar om at den

transnasjonale migrasjonsprosessen er prega av grensekryssing basert på livs- og arbeidsopphald. Sylwia fortel at nokon familiar opplev det norske skulesystemet som svakt, og som eit resultat av dette vel å flytte tilbake til heimlandet sitt når barna kjem i skulealder. Far i familien pendlar mellom dei to stadane, og har ein parallell kvardag med familieliv i heimlandet og arbeidsliv i Kystkommunen. Dette syner at migrantane i Kystkommunen kan ha hybride planar med tanke på framtidig lokalisering, og gå frå eit bufast opphald på ein stad til eit tilvære kjenneteikna av kryssing av pendling (Glorius og Friedrich 2006: 167).

Austeupeiske foreldre opplev ifølgje mine informantar det norske skulesystemet som svakt, og i dette tilfelle er dette så avgjerande at familiar vel å flytte tilbake til heimlandet og nytte seg av skulen der. Ein går frå å bu saman som familie i Kystkommunen, til å heller splittast. På denne måten kan familien både dra nytte av eit skulesystem dei ser som sterkare i heimlandet, samtidig som familien kan nytte godt av det høgare lønnsnivået i Kystkommunen kombinert med opphavslandet sitt låge utgiftsnivå (Sæther 2016: 35).

#### 4.2.2.2 Transkulturalisering

Transkulturalisering er når ein skapar ein ny kultur som omfattar element frå heimlandet sitt og den nye kulturen i landet ein buset seg i (Glorius og Friedrich 2006: 167). Innanfor denne strategien finn ein austeupeiske foreldre som kombinerer element i det norske skulesystemet, og supplerer desse med element frå utdanningssystemet i heimlandet. Ein informant supplerer den norske skulen på ulike måtar, ho fortel at barnet hadde utfordringar med hørselen sin og derfor læring i skulen i Kystkommunen. Sidan det ikkje var logoped her tok ho med seg barnet sitt til heimlandet og hadde fleire timar med logopedterapi.

Paulina fortel at barna hennar henna har faste møte på Skype med eit familiemedlem i heimlandet kvar dag, her lærer dei morsmålet sitt og matematikk. Dette syner korleis internett skapar moglegheiter for å nytte seg av ikkje-materielle ressursar i det transnasjonale nettverket og fungerer som ein kanal for gode og informasjon (Vertovec 2009: 48-50).

Paulina forklarar at dette er viktig fordi dei reiser på ferie til heimlandet sitt jamt. Då må barna kunne kommunisere med familie, venner og menneske dei treff her. Internett fungerer her som eit sosialt lim som knyt Paulina og familien til nettverket i heimlandet (Vertovec 2009: 55-58). Sjølv om ein fysisk er skilt frå kvarandre opprettheld Paulina og familien i Kystkommunen fellesskapet dei er ein del av i heimlandet.

Samtidig fortel Paulina at barna brukar store delar av sommarferien sin i heimlandet. Av og til har dei reist hit før skuleåret i Noreg er over, og då har dei gått på skule i heimlandet ein periode. Paulina nyttar dermed institusjonar i heimlandet parallelt med institusjonar i Noreg (Glorius og Friedrich 2006: 167). Eit anna funn i denne studien er at Polen tilbyr gratis utdanningstenester til alle statsborgarar som emigrerer til andre land, dette syner at det eksisterer organiserte, statlege kanalar for transnasjonale skulestrategiar. Generelt i denne oppgåva skriv eg om ikkje-statlege, transnasjonale grupper, men at Polen legg opp til transnasjonale strategiar er også eit spennande element (Linktopoland 2013).

Sylwia fortel om austeuropeiske foreldre sin motivasjon bak å nytte transnasjonale strategiar, og forklarar kvifor på denne måten:

*Sylwia: Eg veit om eit par sånne tilfelle, og den eine varianten har vore på grunn av at familien er usikker på kor lenge dei vil bu i Noreg. Dei vil då ha barnet førebudd på å kunne flytte tilbake og forsetje skule der. Eg veit om nokon frå [Aust-Europa] som har gjort det, hatt Skypemøter med lærar kvar veke. Andre gjer det heime, med bøker og sånt. Foreldra har kjøpt bøker og held på med ekstra undervisning i morsmål og fag.*

Som skrive før meiner Joanna at den norske skulen har eit lågare fagleg nivå enn det som er ynskjeleg, ein kunne ha utnytta elevane sitt potensial betre. Joanna fortel at ho vel å gjere lekser med barna sine heime og gi dei meir utfordringar sjølv. Når ein gjer matematikk for eksempel gir Joanna barna sine fleire matteoppgåver, og vanskelegare matteoppgåver enn det som vert gitt i lekse. Ho seier det slik:

*Joanna: I do this mathematics with my [child] at home then, and I was like pushing him a little bit further, I try to take it more, ehm, take it a long way.*

Vidare fortel Joanna at fleire austeuropeiske foreldre har vanskar i møte med skulen. Ho forklarar at dette handlar om at dei i byrjinga ikkje kan snakke norsk eller ikkje meistarar dette så godt, og dette blir særskilt vanskeleg om dei heller ikkje snakkar engelsk. Her vert nettverket av andre austeuropearar i Kystkommunen tatt i bruk når det gjeld å få informasjon om skulen. Når det kjem nye arbeidsinnvandrarar får dei mykje informasjon gjennom dette nettverket, kva dei burde gjere, kvar dei skal gå og korleis ting fungerer i Kystkommunen. Dette syner at det i Kystkommunen har utvikla seg eit transnasjonalt felt der dei austeuropeiske arbeidsinnvandrarene nyttar kvarandre som ressursar. Joanna fortel at dette kanskje ikkje er den beste løysinga, men at den fungerer.



#### 4.2.2.3 Hybride identitetar

Gjennom intervjua kom det ikkje fram eksempel på hybride identitetar hos dei austeuropeiske foreldra. Dette kan handle om at kjenneteikn på dette, at ein opplev seg sjølv som heime både i lokalsamfunnet ein lev i og samtidig har sterke band til staden ein vaks opp, gjerne skjer hos migrantar i tidleg alder då identiteten i størst grad vert forma (Glorius og Friedrich 2006: 172-175). Det verkar som at dei austeuropeiske barna i større grad opplev tilhøyrse i både Kystkommunen og opphavslandet til foreldra. Paulina fortel blant anna at det er eit delt miljø mellom nordmenn og arbeidsinnvandrara i Kystkommunen, men at dette ikkje spreiar seg til barna. Desse går på skule med både norske barn og internasjonale barn, og har venner blant begge dei sosiale gruppene. Skulen har ifølgje Paulina ein integrerande funksjon for barna, medan dei vaksne innvandrara må ta ansvar for dette sjølv.

#### 4.2.3 Oppsummering

Gjennom sin transnasjonale habitus har mine informantar utvikla ei dobbel referanseramme i møte med den norske skulen (Vertovec 2006: 66-72), og har derfor eit anna utgangspunkt i møte med den symbolske valden i skulen. Dette gjer dei i stand til å mobilisere ressursar frå det transnasjonale nettverket når dei opplever utfordringar. Dette manifesterer seg i to strategiar hos mine informantar; tileigning av den feltspesifikke kapitalen eller ein utdjuping av denne gjennom heterodoxa (Aakvaag 2012: 156). Gjennom bruken av den første strategien nyttar dei seg av erfaringa med det austeuropeiske skulesystemet eller andre skular i urbane delar av Noreg, og brukar kunnskapen sin til å framforhandle særskilte avtaler for barna i skulen som er fordelaktige (Bourdieu 1979/1995: 232).

Den andre strategien er å nytte seg av gode i det transnasjonale nettverket som eit supplement til den norske skulen. Eksempel på sirkulær forflytting er at familien flyttar tilbake til heimlandet når barna kjem i skulealder, medan far pendlar fram og tilbake mellom heimlandet og Kystkommunen. Andre strategiar er å kombinere element frå skulesystemet i heimlandet med det dei opplever som styrkar i det norske skulesystemet, dette er indikatorar på transkulturalisering. Dette syner at informantane byggjer ein kapital som ikkje speglar doxaet i den norske skulen, men skapar ei ny form for migrasjonsspesifikk utdanningskapital (Erel 2010: 642-643). Denne spesifikke utdanningskapitalen er ei utdjuping eller eit alternativ til den nasjonale, norske utdanningskapitalen, og kan tolkast som ein opposisjon mot avmakta dei opplev her.

## 4.3 Den rurale konteksten: Grunnlag for maktrelasjonane i skulen

Rye (2016: 9) skriv at det er store skilnader mellom eit transnasjonalt liv i storbyen og distrikta i Noreg, og han framhevar at det også er ideografiske skilnader mellom lokalsamfunn. Globalisering og auka mobilitet er ikkje homogene prosessar, det vil alltid vere eit tovegs forhold mellom det globale og det lokale. Derfor vil desse prosessane ha ulike implikasjonar på stader. I denne delen av analysen skal funn som belyser den tredje og siste underproblemstillinga presenterast; *korleis påverkar den rurale konteksten opplevinga av makt og avmakt i samarbeid mellom dei austuropeiske foreldra og skulen?* Her vert det etter Halfacree (2007: 126-128) sitt bidrag skilt mellom materialitet, konstruksjonen av det rurale og romlege, sosiale praksisar for å saman forstå Kystkommunen som eit sosialt rom.

### 4.3.1 Den materielle dimensjonen ved å bu i Kystkommunen

Datamaterialet syner fleire interessante funn når det kjem til materielle aspekt av Kystkommunen, dette er ei tilnærming der ein undersøker blant anna folketal, befolkningstettleik og vare- og tenestetilbodet på ein stad (Haugen og Stræte 2011: 11-13, Halfacree 2007: 125-127). Dei materielle aspekta av den rurale er ein sentral dimensjon for korleis ein vidare opplev ein plass. Gjennom analysen vil tre funn som er sentrale for grunnlaget dei austuropeiske foreldra har til å få makt i møte med skulen skrivast om. Dette er norskkurs, brukt av tolk og oversett informasjon i Kystkommunen og det faglege og sosiale tilbodet i skulen. Desse tilboda er materielle og konkrete aspekt ved ein stad, dei er gode ein kan nytte seg av. Kva tilgang ein har til slike gode vil påverke kva subjektive oppfatning dei austuropeiske foreldra får av livet i Kystkommunen.

#### 4.3.1.1 Norskopplæringa i Kystkommunen

Som skrivne tidlegare i analysen meistrar mine informantar i stor grad den norske språket, men dei fortel at mange andre austuropeiske foreldre har utfordringar med språk i møte med den skulen i Kystkommunen. Majoriteten av arbeidsinnvandrarar i kommunen tek norskkurs i regi av fiskeforedlingsbedrifta som fleirtalet jobbar for. Her er det obligatorisk med norskkurs, alle som arbeider her får derfor dette. Likevel er det fleire som meiner at denne norskopplæringa er manglande, Sylwia forklarar det slik:

*Sylwia: Det kurset var lite relevant til kvardagslivet, det var mest fabrikk- og arbeidsorientert. Og det er så mange utanlandske på fabrikk at det er ikkje mogleg å øve seg på norsk når alle er like dårlege, og det skjer mykje enklare når ein nyttar engelsk eller russisk. Og då, dei har nesten ingen moglegheit til å øve på norsk. Når dei kjem heim er dei i sitt eige miljø, og i helgene, det krev mykje konsentrasjon å tenkje på eit anna språk, så når du vil endeleg slappe av i helga så vil du ha det lett, og då samlast du med dei som er frå ditt land. Og då vert det sånn at dei aldri liksom kjem seg nok ut blant nordmenn for å kunne øve.*

Paulina fortel også om dette, ho jobbar på fiskeforedlingsbedrifta. Ho fortel at dei forsøker å snakke norsk på jobb, men at det er vanskeleg når dei er så mange ulike nasjonalitetar.

Paulina jobbar i ei gruppe på fem menneske og ingen av desse er norske, dei snakkar derfor meir engelsk, russisk og polsk. Ho fortel også at dialekta i kystkommunen gjer kommunikasjon med nordmenn vanskeleg. Når dei tek norskkurset lærer dei bokmål, men når dei skal kommunisere med nordmenn i lokalsamfunnet, lærarar eller kommunetilsette har dei utfordringar med å forstå dialekta deira. Ewa fortel også om korleis det er vanskeleg for aust-europeiske foreldre med lite norskkunnskapar i møte med den norske skulen:

*Ewa: Men det er dobbelt vanskeleg situasjon, om det kjem ein nordmann til Kystkommunen er det enklare å integrerast på grunn av språk og lik kultur. Utanlandske foreldre har dobbelt opp med vanskar, dei er nye og har sjeldan eit så godt nivå på norsken at dei kan seie alt som dei vil seie.*

Språk er i skulen eit symbolsk instrument ein kan utøve makt gjennom, det fungerer som ein markør for kva posisjon ein har innanfor eit felt (Olesen 2010: 137-140). Dersom ein ikkje meistrar språket i ein sosial kontekst, kan det føre til ei oppleving av å vere i ein avmaktsposisjon. Språket utgjer ein form for kapital som utvekslast i eit sosialt felt, og speglar maktforholda her. Manglande språkmeistring i møte med skulen kan skape ei stor usikkerheit, og redusere handlekrafta i dette samarbeidet (Bø 2011: 197-198). Austeuropeiske foreldre kan som Ewa framhevar møte ei dobbel utfordring når dei skal engasjere seg i samarbeidet med skulen.

#### 4.3.1.2 Bruk av tolk og oversett informasjon

Den rurale konteksten legg føringar for språkkompetansen til informantane mine. Sylwia fortel at bruken av tolk påverkar kommunikasjonen mellom austeuropeiske foreldre i samarbeid med skulen. Å nytte tolk er ein viktig del av arbeidet med å skape ein symmetrisk maktrelasjon mellom innvandrarforeldre og skulen (Bø 2011: 198-199). På denne måten kan ein sikre at informasjonen om og frå skulen vert riktig forstått, og ein kan styrke familiar sin

oppleving av å ha medverknad. Gjennom ein tolk kan foreldre og barn få meir kontroll over kva dei vil seie og få med nyansar når ein skal uttrykke seg. Innvandrarforeldre kan oppleve «å miste halve intelligensen» når dei skal ordlegge seg på eit språk dei meistrar dårleg, dette kan føre til usikkerheit om ein blir forstått eller ikkje.

Sylwia fortel at skulen barna går på fekk ein ny rektor i løpet av dei siste to åra, og at denne rektoren satt i gang gode tiltak for å sikre god kommunikasjon i skule-heim samarbeid:

*Sylwia: Blant anna er det her at ho har beordra at alle samtalar og kontaktmøte spesielt med foreldre, skal det bestillast tolk. Og då går det jo på skulen sitt budsjett, men det er viktig for at skal ha tydeleg kommunikasjon og vi kan snakke ikkje berre om fagleg, men også sosiale utfordringar, eller andre typar personlege problem. Så det at vi skal bruke tolk har vore ein bra ting, men eg er usikker på om det er noko alle rektorar har blitt einige om ifrå kommune. Men eg meiner ho har vore veldig tydeleg på å informere på møter med andre rektorar at dette er viktig å gjere.*

Denne rektoren tok sjølv initiativ når det gjaldt bruken av tolk i møte med utanlandske foreldre, og prioriterte skulen sine økonomiske midlar for å kunne gjennomføre dette. Sylwia fortel også at denne rektoren har organisert at informasjon som vert sendt ut til foreldre vert oversett til deira språk, men dette skjer ikkje på alle skulane i Kystkommunen. Sylwia syns dette er trist. Dette eksempelet, bruken av tolk og oversett informasjon, tydeleggjer at det ikkje eksisterer noko organisert systematikk på skulane i kommunen når det gjeld sikring av at informasjon vert formidla på ein god måte. Kystkommunen har i løpet av dei siste ti åra blitt ein kommune som er kjenneteikna av masseinnvandring. Det finst tydelege forsøk på å ha eit system for god integrering av innvandrarane på skulen, men gjennomføringsevna avheng av personleg initiativ og er ikkje satt i system.

#### 4.3.1.3 Det faglege og sosiale aspektet ved skulen i Kystkommunen

Det siste materielle aspektet handlar om skuletilbodet i kystkommunen, her fortel

informantane mine at det finst fleire moglegheiter for barna deira på skulen i storbyen. Ewa har budd i ein større by i Noreg, etter hennar erfaring hadde barna meir lekser, dei arbeidde meir på skulen og kunne sjølv velje kven dei ynskja å samarbeide med i løpet av skuledagen når dei budde i ein storby i Noreg. Om ein har eit fagleg sterkt barn, kan barnet i større grad velje å samarbeide med andre fagleg sterke barn dersom klassen er større. Ho meiner også at det er lettare å få tak i tolk og tospråklege lærarar i storbyen. Informantane i prosjektet til Søholt et al. (2012: 179) har også liknande erfaringar. Her vert det skrive at det kan vere meir spesialiserte utdanningstilbod og moglegheiter til å sende barna på skular som gir betre

morsmålsundervisning i urbane regionar, enn i distrikta. I ei lita bygd kan det vere manglande ressursar til å gi ei godt tilbod her, og tilgangen på lærarar er mindre enn i større byar.

Når det kjem til det sosiale aspektet ved skuletilbodet i Kystkommunen kan dette legge eit grunnlag for makt hos austuropeiske foreldre når ein skal samarbeide med skulen. Når alle kjenner alle meiner Paulina at inntrykket ein har av austuropeiske arbeidsinnvandrarar ikkje vert basert på stereotypiar, dette kan føre til mindre diskriminering og rasisme. Når ein bur i eit lite samfunn vert ein meir synleg (Rye 2016:31), og ein får ei breiare kontaktflate med befolkninga. Å bli sett som eit individ og «å vere nokon» har stor betydning for korleis ein opplev å bli møtt lokalt (Søholt et al. 2012: 12-13). Å bli nokon som andre bryr seg om er enklare på ein liten stad, enn i ein storby og å vere ein del av eit sosial nettverk er viktig for trivsel, kjensla av å vere integrert og vere verdsett.

Joanna meiner at det i større byar vil vere meir gjengmiljø på skulane. Når det er mange elevar på skulen, vil det vere fleire av dei tøffe elevane, og desse kan enklare grupperast. Dersom slike gjengar oppstår på ein liten skule, vil dei vere enklare å få auge på. Om ein kjenner foreldra til desse barna kan det vere lettare å samarbeide om konflikhtar og løyse utfordringar knytt til mobbing. Fråvær av kriminelle ungdomsgjengar er eit gode som også vert framheva i Søholt et al. (2012: 93) sin rapport om innvandrarar i distrikts-Noreg, dei opplev bygda som ein tryggare oppvekstplass for barna sine. Joanna fortel at ho er fornøgd med at barna går på skule i ein distriktskommune, ho meiner skulane her er mindre og at klassane derfor også har færre elevar. På denne måten kan ein tilpasse undervisninga til kvar enkelt elev enklare.

### 4.3.2 Konstruksjonen av livet i Kystkommunen

Informantane i denne oppgåva fortel at dei stort sett trivs med å bu i Kystkommunen. Dei opplev livet her som roleg og godt og alle har kjøpt hus. Sylwia fortel at dette betyr at dei akkurat no ser livet her som eit betre alternativ samanlikna med å bu i heimlandet eller ein anna stad i Noreg. Når eg spør om dei etter kvart tenkjer å flytte tilbake til heimlandet sitt har fleire av foreldra eg har snakka med dette som eit alternativ, men dei vil i tilfelle vente til barna er ferdige på skulen. Dette kan forklare kvifor dei investerer i eit transnasjonalt nettverk.

Dei fem austuropeiske foreldra som har delteke i denne oppgåva bekreftar her den dominerande diskursen om bygda som idyllisk (Berg og Lysgård 2004: 19-26). Dei likar roa,

naturen med potensial for tur og fiske og den reine lufta både fordi den er frisk og av helsemessige grunnar. Materielle aspekt som skapar eit positivt syn på Kystkommunen er elles at informantane meiner det er mindre diskriminering på ein stad når alle kjenner alle. Synlegheita i Kystkommunen gir også utslag i skulen, særskilt Joanna framhevar at ei brei kontaktflate med befolkninga fører til at barna vert sett meir. Om ein går i ein liten klasse vert det enklare å leggje til rette for kvart enkelt barn.

Som skrive over om dei materielle aspekta ved Kystkommunen bekreftar dette også synet på bygda som tradisjonell med eit smalt vare- og tenestetilbod (Berg og Lysgård 2004: 19-26), og samanlikna med der dei austuropeiske foreldra har vakse opp er det mindre liv og røre her. På ei side likar dei omsorga som eit resultat av at alle kjenner alle, men dette kan også føre til sladder og at alle veit alt om deg. Her kan anonymiteten i den moderne byen av og til verke forlokkande. Når det kjem til skulen opplev blant anna Ewa at det er skilnad på kvaliteten i undervisninga og det faglege tilbodet på skular i distrikta enn i meir urbane regionar, henna meining er at det i byen finst fleire alternativ når det kjem til skuletilbod. Det herskar ein diskurs om at det faglege innhaldet i skulen er svakare på bygda.

### 4.3.3. Dei austuropeiske foreldra sine sosiale praksisar i Kystkommunen

Det materielle aspektet kan ifølgje Halfacree ikkje lausrivast frå konstruksjonen ein har av ein stad eller sosiale praksisar (Halfacree 2007: 126-127). Ein må sjå desse i samanheng med kvarandre. Det kjem fram fleire positive aspekt ved å busetje seg i Kystkommunen som legg grunnlag for makt i møte med skulen, og samtidig trekk som fører til avmakt. I den siste delen av den rurale konteksten sin betydning vil dei austuropeiske foreldra sine kvardagslivspraksisar vektleggast. Eit viktig funn som påverkar maktrelasjonane i skulen er eit delt miljø mellom nordmenn og innvandrarar. Dette kan forklarast ved at sosial kapital ikkje berre er knytt til individ, men også til grupper (Bourdieu 1986: 243-249). Sosial kapital kan vere ressursar og eigenskapar knytt til enkeltpersonar, eller ein kollektiv ressurs.

#### 4.3.3.1 Delt miljø i Kystkommunen

Ewa fortel i løpet av intervjuet at ho ikkje snakkar så mykje med andre foreldre i klassen, berre om det er noko særskilt. Ho ynskjer å kjenne andre foreldre, og meiner at det kunne ha blitt organisert eit møte mellom foreldra i byrjinga av skuleåret slik at ein kunne ha snakka

saman. Ewa fortel at ho vert invitert til sosiale møter med andre utanlandske foreldre, men ikkje til norske. Dersom ein ikkje kjenner dei andre foreldra, men alle dei andre kjenner kvarandre, seier Ewa at dette kan gjere foreldremøte vanskelegare. Ewa syns ikkje dette er eit problem sjølv, men kan tenkje seg at det er det for andre.

Klaudia fortel også ei liknande historie. Ho snakkar mykje med utanlandske foreldre, men ikkje med norske. Ho syns ikkje ho har god kontakt med desse, og kjenner seg derfor ikkje integrert i det norske miljøet. Klaudia ynskjer tettare kontakt. Informantane i forskingsprosjektet til Søholt et al. (2012: 13) opplevde også lokale sosiale nettverk som tette, ekskluderande og vanskelege å kome på innsida av. Joanna fortel også at det er eit separert miljø mellom innvandrarar og nordmenn i Kystkommunen. Ho meiner at innvandrarane ikkje vert ekskludert, dei vel heller sjølv å omgå kvarandre heller enn nordmenn.

Når eg spør Sylwia om miljøet mellom nordmenn og innvandrarane i Kystkommunen snakkar vi blant anna om deltaking på sosiale arrangement utanom skuletid. Ho fortel at austuropeiske foreldre møter opp, men at dei har ein slags usikkerheit ved seg og er sjenert. Dei held seg for seg sjølv, og snakkar mest med andre austuropeiske foreldre. Om dei snakkar med nordmenn, er dette gjerne menneske dei kjenner gjennom naboskap eller arbeid. Når det gjeld foreldremøte er det mange austuropeiske foreldre som ikkje møter opp. Sylwia opplev at mange av desse er passive i møte med skulen, dei møter heller som publikum enn deltakarar. Ho forklarar dette på denne måten:

*Sylwia: Foreldre i [heimlandet] er ikkje vant med å bli høyrte, og då tenkjer eg at når dei kjem hit, så er det veldig nytt for dei når dei vert oppfordra til å seie meininga si. Og dei kanskje forstår det ikkje heilt, «kva er det eg skal seie?». Dei er vant med å høyre etter. Så dei er interessert i den faglege framgangen til barnet sitt, men... Dei stil ikkje krav fordi dei veit ikkje kva slags krav dei kan stille, eller korleis dei kan stille. Og at dei får lov til å stille nokon slags krav, sant. Eg ser på kva mange norske foreldre gjer, dei fortel til og med lærarar kva dei gjer feil eller galt.*

Når foreldre med utanlandsk bakgrunn møter skulen kan samarbeidet kjenneteiknast av passivitet og underkasting frå foreldra si side (Bæck og Kileng 2005: 14-17). Som skriv om språk har mange austuropeiske foreldre utfordringar i møte med den norske skulen, og det er manglande systematikk på bruk av tolk og oversett informasjon. Dette kan heve terskelen for å delta på sosiale arrangement utanfor skulen og på foreldremøte. Dette kan igjen føre til eit asymmetrisk forhold mellom dei austuropeiske foreldra og skulen, der skulen legg premiss for samarbeidet medan foreldra vert mottakarar.

Funnet om det delte miljøet kan også forklare korleis den rurale konteksten påverkar dei austuropeiske foreldra sin transnasjonale deltaking. Det transnasjonale feltet i Kystkommunen vurderast som robust. Arbeidsinnvandrara i kommunen utgjer 17 prosent av befolkninga (Adressa 2013). Kystkommunen er ein liten stad, dette fører til at alle innanfor dette nettverket vert kjent med kvarandre. I denne rurale konteksten verkar det som moglegheitene for å skape og delta i transnasjonale sosiale rom er sterke. Nye arbeidsinnvandrara vert fort innlemma i dette fellesskapet når dei kjem til Kystkommunen. Når dei ikkje opplev seg sjølv som integrert i lokalsamfunnet, har vanskar med å etablere kontakt med nordmenn og i størst grad har sosiale relasjonar til andre transmigrantar vil dette føre til ein orientering mot det transnasjonale feltet i lokalsamfunnet og heimlandet.

#### 4.3.4 Oppsummering

Summert opp har den rurale konteksten både fordelar og ulemper når det kjem til grunnlaget for makt og avmakt i relasjonen mellom austuropeiske foreldre og skulen. Materialitet handlar om at eit ruralt område skil seg frå eit urbant gjennom blant anna folketal, befolkningsstettleik og er knytt saman med produksjons- og konsumaktivitetar (Halfacree 2007, Berg og Lysgård 2004, Haugen og Stræte 2011). Det positive ved den rurale konteksten er at ein har ei breiare kontaktflate med befolkninga og er synleg i lokalsamfunnet. Ein treffer på lærarar og andre foreldre på fritida, her oppstår det eit potensial for uformelle samtaler. Joanna fortel at det er samanheng mellom den lågare befolkningsstettleiken og storleiken på klassar og skular.

Saman dannar dette hos mine ein konstruksjon av Kystkommunen som ein god oppvekststad for barn. Dei austuropeiske foreldra har ei subjektiv oppfatning av at kommunen er tryggare enn ein større by, dei meiner at utfordringar knytt til mobbing eller gjengmiljø er enklare å handtere på ein liten stad der alle kjenner kvarandre. Samtidig opplev dei austuropeiske foreldra at barna er integrert på skulen og har både norske og internasjonale venner, dei meiner dette heng saman med at dei bur i ein liten kommune. Desse forteljningane om det rurale, at det er ein trygg stad, ein er meir synleg og kan lettare samarbeide, fører til ein sosial praksis kjenneteikna av symmetriske maktrelasjonar i møte med skulen.

Materielle aspekt ved Kystkommunen som kan føre til ein asymmetrisk maktrelasjon er eit manglande tenestetilbod når det kjem til kvardagslivsorientert norskopplæring, usystematisk bruk av tolk og oversett informasjon og mindre tilgang på tospråklege lærarar med morsmålskompetanse. Dette skapar hos dei austuropeiske foreldra ein konstruksjon av



Kystkommunen som ein stad med få alternativ og færre moglegheiter enn byar, samt at skuletilbodet er svakare i rurale område. Den generelt manglande norske språkmeistringa kan legge eit grunnlag for sosial praksis kjenneteikna av passivitet når austeuropeiske foreldre skal samarbeide med skulen, og fører også til eit delt miljø mellom nordmenn og arbeidsinnvandrere i Kystkommunen. Som resultat orienterer dei austeuropeiske foreldre seg meir mot det transnasjonale nettverket.



## 5 Diskusjon

Diskusjonskapittelet i denne oppgåva er tredelt etter underproblemstillingane som analysen også er inndelt etter. I delkapittel 5.1 presenterer eg sentrale funn om austeuropeiske foreldre si oppleving av makt og avmakt i samarbeid med skulen, og etter dette drøftar eg bruken av Bourdieu og transnasjonalisme som analytisk tilnærming til austeuropeiske foreldre sine skulestrategiar. Gjennom delkapittel 5.2 fokuserer eg på austeuropeiske foreldre sin bruk av det transnasjonale feltet, og drøftar kven av desse foreldra som er i stand til å nytte seg av transnasjonale skulestrategiar. Til slutt hentar eg inn Kystkommunen som rural kontekst i delkapittel 5.3. I Glorius og Friedrich (2006) sin modell om transnasjonale prosessar og utvikling av transnasjonale felt, er det først og fremst transmigrantar sine eigenskapar som avgjer kva transnasjonale strategiar ein tek i bruk. Dette synet nyanserer eg gjennom å hente inn strukturelle føringar i den rurale konteksten og vektlegg dermed også trekk ved lokaliteten ein migrerer til.

### 5.1 Kva mekanismar skapar ei oppleving av makt og avmakt hos austeuropeiske foreldre i møte med den norske skulen?

I den første delen av analysen presenterte eg sentrale funn for den første problemstillinga, *kva mekanismar skapar ei oppleving av makt og avmakt hos austeuropeiske foreldre i samarbeid med den norske skulen?* Austeuropeiske arbeidsinnvandrарar er ei gruppe som skil seg ut frå andre innvandringsgrupper i Noreg, dei kjem til Noreg frivillig og vert sett som naudsynt arbeidskraft og eit bidrag til lokal vekst både i næringslivet og demografisk (Rye 2016: 30-31). Dei deler også fellestrekk med nordmenn, både når det kjem til kultur, historie, religion og utsjånad. Gjennom analysen er det synt korleis dei fem informantane som har delteke i denne oppgåva også har høg utdanningskapital, dette fører til at dei har eit godt utgangspunkt for å meistre den feltspesifikke kapitalen i det norske skulefeltet. Samtidig opplev fleirtalet av informantane lite utfordringar knytt til språket i skulen, berre Klaudia fortel om usikkerheit og kjensla av å vere utrygg i møte med lærarar. Dette er viktige mekanismar som fører til makt i samarbeidet med skulen.

Det er også tydeleg at informantane opplever avmakt, dette skjer i situasjonar når ynskja deira i samarbeidet med lærarar kolliderer med det dominerande doxaet i den norske skulen. Dei austeuropeiske foreldra ser den norske skulen som fagleg svak, og meiner at dette ikkje er

mogleg å påverke. I staden for å bli passive og spegle dei rådande maktforholda i det norske skulesystemet, nyttar informantane den transnasjonale referanseramma si til å anten framforhandle særskilte avtalar med den norske skulen eller dei hentar ut ressursar frå det transnasjonale nettverket sitt til å supplere det dei ser som dårleg her. Informantane mine har derfor ein dynamisk, sjølvstendig og reflektiv transnasjonal praksis i møte med avmakt i skule-heim samarbeid.

Gjennom denne oppgåva har transnasjonalisme vore eit godt bidrag til Pierre Bourdieu sin deterministiske teoretiske tilnærminga, hans konfliktteoretiske bidrag er ifølgje Aakvaag (2012: 166-167) sin tolking for strukturorientert sjølv om Bourdieu forsøker å løyse aktør/struktur-problemet. Sjølv om habitus dannar eit grunnlag for handlingskompetanse er aktørane sine praksisar i for stor grad eit produkt av posisjonen dei har i dei objektive, sosiale strukturane innanfor eit felt. Erel (2010: 642) argumenterer for at migrantar skapar nye måtar å produsere og reprodusere kulturell kapital på gjennom ein dobbel bevisstheit som dei har opparbeide seg i både avsenderlandet og mottakarlandet. Vertovec (2009: 68-70) skriv at migrantar bygg seg opp ein transnasjonal habitus gjennom tilknytning til fleire kulturar og dermed kan manøvrere mellom desse. Habitus har derfor ikkje ein like differensierande funksjon for dei austeuropeiske foreldra, som ein tradisjonelt ser det gjennom eit bourdiansk perspektiv.

Gjennom intervjuet kom det fram at dei fem informantane mine hadde ein sjølvstendig praksis i møte med den norske skulen. Aakvaag (2012: 167-168) kritiserer Bourdieu også for å vere dårleg til å forklare sosial endring, symbolsk vald naturaliserer og tilslører vilkårlegheita som ligg i reproduksjonen av sosial skilnad. Her fungerte transnasjonalisme også som eit godt supplement, gjennom ei dobbelt, transnasjonal fortolkingsramme er mine informantar i ein særskilt posisjon til doxaet og den symbolske valden i skulen. Dei frigjer seg frå dominansforholda i den norske skulen gjennom forhandlingar eller ei utdjuping av spelereglane med den austeuropeiske skulen som standard.

Danielsen og Nordli Hansen (1999: 74) argumenterer for at Bourdieu er manglande når det gjeld å syne korleis ulike nettverk spelar ei viktig rolle i kampen om makt. Her bidreg også transnasjonalisme, den syner korleis transnasjonale nettverk skapar moglegheiter for sosial handling og fungerer som ein kanal for forsyning av materielle eller ikkje-materielle gode (Vertovec 2009: 32-33). Gjennom medlemskap i eit nettverk som strekker seg over grenser, vert dei austeuropeiske foreldra i stand til å nytte seg av ein kollektiv kapital som består av aktørane som deltek her (Bourdieu 1986: 249). Sosial kapital, som sjeldan har noko sentral

betydning i Bourdieu sine analysar av maktforhold (Danielsen og Nordli Hansen 1994: 75), vert derfor eit viktige gode for dei austuropeiske foreldra og syner korleis samhandlingsprosessar frigjer gode som dei kan nytte seg av i møte med skulen i Kystkommunen.

Hos Bourdieu er språket først og fremst eit verktøy for å oppnå makt, derfor fell språket sin maktkritiske funksjon ut (Aakvaag 2012: 168-169). Fleire av mine informantar nyttar språket sitt på ein maktkritisk måte til å forhandle med det norske skulesystemet. Gjennom sin transnasjonale bevisstheit er dei i betre stand til å oppnå reflektiv avstand skulesystemet i Kystkommunen, dei har eit anna utgangspunkt for å tenkje kritisk om spelereglane her og diskutere desse med lærarar eller andre austuropeiske foreldre som har barn i den norske skulen. Dette vert tydeleggjort gjennom dei informantane som nyttar den transnasjonale referanseramma til å forhandle fram spesifikke avtalar og dermed få eit så godt utbytte av den norske utdanningskapitalen som råd.

Engelstad (1999: 7) skriv at makt er eit vanskeleg fenomen å gripe, derfor kan studiar av makt i større grad blir forma av teoriane ein nyttar enn andre fenomen. Kombinasjonen av Bourdieu og transnasjonalisme var fruktbart i analysen til å syne korleis makt og avmakt kan oppstå, og vidare korleis informantane nytta transnasjonal kapital til å byggje på desse maktforholda heller enn å spegle dei. Likevel kan ein kritisere kombinasjonen av transnasjonalisme og Bourdieu for å ha eit einsidig positivt syn på transmigrantar sin kulturelle kompetanse, dette drøftar eg vidare i neste kapittel av diskusjonen.

## 5.2 Kva transnasjonale strategiar tek austuropeiske foreldre i bruk i møte med avmakt i skulen?

Basert på makt og avmakt i møte med den norske skulen nyttar dei austuropeiske foreldra seg av fleire transnasjonale strategiar. Underproblemstillinga for den andre delen av analysen er formulert *kva transnasjonale strategiar tek austuropeiske foreldre i bruk i møte med avmakt i skulen?* Gjennom intervjuja kom det fram at nokon austuropeiske familiar vel å flytte tilbake til heimlandet når barna kjem i skulealder. På denne måten får barna utbytte av skulesystemet i heimlandet som foreldra opplev som fagleg sterkare. Samtidig pendlar far mellom heimlandet og Kystkommunen, familien nyter dermed godt av den høge lønninga til far. Dette er eit eksempel på sirkulær forflytting (Glorius og Friedrich 2006).

Strategiar som tyder på transkulturalisering, i samsvar med Glorius og Friedrich (2006) sin modell, er at dei austuropeiske foreldra arrangerer møter med lærarar i heimlandet over Skype der barna vert undervist i språk og skulefag. Dei austuropeiske foreldra kjøper også inn ekstramateriale som bøker og underviser barna sjølv på kvelden, ein nyttar seg av helsetenester i heimlandet som ikkje er tilgjengeleg i Kystkommunen og ein går periodevis på skule i landet ein kjem frå. Samtidig har dei austuropeiske foreldra i Kystkommunen ein aktiv bruk av det lokale, transnasjonale nettverket. Her skaffar dei seg informasjon om skulen som ein opplev som manglande frå kommunen eller lærarar.

Når den gjeld den tredje kategorien, transnasjonale biografier, finn eg ingen strategiar blant mine informantar innanfor denne kategorien. Ei kjensle av tilhøyrsløse eller identifisering med ein stad er noko som gjerne vert forma tidleg i livet til ein migrant (Glorius og Friedrich 2006: 172-175) Dei austuropeiske foreldra har flytta til Kystkommunen i vaksen alder, og vil derfor i mindre grad oppleve dette.

I denne delen av diskusjonen ynskjer eg å reflektere over bruken av transnasjonale strategiar. Gjennom forteljningane til informantane er det tydeleg at det eksisterer to ulike foreldregrupper blant austuropearar; dei *passive* foreldra og dei *aktive* foreldra. Den passive foreldregruppa har negative opplevingar av møte med den norske skulen, her eksisterer det misnøye med samarbeidet. Dette kan tyde på at foreldra er i ein avmaktssposisjon, desse har dårleg språkmeistring, ein frykt for barnevernet og støtteapparat i skulen, manglande utdanningskapital, møter ikkje opp på foreldremøte og opplev at dei ikkje kan ta opp utfordringar eller setje krav i møte med norske lærarar. Som skrivi i metodedelene var det vanskeleg å få intervju med foreldra som har denne negative opplevinga av møte med skulen i Kystkommunen, dette tyder også på ei frykt for å snakke om dette. Mine informantar er aktive i møte med skulen, dei tek opp problem, opplev god dialog og samarbeid. Der dei ser den norske skulen som svak tek dei i bruk transnasjonale strategiar for å supplere denne.

Statistikk syner at over halvparten av arbeidsinnvandrarane i Noreg frå landa som vart innlemma i EU i 2004 og 2007 har vidaregåande skule som sin høgaste fullførte utdanning (Thorsdalen 2016). For polske arbeidsinnvandrarar har tre av fem ingen utdanning over vidaregåande skule, og litauarar er overrepresentert blant dei med grunnskule som høgast fullførte utdanning. Statistikken frå Thorsdalen syner at fleire austuropeiske arbeidsinnvandrarar ikkje har like høg utdanningskapital som dei fem informantane som har deltatt i dette prosjektet. Dette kan tydeleggjere at mange foreldre som har arbeidsinnvandra kan ha større vanskar i den norske skulen enn det deltakarane i denne oppgåva har.

Samtidig har mine informantar nokon andre kjenneteikn som ikkje i like stor grad vil gjelde andre austeuropeiske foreldre i Kystkommunen; to arbeider innanfor utdanningssystemet, to er gift med nordmenn og fire av fem arbeider i yrker der dei på dagleg basis arbeider saman med nordmenn og derfor praktiserer det norske språket. Desse tre kjenneteikna skil mine informantar frå den generelle austeuropeiske arbeidsinnvandrarane i Kystkommunen, og vil vere viktige faktorar som skapar makt i samarbeidet med skulen.

Graden av, og korleis, migrantar opprettheld identitetar, aktivitetar og band som knyt dei til fleire lokalitetar er ulik mellom og innanfor grupper (Vertovec 2009: 77-80). Dette kan henge saman med nasjonalt opphav, etnisitet og migrasjonsgrunn. Sjølv om ein opprettheld tette band til staden ein vaks opp og nettverket der, treng det ikkje å bety at ein ikkje er integrert på staden ein bur og oppheld seg. Jo meir transnasjonal ein aktør er heng ikkje naudsynt saman med at ein er mindre integrert, eller omvendt treng ikkje ein lite integrert person helle mot meir transnasjonale praksisar. Integrering er ikkje ein lineær prosess der ein baserer seg på middelklassen sine normer og verdiar, men innlemminga i eit nytt samfunn kan samanfalle med ulike former av identifisering og deltaking i transnasjonale felt. Økonomisk transnasjonal praksis er positivt assosiert med integrering, og deltaking i transnasjonale nettverk kan auka med utdanning, høgare yrkesstatus, busetnadstid og når migrantar får ein større human kapital.

Når det gjeld bruken av transnasjonale strategiar kan det verke som dette i størst grad er mogleg for foreldre som har god språkmeistring, høg utdanningskapital, ein kjennskap til det norske skulesystemet og samtidig er godt integrert. Korleis ein klarar å nytte seg av ressursane som følgjer av mobilitet og deltaking i eit transnasjonalt nettverk avheng av migranten sin grad av autonomi og individuelle ressursar (Rye 2016: 6-7). Informantane mine fortel at misnøya er stor blant austeuropeiske foreldre generelt i Kystkommunen. Det verkar derfor som at dei ikkje i lik grad greier å byggje på den feltspesifikke, norske skulekapitalen. Mine informantar nyttar sine transnasjonale klassifikasjonsskjema til å forhandle eller supplere den norske skulesystemet, men misnøya blant dei andre foreldra kan tolkast som at desse ikkje er i stand til å kombinere dei to skulesystema på ein aktiv måte.

Teoretikarane som er nytta innan transnasjonalisme i denne oppgåva ser mobilitet og migrasjon som kulturell kompetanse og evna til å manøvrere mellom ulike nettverk på tvers av nasjonalgrenser (Castles 2014; Erel 2010; Glick Schiller et al. 1992; Glorius og Friedrich 2006; Vertovec 2009). Mobilitet er samanfalle med moglegheiter og fridom. For å nansere dette synet kan eit meir kritisk syn på globalisering og mobilitet vere nyttig. Evna til

å konvertere kulturelle og sosiale ressursar til kulturell kapital avheng av den sosio-politiske evna til aktørar til å definere grenser og innhald i det migrasjonsspesifikke feltet dei finn seg i (Erel 2010: 651). Det verkar som det eksisterer eit skilje mellom kva austuropeiske foreldre som meistrar mobiliteten sin fridom og valalternativ, og kven som ikkje klarer å nytte seg av ressursane i det norske og det austuropeiske skulesystemet parallelt.

Å manøvrere mellom det lokale skulefeltet og kombinere dette med skulefeltet i heimlandet krev ferdigheiter og individuell autonomi, dette kan skape eit press på foreldre som skal kombinere to skulesystem. Nokon meistrar suppleringa, medan andre ikkje klarar å handtere dei parallelle systema av ressursar og gode. Glorius og Friedrich (2006: 164) skriv at ei fallgrube ved det å ha føter i to kulturar, kan vere at ein vert fanga mellom desse og ikkje vert integrert i nokon av dei. I staden for å ha ei dobbel tilhøyrse, kan ein ha eit dobbelt fråvær. Gjennom eit kritisk perspektiv til globalisering, mobilitet og transnasjonale strategiar oppstår det eit meir nyansert bilete av den austuropeiske foreldregruppa i Kystkommunen. Transnasjonalisme som teoretisk reiskap er god på å forklare situasjonen til foreldre som meistrar mobiliteten sine moglegheiter og val, medan det kritiske perspektivet til globalisering og mobilitet kan forklare situasjonen til dei austuropeiske foreldra som opplev avmakt i den norske skulen og ikkje klarer å frigjere seg frå denne gjennom det transnasjonale nettverket. Desse flyt kanskje mellom to dynamiske og samtidig ustabile skulesystem, utan å vere integrert i nokon av dei.

### 5.3 Korleis påverkar den rurale konteksten opplevinga av makt og avmakt i samarbeidet mellom dei austuropeiske foreldra og skulen?

Gjennom den tredje delen av diskusjonen skal sentrale funn i den siste problemstillinga presenterast og diskuterast; *korleis påverkar den rurale konteksten opplevinga av makt og avmakt i samarbeid mellom dei austuropeiske foreldra og skulen?* Her er det spennande å diskutere om den rurale konteksten er relevant, og reflektere over kva funn som er distinkte for Kystkommunen. Samtidig vil den rurale konteksten sine føringar på bruken av transnasjonale strategiar bli henta inn, og korleis denne legg grunnlag for sirkulær forflytting, transkulturalisering og hybride identitetar.

Ifølgje Glorius og Friedrich (2006: 177) avheng bruken av transnasjonale felt av migrasjonsmotivet, lengda på opphaldet i vertslandet og sosioøkonomiske variablar som



alder, utdanning, sosial status og kva livsfase migranten er i. I den siste delen av diskusjonen vil den rurale konteksten og strukturelle føringar ved denne hentast inn som viktig mekanisme for karakteren og omfanget av migrantar sin transnasjonale deltaking, og vidare moglegheiter for å delta i og skape transnasjonale sosiale rom (Andrzejewska og Rye 2012: 248). Glorius og Friedrich (2006) fokuserer på eigenskapar ved transmigrantane som avgjerande for transnasjonale strategiar, men kjenneteikn ved Kystkommunen som rural kontekst er også avgjerande for å forstå dei austuropeiske foreldra sin bruk av transnasjonale strategiar.

Norske bygder er i dag meir heterogene og mangfaldige enn før, kvardagslivet på bygda og i storbyen har derfor fleire fellestrekk (Berg og Lysgård 2004: 18-20). Gjennom analysen vart ruralitet som sosialt og konstruert kategori brukt som analytisk tilnærming, etter Halfacree (2007: 126-128) sin utvikling av denne tilnærminga undersøker ein både det materielle aspektet ved ruralitet, kva konstruksjonar ein har om bygda og romlege kvardagspraksisar. Til saman utgjer desse tre aspekta det sosiale rom. Mine informantar har ein konstruksjon av kystkommunen som speglar den dominerande folkelege diskursen om bygda som idyllisk (Berg og Lysgård 2004: 19-26). Dei opplever Kystkommunen som ein god stad busette seg, og mange har kjøpt hus her og barna trivs i skulen. Fleirtalet av dei austuropeiske arbeidsinnvandrarane jobbar for fiskeforedlingsbedrifta i kommunen, samanlikna med lønninga i heimlandet gir dette arbeidet god økonomisk avkastning.

Forteljningane til informantane mine syner også korleis dei ser Kystkommunen som tradisjonell (Berg og Lysgård 2004: 19-26). Materielle og konkrete aspekt som den mangelfulle norskopplæringa i kommunen, den lite systematiske bruken av tolk, oversett informasjon og viktige informasjonsmøte angående støttefunksjonar i skulen og eit mindre fagleg skuletilbod, er opplevingar hos informantane som fører til at dei konstruerer Kystkommunen som ein stad med eit smalare tenestetilbod enn større byar i Noreg. Desse materielle aspekta saman med opplevinga av Kystkommunen fører til ein sosial praksis som kan kjenneteiknast av eit delt miljø. Språkbarrierar, frykta for barnevernet og misnøye med skulen sitt faglege innhald har ein marginaliserande funksjon på dei austuropeiske arbeidsinnvandrarane. For mange austuropeiske foreldre fører manglande språkkompetanse vidare til mangelfulle ferdigheiter til å etablere gode relasjonar til lærarar, andre foreldre i klassen og andre nordmenn i lokalmiljøet.

Strategien innanfor sirkulær forflytting som kjem fram i datamaterialet er at nokon austuropeiske familiar flyttar heim når barna kjem i skulealder, medan far pendlar fram og tilbake mellom heimlandet og Kystkommunen. Likevel verkar det ikkje til å vere den mest

brukte strategien. Dette heng saman med dei strukturelle føringane i denne kommunen. Majoriteten av austuropeiske arbeidsinnvandrarane i Kystkommunen arbeider i ei fiskeforedlingsbedrift, og dette arbeidet er heilårsbasert. Saman med dette ynskjer Kystkommunen å vere ein attraktiv stad for arbeidsinnvandrarar å busetje seg på saman med familien sin (Adressa 2013). Desse faktorane fører til at austuropeiske migrantar ofte blir i Kystkommunen i fleire år. Samtidig har foreldre vore målgruppa i denne oppgåva, når barna deira først byrjar i skulen har dette ein stabiliserande effekt. Dei blir i Kystkommunen til barnet er ferdig med skulegangen. Den rurale bustadmarknaden legg også eit meir permanent grunnlag for opphaldet, terskelen for å for å kunne kjøpe bustad er lågare fordi prisane her samanlikna med andre storbyar er betrakteleg lågare (Sæther 2016: 37).

Skulestrategiar knytt til transkulturalisering er det som førekjem mest i denne studien, dette er blant anna tospråklegheit, bikulturelle praksisar og bruk av institusjonar i både opphavsland og vertsland (Glorius og Friedrich 2006: 166). Strukturelle føringar i Kystkommunen som legg til rette for tospråklegheit er at alle som arbeider innanfor fiskeforedlingsindustrien får norskopplæring. Sjølv om denne er mangelfull, gir det eit basisgrunnlag for å kunne kommunisere. At ein bur spreidd i Kystkommunen, og ikkje segregert i områder dominert av ei etnisk gruppe, skapar moglegheiter for å byggje sosiale relasjonar til naboar. Dette skapar moglegheiter for å bli kjent med nordmenn gjennom naboskap, sjølv om mine informantar først og fremst ser andre arbeidsinnvandrarar som sine nærmaste venner.

Dei fleste austuropeiske arbeidsinnvandrarar arbeider i manuelle og ufaglærte yrker i fiskeforedlingsbedrifta. Her jobbar dei i grupper med kunn andre arbeidsinnvandrarar, og interagerer derfor ikkje med nordmenn på arbeid. Jobb vert derfor for mange ikkje ein sosial arena der ein kan byggje sosiale relasjonar til nordmenn i Kystkommunen, dette kan svekke tilhørsla og identifiseringa ein har med staden. Arbeidsinnvandrarane i Kystkommunen utgjer 17 prosent av befolkninga (Adressa 2013), og alle kjenner kvarandre innan dette miljøet. Dei austuropeiske arbeidsinnvandrarane byggjer meir relasjonar til andre transmigrantar i Kystkommunen. Dette har skapt eit robust transnasjonalt miljø med opparbeida kollektiv kompetanse på transnasjonale strategiar, og fører til at austuropearar er meir orientert mot det transnasjonale miljøet, enn mot det norske miljøet i Kystkommunen.

Det er ikkje gjort funn i denne studien på Glorius og Friedrich (2006) sin tredje hybride identitetar hos dei austuropeiske foreldra, kvar dei kjenner tilhørsla kjem ikkje fram i intervju. Basert på forteljingane til informantane verkar det som at eit fråskilt miljø fører til at færre identifiserer seg med Kystkommunen. Eit spennande aspekt er her at den rurale

konteksten påverkar korleis denne manglande tilhøyrsla ikkje vert arva av barna. Når desse er busett spreidd over kommunen, kjem på skular med både norske barn og internasjonale barn og er meir deltakande på fritidsaktivitetar enn foreldra overtek ikkje dei det segregerte miljøet. Dei veks opp i Kystkommunen i tidleg alder og er parallelt knytt til eit transnasjonalt nettverk gjennom dei transnasjonale strategiane foreldra tek i bruk. Barna vil derfor i større grad få ei dobbel tilhøyrse, til både Noreg, Kystkommunen og heimlandet sitt.



## 6 Konklusjon

Problemstillinga for denne masteroppgåva har vore *kva skapar ei oppleving av makt eller avmakt hos austuropeiske arbeidsinnvandra foreldre i samarbeid med skulen i ein norsk kystkommune, og kva transnasjonale strategiar nyttar dei seg av på grunnlag av dette?*

Formålet med denne oppgåva har vore å gjennomføre ein sosiologisk studie av korleis austuropeiske foreldre opplev skule-heim samarbeid i ein rural kontekst, få innsikt i kva som skapar makt og avmakt i denne relasjonen og vidare kva transnasjonale strategiar desse foreldra nyttiggjer seg av på grunnlag av dette. For å få forståing for kvardagslivet til aust-europeiske foreldre har semistrukturerte djupneintervju blitt tatt i bruk, her består datamaterialet av fem intervju med foreldre frå Polen, Litauen og Bulgaria som er busett i kystkommunen og har barn i den norske skulen. Studien bidreg til meir forskning på aust-europeiske foreldre sine transnasjonale skulestrategiar i distrikts-Noreg, dette er så langt eit lite utforska felt.

Gjennom denne studien vert utdanningskapital og norskspråkleg kompetanse synleggjort som viktige utgangspunkt når aust-europeiske foreldre skal samarbeide med skulen i Kystkommunen. Alle mine informantar har høg utdanningskapital, og fire av fem informantar opplev at dialog med skulen ikkje er utfordrande. Utdanningskapital og språkkompetanse gjer dei aust-europeiske foreldra i stand til å avkode det komplekse språket skulen baserer seg på (Bourdieu 1977/1990: 72-73). Dette er viktig kapital å meistre for å vere i stand til å mobilisere ressursane som er tilgjengelege i skulen, og vidare oppnå suksess i samarbeidet med lærarar.

Gjennom analysen fungerer Bourdieu kombinert med transnasjonalisme som eit godt teoretisk verktøy, saman synleggjer desse korleis mine informantar har ein transnasjonal habitus (Vertovec 2009). Informantane i denne studien har alle vore deltakarar i både eit aust-europeisk og eit norsk skulesystem, gjennom dette har dei bygd opp eit dualistisk klassifikasjonsskjema. Dette fungerer for dei som ei verktøykasse, eller skattekiste, som skapar ei ny form for migrasjonsspesifikk utdanningskapital (Erel 2010). I staden for å vere eit offer for den symbolske valden i den norske skulen, nyttiggjer dei aust-europeiske foreldra seg av transnasjonale strategiar med skulen i heimlandet som standard og alternativ. Desse transnasjonale strategiane fungerer anten utdjupe eller opponerande mot doxaet i den norske skulen, og manifesterer seg i denne oppgåva gjennom blant anna pendling når barna kjem i skulealder, å nytte seg av lærarar i heimlandet over Skype og å gå på skule i

heimlandet i periodar av året. Samtidig gir dei austuropeiske foreldra ekstraundervisning sjølv og stimulerer på den måten det faglege potensialet til barna. Dei nyttiggjer seg også av det transnasjonale nettverket av andre migrantar i Kystkommunen for å få informasjon som er mangelfull i skulen eller frå kommunen.

Det vert gjennom diskusjonen reflektert over kva austuropeiske foreldre som er i stand til å nytte seg av det transnasjonale skulefeltet som eit supplement til det norske. Datamaterialet syner at det eksisterer eit skilje mellom passive og aktive austuropeiske foreldre i Kystkommunen. Individuelle ressursar og autonomi, som eit resultat av utdanningskapital, språkleg kompetanse og grad av integrasjon i vertslandet, påverkar evna desse foreldra har til å manøvrere mellom det norske og det austuropeiske skulefeltet. Mobiliteten sin fridom og valalternativ kan føre til ein ambivalens der ein flyt mellom fleire kategoriar utan å vere fullstendig integrert i nokon av dei, og derfor ikkje vere i stand til å nytte seg av goda som er tilgjengeleg.

Kystkommunen som rural kontekst legg føringar for den sosiale og lingvistiske kapitalen austuropeiske foreldre har i møte med skulen, og dermed maktrelasjonar i dette samarbeidet. Konkrete og materielle aspekt i Kystkommunen som fører til makt i møte med skulen er blant anna folketalet, i rurale områder får ein ei breiare kontaktflate med befolkninga. Dei austuropeiske foreldra vert meir synlege i lokalsamfunnet, blant anna treffer dei på lærarar på fritida. Dette skapar moglegheiter for uformelle samtalar. Samtidig har den rurale konteksten ein sosialt integrerande funksjon for dei austuropeiske barna, ein går i klassar med både norske og internasjonale barn og blir dermed meir integrert i skulen. Dette skapar ein konstruksjon av Kystkommunen som trygg og med sosial omsorg.

Materielle aspekt som fører til avmakt hos austuropeiske foreldre er eit smalare tenestetilbod. Når det gjeld norskopplæring er det få alternativ, ein er derfor prisgitt tilboda som finst. I Kystkommunen er norskopplæringa som vert organisert gjennom ei stor fiskeforeldlingsbedrift mangelfull, den legg ikkje opp til eit rikt kvardagsspråk i møte med skulen. Samtidig er bruken av tolketeneste og oversett informasjon til arbeidsinnvandra foreldre lite systematisk, og avheng av personleg initiativ blant rektorar og lærarar. Dette skapar ei subjektiv oppfatning av skulen Kystkommunen som svakare enn i urbane regionar.

På bakgrunn av materialitet og korleis austuropeiske foreldre konstruerer Kystkommunen fører dette til ein sosial praksis der dei er meir orientert mot det transnasjonale nettverket i lokalsamfunnet og i heimlandet. Dette fører til eit sosialt rom med delt miljø mellom

nordmenn og austuropeiske innvandrarak, det eksisterer få og svake relasjonar på tvers av desse sosiale gruppene. I diskusjonen vert dei austuropeiske informantane sine skildringar og tolkingar av Kystkommunen som sosialt og konstruert kategori (Berg og Lysgård 2004) knytt opp mot Glorius og Friedrich (2006) sin tredelte modell for transnasjonale migrasjonsprosessar og utviklinga av sosiale felt.

Dei austuropeiske foreldra lev eit transnasjonalt kvardagsliv der dei sosialt for det meste er knytt til andre transmigrantane i Kystkommunen eller familie og venner i heimlandet. Samtidig er dei bufaste i Kystkommunen gjennom heilsårsbasert arbeid og at ein har kjøpt hus. Dei austuropeiske foreldra har barn i skulen, og eit robust, veletablert transnasjonalt nettverk. Som eit resultat av eit meir permanent opphald nyttar dei seg mest av strategiar innanfor transkulturalisering (Glorius og Friedrich 2006). Her kombinerer deltakarane i denne studien element frå skulefeltet i heimlandet med element i det norske skulefeltet. Sirkulær forflytting gjennom pendling og splitta hushald, eller hybride identitetar gjennom ei dobbel tilhøyrslse i Kystkommunen og heimlandet er mindre vanleg. Eit funn her er at den rurale konteksten i større grad fører til hybride identitetar hos dei austuropeiske barna. Desse veks opp i Kystkommunen og får gjennom det transnasjonale nettverket ein identitet av meir transnasjonal karakter.

## 6.1 Vidare forskning

I denne masteroppgåva har eg utforska austuropeiske foreldre sitt møte med den norske skulen i Kystkommunen gjennom fem kvalitative intervju. Gjennom analysen og diskusjonen har eg presentert essensielle trekk ved kvardagsliva til desse transnasjonale migrantane, men datamaterialet opnar ikkje for statistiske generaliseringar. Om eg skulle ha utforska dette temaet vidare hadde det vore spennande å nytte seg av kvantitativ metode. Dette kunne ha supplert mine funn ved å syne utbreiinga i opplevinga av makt, avmakt, nyttiggjering av det transnasjonale feltet, mangfaldet av transnasjonale strategiar som vert tatt i bruk og synet på den rurale konteksten blant populasjonen av austuropeiske foreldre i Kystkommunen.

Det hadde også vore spennande å studere korleis austuropeiske foreldre sine transnasjonale strategiar påverkar den norske skulefeltet. Ifølgje Castles et al. (2014: 63) kan migrantar gruppere seg saman for å oppretthalde ein sjølvrespekt i situasjonar der ressursane og erfaringane deira er underminert. Etniske minoritetar kan utvikle ein eigen måte å nytte private og offentlege sfærar på. Dette vert tydeleggjort gjennom bruken av transnasjonale

skulestrategiar. Dersom migrantar dannar grupperingar og utviklar slike praksisar, kan det oppfattast som at dei «tek over» eller utgjer ein trussel mot den dominerande kulturen i samfunnet dei er ein del av eller som ein opposisjon mot den nasjonale identiteten.

Eit vidare forskingsspørsmål ein kunne ha nytta som utgangspunkt i eit anna prosjekt er; *Transnasjonale strategiar sin påverknad på den norske skulefeltet, bidrag eller trussel?* Ann-Margitt Hauge (2014: 35-40) skriv i boka *Den felleskulturelle skolen* om korleis lærarar kan ha eit ressursorientert eller eit problemorientert syn på ferdigheitene og ressursane som minoritetsforeldre tek med seg i samarbeidet med skulen. Med eit ressursorientert perspektiv nyttar ein den mangfaldige og språklege kompetansen desse foreldra representerer. Med eit problemorientert perspektiv vil ein sjå denne kompetansen som eit hinder, det skapar friksjon om innvandra foreldre har andre tankar om skulesystemet og ei anna oppfatning av kva som er sentralt i barna sin skulegang. Vil dei dominerande aktørane innanfor det norske skulefeltet forsvare doxaet sin integritet gjennom ortodoxa i møte med foreldre som har alternative syn på skulen si organisering (Bourdieu 1977/1997: 168-169)? Eller ville dei austeuropeiske foreldra sitt alternative syn bli innlemma i det norske skulefeltet og ha ein utdjupande funksjon gjennom heterodoxa? For eit framtidig forskingsprosjekt hadde det vore spennande å undersøke kva skuleleiarar og lærarar tenkjer om bruken av transnasjonale strategiar og korleis dei meiner dette påverkar skulesystemet i Kystkommunen.



# Kjeldeliste

Aakvaag, G.C. (2012). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag: Oslo.

Adressa (2013). *Forbildet Frøya*. Henta 26.01.2017 frå <http://www.adressa.no/meninger/leder/article8524123.ece>

Andrzejewska, J. og Rye, J.F. (2012). Lost in Transnational Space? Migrant Farm Workers in Rural Districts. *Mobilities*, 7(2): 247-268. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17450101.2012.654996>

Berg, N.G. og Lysgård, H. K. (2004). Ruralitet og urbanitet – bygd og by. *Plan*, 36(02), s. 18-25.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I Richardson, J. (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1995, orig. 1979). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.

Bourdieu, P. (1997, orig. 1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press.

Bourdieu, P. og Passaron, J.C. (1990, orig. 1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE publications.

Brochmann, G. (2010). Innvandring og det flerkulturelle Norge. I Frønes, I. og Kjølørød, L. (red.), *Det norske samfunn* (s. 435-456). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bæck, U.K. og Kileng, I.M. (2005). *Evaluering av prosjektet «Minoritetspråklige foreldre – en ressurs for elevens opplæring i skolen»*. NORUT rapport nr. 09/2005.

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Universitetsforlaget: Oslo.

Castles, S., de Haas, H. og Miller, M.J. (2014). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. New York: Palgrave Macmillan.

Danielsen, A. og Hansen, M.N. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I Engelstad, F. (red.), *Om makt: Teori og Kritikk* (s. 43-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeid mellom hjem og skole. Henta 27.01.2017 frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>
- Engelstad, F. (1991). Innledning. I Engelstad, F. (red.), *Om makt: Teori og Kritikk* (s. 7-14). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44 (4): 642-660. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038510369363>
- Glick Schiller, N, Basch, L. og Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645: 1-24. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x.
- Glorius, B. og Friedrich, K. (2006). Transnational Social Spaces of Polish Migrants in Leipzig (Germany). *Migracijske i etničke teme*, 22(1–2): 163-80.
- Halfacree, K. (2007). Trial by space for a «radical rural»: Introducing alternative localities, representations and lives. *Journal of Rural Studies* 23 (2007): 125-141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2006.10.002>
- Hauge, A.M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, M.S. og Stræte, E.P. (2011). På sporet av det rurale. I Haugen, M. S. og Stræte, E. P. (red.), *Rurale brytninger* (s. 11-21). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haugen, M.S. og Villa, M. (2016). Lokalsamfunn i perspektiv. I Villa, M. og Haugen, M.S. (red.), *Lokalsamfunn* (s. 17-33). Oslo: Cappelen Damm.
- Høydahl, E. (2013). Innvandrere i by og bygd. *Samfunnsspeilet* 2/2013, s. 9-16.
- IMDi (2015). Arbeidsinnvandring. Henta 20.05.2017 frå <https://www.imdi.no/sysselsetting-og-arbeidsliv/arbeidsinnvandring/>
- Jakobsen, S.E. (2015). Mange polske innvandrere lever et polsk liv i Norge. Henta 08.02.2017 frå <http://forskning.no/2015/11/mange-polske-innvandrere-lever-et-polsk-liv-i-norge>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Linktopoland (2013). Libratus – Polish Online School. Henta 15.06.2017 frå

<http://linktopoland.com/en/libratus-polish-online-school/>

Mills, C.W. (2002, orgi. 1959). Løftet. I *Den sosiologiske fantasi* (s. 15-22). København: Hans Reitzels forlag.

Nordahl, T. (2003) *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor reform 97*, Rapport 13. Oslo: NOVA.

NOU 2011:7 (2011). *Velferd og migrasjon – Den norske modellens framtid*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

NTNU (2017). Geografisk mobilitet og utvikling i rurale og urbane regionar. Henta 09.02.2017 frå <https://www.ntnu.no/iss/mobilitet-og-utvikling-i-rurale-og-urbane-regioner>

OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing.

Olesen, S.G. (2010). Pierre Bourdieu. I Olesen, S.G og Pedersen, P.m. (red.), *Pædagogik I sosiologisk perspektiv* (s. 118-143). Århus: Via System.

Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory*. New York: McGraw-hill.

Roland, L.P. (2013). *Polske foreldre I norsk skole: En kvalitativ studie av hjem-skolesamarbeid* (masteroppgåve). Universitetet I Bergen.

Rye, J.F. (2016). Transnasjonale hverdagsliv: Østeuropeisk innvandrerungdom i distrikts-Norge. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2016, (1): 3-39.

Rye, J.F og Stachowski, J. (2017). Transnasjonale helsepraksiser. Bruk av helsetjenester blant polske arbeidsinnvandrere i Norge. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 13(1): Sidetal manglar. DOI: <http://dx.doi.org/10.7557/14.4074>

Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

SSB (2017a). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2016. Henta 21.02.2017 frå <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>

SSB (2017b). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Henta 21.02. 2017 frå <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>

Søholt, S., Aasland, A., Onsager, K. og Vestby, G.M. (2012). ” *Derfor blir vi her* ” – *innvandrere i Distrikts-Norge*. NIBR-rapport 2012: 5.

Sæther, I. (2016). «*Vi bestemte at vi bor her nå, så*»: *Tilpasning og transnasjonal utfoldelse blant østeuropeiske arbeidsinnvandrere i fiskeindustrien i Distrikts-Norge* (masteroppgåve). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget: Bergen.

Thomas, W.I. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.

Thorsdalen, B. (2016). En demografisk beskrivelse av arbeidsinnvandrere fra EU/EØS og deres familier. SSB. Henta 19.05.2017 frå [http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/253560?\\_ts=152b138ba58](http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/253560?_ts=152b138ba58)

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademiske: Oslo.

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.

Villa, M. (2016). Lokalsamfunn til kamp for skulen. I Villa, M. og Haugen, M.S. (red.), *Lokalsamfunn* (s. 177-197). Oslo: Cappelen Damm.

Widerberg, K. (2014). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ødegård, A.M. (2012). Stor arbeidsinnvandring etter EU-utvidelsen. Henta 21.02.2017 frå <http://www.arbeidslivet.no/Arbeid1/Arbeidsinnvandring/Stor-arbeidsinnvandring-etter-EU-utvidelsen/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking i masterprosjektet

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

**Forskningsprosjekt:** "Hva skaper en opplevelse av makt eller avmakt hos aust-europeiske innvandrereforeldre i samarbeid med den norske skolen?"»

### Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for dette prosjektet er en masteroppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU Trondheim. Masteroppgaven skal skrives for prosjektet «Rural arbeidsinnvandring» i samarbeid med professors Johan Fredrik Rye. Fokuset i denne oppgaven er hvordan arbeidsinnvandrere i en fiskerikommune opplever samarbeidet mellom foreldre og skolen.

*I'm writing a masterthesis about the cooperation between the school and immigrant parents. The masterthesis is written in cooperation with a project on "rural integration" where Johan Fredrik Rye is the projectleader.*

### Hva innebærer deltaking i studien?

For å undersøke problemstillingen i denne masteroppgaven ønsker jeg å intervju foreldre som har innvandret til kommunen og har barn i den norske skolen. Datainnsamlingen vil bestå av kvalitative intervju. Tema for samtalen vil være motivasjon bak å flytte til Norge, hvordan samarbeidet med skolen barna går på har vert, om man opplever at man har innflytelse på dette samarbeidet og til slutt hvordan akkurat skolen i denne kommunen arbeider for å skape et godt samarbeid. Datainnsamlinga vil bestå av kvalitative intervju på mellom ca. 60 minutter.

*The aim of this study is to understand how immigrant parents experience cooperation between the school and themselves. The interviews will focus on why you moved to Norway, how the cooperation with the school has been and if you feel that you have an influence on school practice.*

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

All personopplysning vil bli behandlet konfidensielt, det er berre masterstudenten selv og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Etter intervjuet vil lydopptaket bli transkribert og pseudonymisert. Jeg vil bruke fiktive navn og unngå å bruke opplysninger som kan identifisere deg, dette er for å sikre at du ikke blir gjenkjent i den ferdige oppgaven og dermed anonymisert. Lydopptakene vil bli slettet når de er ferdig transkribert. Du kan trekke deg fra studien når som helst, også etter at intervjuet er gjennomført.

*Only myself and Ryde will listen to the tape records, and all interviews will be transcribed. Here you will become anonymous. The tape records will be deleted after the transcription. You may back out of the study at any time.*

Om du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg på [maria\\_seterlid@hotmail.com](mailto:maria_seterlid@hotmail.com) eller Johan Fredrik på [johan.fredrik.rye@svt.ntnu.no](mailto:johan.fredrik.rye@svt.ntnu.no).

*If you have any questions, please contact me or Johan Fredrik Rye by email.*

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

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig helsing

Maria Sæterlid

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. *I have been informed, and are willing to participate.*

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato og sted)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Generelt:

- Namn
- Kjønn
- Alder
- Utdanning
- Barn, alder og kva trinn dei går på i skulen
- Kva land kjem du frå? Kva del av landet?

### Bakgrunnen for å kome til Noreg:

- Kvifor flytta du til Noreg?
- Kor lenge har du budd i Noreg?
- Kvifor hamna du i Kystkommunen?
- Har du fått tilbod om norskopplæring? Har du gjennomført dette?

### Om møtet med skulen:

- Korleis opplevde du det første møtet med skulen i Kystkommune?
- Korleis opplev du skulen i Kystkommune samanlikna med skulen i heimlandet ditt?
  - Kva er likt?
  - Kva er annleis?
- Korleis har dette inntrykket endra seg over tid?
- Korleis har skulen lagt til rette for møter og dialog med deg?
  - Tek dei tidleg kontakt?
  - Bruk av tolk
  - Vert informasjon sendt ut på norsk, engelsk eller ditt eige språk?
- Trivs barna dine på skulen? Har dei fått norske venner?
- Har du opplevd at barnet ditt har problem i skulen, sosialt eller fagleg?

### **Om samarbeid med lærarar og skulen:**

- Opplev du at lærarane er interessert i å samarbeide med deg som forelder, og ynskjer at du skal ha moglegheita til å påverke det som skjer i skulen?
- Kan du ta opp det du ynskjer med lærarane? Både som du er fornøgd med og misfornøgd med?
- Tek lærarane omsyn til dette?
- Kva kan vere grunnar til at samarbeidet fungerer godt eller dårleg?
- Kva oppfatning har du av lærarane? Er dei dyktige på å undervise og er dei opptekne av barnet ditt sin utvikling?
- Gjer lærarane jobben dei skal på ein tilfredsstillande måte?
- Opplev du at undervisninga er av god kvalitet? Eller ikkje?

### **Om foreldra og skulen si makt:**

- Opplev du at skulen bestemmer mykje i samarbeidet om utviklinga og læringsutbytte til barna dine?
- Opplev du at du sjølv kan påverke dette samarbeidet?
- Er dykk einige når det gjeld kva krav ein skal stille til barna i skulen og på fritida?
- Har du ei god oppleving etter samtalar og møter med lærarane? Får du betre sjølvtilitt og tillit til lærarane?
- Snakkar du med dei andre foreldra om kva som skjer på skulen? Er dykk einige/ueinige?
- Står dykk saman for å forbetre miljøet på skulen?

### **Om deltaking utanfor skuletid:**

- Deltek du på foreldremøter? Har du vore klassekontakt eller i eit organ som skal samarbeide med skulen?
- Korleis opplev du desse møta?
- Er du med på sosiale tilstelningar i skulen sin regi på fritida? Elevframsyningar, 17. mai, juleavslutning, elevkveldar, dugnas osv.
- Syns du det er viktig eller uviktig å vere med på dette?



### **Rural versus urban:**

- Korleis syns du det er å bu i ein liten kommune?
- Kva fordeler trur du det er å busetje seg i ein liten kommune når det gjeld samarbeid mellom skule og heim, samanlikna med ein storby?
- Kva kan vere positivt med å bu i ein større by? Kva kan vere negativt?
- Kva kan vere positivt med å bu i ein mindre kommune som Kystkommunen? Kva kan vere negativt?
- Kva rolle spelar skulen for deg og familien din når det gjeld integrering i lokalsamfunnet?
- Ser du for deg å bu i Noreg lenge, eller ynskjer du å flytte tilbake til heimlandet ein gong?
- Korleis arbeider ein i Kystkommune for å sikre god integrering?
- Har du tips til korleis ein kunne ha gjort dette på ein anna måte?

### **Avslutning:**

- Er det noko eg ikkje har spurt om som du kunne tenkje deg å føye til?
- Kjenner du andre som eg kunne ha intervjuet?
- Kva syns du om intervjuet? Har du nokon råd til meg som intervjuar vidare?

# Vedlegg 3: Kvittering frå Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS



Johan Fredrik Rye  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.03.2017

Vår ref: 52365 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52365	<i>Makt og avmakt i samarbeid mellom heim og skule</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Johan Fredrik Rye</i>
Student	<i>Maria Sæterlid</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 06.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Formålet er å undersøke hvordan innvandrerforeldre opplever samarbeidet mellom skolen og hjemmet på en bestemt skole i en bestemt kommune.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det må presiseres at personopplysninger vil bli anonymisert innen prosjektslutt. Dato for forventet prosjektslutt bør også tilføyes.

Personvernombudet tar høyde for at det vil kunne behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn samt helseforhold (i utvidet forstand).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 06.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak