

Emilie Marie H. Kildal og Ingeborg S. Østerås

Å koordinere vingene

En studie av syv minoritetsspråklige foreldre sine opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Mari-Ann Letnes

Medveileder: Laila Engan

Mai 2023

Emilie Marie H. Kildal og Ingeborg S. Østerås

Å koordinere vingene

En studie av syv minoritetsspråklige foreldre sine opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Mari-Ann Letnes
Medveileder: Laila Engan
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Med denne studien har vi som hensikt å utvide perspektivene på skole-hjem-samarbeid. I den forbindelse har vi møtt og intervjuet syv foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn utenfor Vest-Europa. Målet har vært å løfte frem deres opplevelser og erfaringer med samarbeidet. Basert på dette har vi forsøkt å drøfte hva lærere kan gjøre for å forbedre samarbeidet. Studien har som formål å belyse problemstillingen: *Hvilke opplevelser og erfaringer har syv minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeid, og hvilke grep kan læreren ta i forsøk på å styrke samarbeidet?* For å undersøke problemstillingen utarbeidet vi en intervjuguide, som ble brukt i fem ulike intervju. Deretter gjennomførte vi en tematisk analyse av datamaterialet, der vi forsøkte å tolke ulike aspekter ved foreldrenes perspektiver på samarbeidet.

Funnene i studien viser at foreldrene har både delte og varierte opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid. Et hovedfunn er at flertallet av foreldrene opplever god kommunikasjonen mellom dem og læreren, og at de setter pris på lærerens åpenhet. De savner imidlertid at lærere tilrettelegger og tilpasser språket i større grad. Foreldrene ønsker å ta større del i dialogen med skolen og ha reell mulighet til å delta aktivt i beslutningsprosesser og bidra til medbestemmelse. Et annet hovedfunn viser at foreldrene opplever at lærere kan ha visse fordommer mot dem og mangler forståelse for deres bakgrunn og kultur. Det kan se ut til at foreldrene ønsker mer uformelle samtaler med læreren samt å få besøk hjemme. Dette tenker de kan være med på å avkrefte stereotypier og fordommer. Til slutt viser datamaterialet at foreldrene opplever personlige forskjeller hos lærere som avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. I et samfunn som stadig blir mer flerkulturelt, kan denne oppgaven være med på å belyse temaet og bidra til økt bevissthet rundt ulike elementer ved skole-hjem-samarbeid med minoritetsspråklige foreldre.

Abstract

This study aims to broaden perspectives on school-home collaboration by exploring the experiences and perspectives of seven parents from non-Western European backgrounds. The goal is to shed light on their experiences with collaboration and discuss what teachers can do to improve it. Therefore we have formulated the thesis statement: *What experiences and insights do seven minority-language parents have regarding school-home collaboration, and what measures can teachers take to enhance collaboration?* To investigate this question, an interview guide was developed and used in five separate interviews. Thematic analysis was then conducted to interpret various aspects of the parents' perspectives on collaboration.

The findings of the study demonstrate that the parents have both shared and diverse experiences with school-home collaboration. A key finding is that the majority of parents perceive good communication with teachers and appreciate their openness. However, they long for teachers to facilitate and adapt the language to a greater extent. The parents express a desire to have a greater role in the dialogue with the school, as well as meaningful opportunities to participate in decision-making processes and contribute to shared decision-making. Another key finding is that parents perceive teachers to hold certain biases against them and lack understanding of their backgrounds and cultures. The parents believe that engaging in informal conversations with teachers and inviting them to their homes could help dispel stereotypes and prejudices. Lastly, the data indicates that parents perceive personal differences among teachers as crucial to the quality of collaboration. In an increasingly multicultural society, this study contributes to the understanding of school-home collaboration with minority-language parents and raises awareness of various aspects associated with it.

Forord

Siste punktum er satt, og det markerer slutten på vår femårige utdanning i Trondheim. Det er både vemodig, trist og fint på en og samme gang. Masteroppgaven har gitt oss kunnskap som vil komme svært godt med i et nytt kapittel som ferdigutdannete lærere. Vi kan på ingen måte si at vi er ferdig utlærte, men med disse perspektivene kan vi tre ut i læreryrket med litt mer forståelse og kompetanse i å møte mangfoldet som finnes der ute.

Å skrive en masteroppgave har vært tidkrevende, men også givende og spennende. På veien har vi vært avhengige av støtte, veiledning og motivasjon, og det er derfor noen som fortjener en spesiell takk. Først og fremst vil vi takke Trondheimsværet som gjør det enklere å sitte inne å skrive, da det er snøstorm annethvert tiende minutt. Videre vil vi takke veiledere som har gitt oss konstruktive tilbakemeldinger og energi inn i skrivingen. Vi vil takke den fine studiegjengen vår, som vi har kunnet le og dele frustrasjon med i lunsjpausene. Så vil vi takke familien som alltid er støttende. I tillegg til våre egne foreldre, er det et par andre foreldre som også fortjener en stor takk. Tusen takk til foreldrene som har stilt opp i studien vår, invitert oss hjem og inn i sin livsverden. Ikke bare har det gitt oss nye perspektiver på skole-hjem-samarbeid, det har også gitt oss perspektiver til livet generelt.

Til slutt må vi takke hverandre. Å skrive sammen har vært en fornøyelse fra start til slutt, noe en ikke kan ta for gitt når en inngår en avtale om å skrive en hel masteroppgave sammen. Vi er stolte av det vi har fått til. Håper flere ønsker å lese oppgaven vår, og ser den som verdifull.

Emilie Marie H. Kildal

Ingeborg S. Østerås

Trondheim, 25.mai 2023

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn og tematikk | 1 |
| 1.2 Tidligere forskning | 2 |
| 1.3 Problemstilling | 4 |
| 1.4 Oppgavens oppbygging..... | 4 |
| 2.0 Teoretisk grunnlag | 5 |
| 2.1 Skole-hjem-samarbeid..... | 5 |
| 2.1.1 Begrepsavklaring | 5 |
| 2.1.2 Typer og nivå i samarbeidet | 5 |
| 2.1.3 Lærerenes rolle i samarbeidet | 6 |
| 2.1.4 Ansvarsfordeling og foreldreinvolvering | 7 |
| 2.1.5 Tillit i samarbeidet..... | 7 |
| 2.1.6 Tid til samarbeid | 8 |
| 2.2 Språk og kommunikasjon | 8 |
| 2.2.1 Kommunikasjon i samarbeidet..... | 8 |
| 2.2.2 Språkforståelse..... | 9 |
| 2.3 Skolekoder | 10 |
| 2.3.1 Kodebegrepet i den norske skolen | 10 |
| 2.3.2 Makt og maktforhold i skolen | 10 |
| 2.3.3 Funds of knowledge | 11 |
| 2.4 Kulturforståelse | 11 |
| 2.4.1 Kollektiv og individuell kulturforståelse..... | 11 |
| 2.4.2 Stereotyper og fordommer | 12 |
| 2.5 Sosialisering | 12 |
| 2.5.1 Sosialiseringbegrepet | 12 |
| 2.5.2 Sosialiseringprosessen | 13 |
| 3.0 Metode | 15 |
| 3.1 Fenomenologi | 15 |
| 3.2 Kvalitativ metode..... | 15 |
| 3.2.1 Det kvalitative intervjuet | 16 |
| 3.2.2 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier | 16 |
| 3.2.3 Intervjuguide | 17 |
| 3.3 Utvalg og rekruttering | 18 |
| 3.4 Datainnsamling | 20 |
| 3.5 Analyseprosessen | 21 |
| 3.5.1 Transkribering | 22 |
| 3.5.2 Koding | 22 |

| | |
|---|-----------|
| 3.5.3 Kategorisering | 23 |
| 3.6 Kvalitetskrav | 24 |
| 3.6.1 Pålitelighet | 24 |
| 3.6.2 Gyldighet | 24 |
| 3.6.3 Generaliserbarhet | 25 |
| 3.6.4 Forforståelse og refleksivitet | 25 |
| 3.7 Forskningsetikk | 26 |
| 4.0 Analyse og funn | 28 |
| 4.1 Rammene rundt samarbeidet | 28 |
| 4.2 Samarbeid om oppdragelse | 29 |
| 4.3 Kommunikasjon mellom skole og hjem | 30 |
| 4.4 Språkutfordringer i samarbeidet | 31 |
| 4.5 Kulturforståelse som en faktor for samarbeidet | 33 |
| 4.6 Oppsummering | 34 |
| 5.0 Drøfting | 35 |
| 5.1 «De er mer pedagogiske, de har mer energi, de er veldig engasjert» | 35 |
| 5.2 «Hvorfor var ikke vi informert, vi er jo foreldre» | 37 |
| 5.3 «Norge frihet, hva skal tenke, hva skal gjøre, hvordan» | 39 |
| 5.4 «Lærer dere om hvordan utdanningssystemene fungerer i afrikanske land? Asia?» | 41 |
| 5.5 «Kommunikasjonen bestemmer alt» | 42 |
| 5.6 «Du må respektere tiden til læreren» | 44 |
| 5.7 Pedagogiske implikasjoner for læreren | 44 |
| 5.7.1 Å vise forståelse | 45 |
| 5.7.2 Å tilpasse språket | 45 |
| 5.7.3 Å skape sammenheng | 46 |
| 5.7.4 Å utvide kunnskapsbaser | 46 |
| 6.0 Avslutning | 48 |
| 6.1 Oppsummering | 48 |
| 6.2 Oppgavens begrensninger | 49 |
| 6.3 Veien videre | 49 |
| Litteraturliste | 51 |
| Vedlegg | 55 |

| | |
|---|----|
| Bilde 1: Utdrag av kodet materiale | 23 |
| Bilde 2: Illustrasjon | 50 |
| Figur 1: Dobbelsosialiseringsommerfuglen | 13 |
| Modell 1: Illustrasjon av skole-hjem-samarbeid | 27 |
| Modell 2: Temaene fra datamaterialet i sin helhet | 28 |
| Tabell 1: Oversikt over informantene | 19 |
| Tabell 2: Oversikt over intervjuene | 21 |

1.0 Innledning

«Hvorfor den sommerfuglen ikke flyr helt opp, ikke sant. Så tenkte jeg, hvorfor blir det sånn?»

Den russiske moren i vår studie undrer seg over hvorfor sønnen ikke klarer å fly på samme måte som de majoritetsspråklige barna. *Sommerfuglen* er en modell vi brukte i intervjuet for å symbolisere sammenhengen mellom skolen, hjemmet og eleven. Skolen og hjemmet er representert av hver sin vinge, der eleven er avhengig av begge for å kunne fly. Vi bruker metaforen «fly» på det å fungere i den norske skolen. Problemet oppstår når skolen og hjemmet ikke er på samme bølgelengde.

I Opplæringsloven (1998) §1-1 står det at skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden «i samarbeid og forståing med heimen». Med dette er skole-hjem-samarbeid en sentral del av lærernes arbeid med den enkelte elevs opplæring. Dessuten påpeker Nordahl (2015) at et godt skole-hjem-samarbeid er viktig for elevens utvikling, og at samarbeidet har direkte påvirkning på eleven (s.47). Ved å skape et tett samarbeid mellom skolen og hjemmet, kan en unngå at eleven må leve mellom to verdener – en hjemme og en på skolen – som ikke forstår hverandre (Hattie, 2009). I tillegg skriver Nordahl (2015) at samarbeidet mellom skolen og hjemmet har en verdi i seg selv. Foreldrene blir tryggere på at deres barn har det bra, får færre bekymringer og føler seg godt ivaretatt (s.59).

1.1 Bakgrunn og tematikk

I læreplanverket Fagfornyelsen pekes det på at «Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det innebærer å gi foreldre nødvendig informasjon samt mulighet til å få innflytelse på sine barns skolehverdag. Drugli og Nordahl (2016) skriver at det er viktig at lærere og skolen tilpasser samarbeidet med *alle* foreldre, uansett hvem de er og hvilken bakgrunn de har. I St.meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* står det at foreldre i skolen, på lik linje som elevene, er en sammensatt gruppe med ulike behov i skole-hjem-samarbeidet. Det medfølger et behov for at lærere tar hensyn til foreldrenes forutsetninger. Med utgangspunkt i dette ønsker vi å undersøke om foreldre opplever at lærere tar det hensynet de skal og er opptatt av foreldrenes forutsetninger i samarbeidet. I denne studien er derfor fokuset rettet mot å fremme *foreldrenes stemme*. Vi opplever at det er en stemme som blir mindre hørt enn lærernes. Det betyr at det utelukkende er foreldrenes egne perspektiver som tas i betraktning i denne oppgaven. Vi kan ikke si noe om hva lærere faktisk gjør i samarbeidet, kun noe om hvordan foreldrene opplever og erfarer det de gjør.

I løpet av de siste tiårene har Norge blitt mer mangfoldig. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2018) er det bosatt personer med innvandrerbakgrunn i alle landets kommuner. Det betyr at vi finner elever med innvandrerbakgrunn på de fleste skoler i Norge. Dette får betydning for arbeidet med skole-hjem-samarbeid. Som en konsekvens av dette bør lærere tilegne seg kunnskaper om hvordan det kan oppleves å være innvandrer. Jortveit (2017) peker imidlertid på en motsatt trend, nemlig at flere lærere har begrenset kunnskap om hvordan de skal møte minoritetsspråklige foreldre (i Jortveit & Haraldstad, 2018, s. 180). Eriksen og Sajjad (2015) understreker imidlertid hvor viktig dette er, når de skriver at skolen er et av statens viktigste virkemidler for å bidra til fellesskap og kulturell samhørighetsfølelse

i befolkningen (s.137). Fokuset i vår studie er på bakgrunn av dette rettet mot hvordan *minoritetsspråklige foreldre* opplever og erfarer samarbeidet med skolen.

En lærer fra ungdomsskolen uttalte følgende i en studie gjennomført av Lisbeth Flatraaker: «De kan jo ikke norsk, så det er ikke bare å ta en telefon. Ofte må det et stort apparat i gang for å tak i dem. Jeg opplever det som krevende. Akkurat det å få tak i dem og snakke med dem har slitt meg litt ut... Jeg kjenner nå at jeg er mer irritert i forhold til disse elevene enn før» (Flatraaker, 2016, s. 59). Flatraaker (2016) skriver at historien gir en indikasjon på at det eksisterer en spesiell type kunnskap om minoritetsspråklige foreldre, og at dette er med på å generalisere en svært uensartet elev- og foreldregruppe (s.59-60). Hauge (2014) peker også på en slik generalisering, da hun sier at det kan «virke som at det er en større tendens til å betrakte minoritetsspråklige foreldre enn andre foreldre som *én* gruppe» (s.241).

1.2 Tidligere forskning

I et forsøk på å skape et mer helhetlig bilde, vil vi i dette underkapittelet legge frem tidligere forskning på feltet. Vi har vektlagt nasjonal forskning utarbeidet i Norge, men har også inkludert noe internasjonal forskning for å se studien vår i et større bilde. Fokuset i vår studie er minoritetsspråklige foreldres opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid, og vi har derfor søkt etter forskning som ligger nært dette perspektivet. I søkeprosessen har vi primært brukt Oria NTNU som søkebase. Der har vi brukt søkeord som «skole-hjem-samarbeid», «minoritetsspråklige foreldre» og «samarbeid med minoritetsforeldre». Gjennom dette har vi funnet frem til aktuell forskning, samt tidligere masteroppgaver med lignende tematikk, som har ført oss i retning av ulike forskningsartikler gjennom deres referanselister. I tillegg ble vi introdusert for en rekke relevante bøker av den ene veilederen vår. Videre følger det mest interessante av forskningen vi har funnet.

Skolestrukturen i Norge kan være vesentlig forskjellig fra skolestrukturen i land der elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer fra. Dette medfører at skolens forventninger til foreldrene også kan være forskjellige enn det de er vant til (Spernes, 2020, s. 253). I samsvar med dette finner Hattie (2009) at mange foreldre ikke er godt nok kjent med skolens innhold, og føler seg fremmedgjort i skolen. Han skriver videre at språklige og kulturelle hindringer i kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet kan hemme foreldrenes muligheter til å bidra i elevenes læring og utvikling. Dette samsvarer også med Bekker og Denessen (2007), som peker på at det dannes et bilde av hva som er den «riktige» foreldrerollen i et skole-hjem-samarbeid. Som en konsekvens av dette blir mange foreldre ekskludert fra samarbeidet, fordi de mangler sosial og kulturell kapital til å fylle den riktige rollen (i Drugli & Nordahl, 2016, s. 27). Dette er en tendens også Smette og Rosten (2019) peker på. De finner at minoritetsspråklige foreldre opplever at majoritetssamfunnet har en oppfatning om at deres barneoppdragelse kjennetegnes av kontroll og undertrykking, og at dette kan gjøre møtet med institusjoner i samfunnet vanskelig (s.17).

Hauge (2014) har gjennomført forskning som viser en tendens til at lærere betrakter minoritetsspråklige som mer forskjellig fra dem selv enn de kanskje er (s.250). Smette og Rosten (2019) peker også på denne tendensen i sin forskning. De skriver at foreldrene ofte føler at det er andre som setter merkelappen «minoritet» på dem, og at de selv ikke føler seg veldig ulike majoriteten. Aarset (2018) omtaler det som at «minoriteters

tilhørighet er betinget av majoritetens blikk» (i Smette & Rosten, 2019, s. 13). Dette kan ses i sammenheng med Ericsson og Larsen (2000) sin undersøkelse av skolen og hjemmet. De finner for det første at det er skolen som legger premissene, samt har definisjonsmakt i samarbeidet. For det andre kommer det frem at minoritetsspråklige foreldre har mindre påvirkningsmuligheter enn det majoritetsforeldrene har. Et tredje poeng de fremhever er tendensen til at de minoritetsspråklige foreldrene er mer lydige og ydmyke overfor det lærere formidler og forventer (s.88-89).

Thomas Nordahl har studert fenomenet skole-hjem-samarbeid basert på både etnisk norske og minoritetsspråklige foreldre. Nordahl (2015) sine resultater indikerer at det er lite reelt samarbeid mellom skolen og hjemmet. På den ene siden viser funnene at flertallet av foreldrene deltar på foreldremøter og utviklingssamtaler. På den andre siden svarer kun halvparten av foreldrene at de har kontakt gjennom telefon og lignende plattformer (s.50). Det betyr at halvparten av foreldrene i undersøkelsen kun har kontakt med skolen gjennom et fåtall formelle møter gjennom året. I tillegg forteller foreldrene at ukeplaner og ulike brev blir brukt som informasjonskanaler, men at de selv ikke har samme mulighet til å benytte dette for å gi informasjon tilbake til skolen (Nordahl, 2015, s. 51). I sammenheng med dette oppgir også omtrent halvparten av foreldrene at de er usikre på hva som er forventet av dem i foreldrerollen i skolens arbeid (Nordahl, 2015, s. 63). Videre finner Nordahl (2015) på den ene siden at rundt 80% av foreldrene er fornøyd med den informasjonen skolen gir. På den andre siden uttrykker 83% av foreldrene at de ikke føler de har medbestemmelse i skolen (s.62). Det indikerer lite gjensidighet, og at skolen og lærere sitter på makten i samarbeidet.

Gusfre (2017) peker på en stor sammenheng mellom foreldrenes engasjement og elevens motivasjon på skolen. Flatraaker (2016) legger også til at foreldrenes engasjement har stor innvirkning på elevenes skoleprestasjoner (s.62). Dette samsvarer med Hattie (2009), som hevder at ingenting har større betydning for elevenes innsats og motivasjon på skolen enn foreldrenes positive holdninger til skolen. I henhold til Bakken (2003) opplever minoritetsspråklige ungdommer i likhet med majoritetsspråklige at foreldrene er svært interessert i skolegangen (s.70). Foreldreutvalget for grunnskolen i Norge (FUG) finner imidlertid at minoritetsspråklige foreldre ønsker å samarbeide mer med skolen. I tillegg fremkommer det av prosjektet «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen» at denne foreldregruppen har lav deltakelse i samarbeidet, som kan skyldes at informasjon gis på et komplisert «skolespråk» og at de da «dletter av lasset» (FUG, 2005, s. 11). Dette står i samsvar med Hattie (2009), som finner at skolen og lærere utnytter de ressursene som foreldrene besitter i ulik grad. Han finner at det språket skolen bruker og de kulturelle normene skolen vektlegger fører til at det er lettere for noen elever og deres foreldre å finne seg til rette på skolen. Drugli og Nordahl (2016) viser til forskning der det fremkommer at foreldre ønsker å delta mer aktivt i samarbeidet, dersom de får spesifikke invitasjoner til samarbeid, som foreldresamtaler og forslag til hvordan de kan støtte opp barnet sitt hjemme (s.12).

Bø (2011) hevder at lærerens holdninger og personlighet er avgjørende for kvaliteten på lærer-forelder-relasjonen (s.145). I likhet med dette peker Westergård (2012) på at lærerens væremåte og holdning har stor betydning for skole-hjem-samarbeidet. På bakgrunn av en undersøkelse hevder hun at den autoritative lederstilen, som preges av omsorg i kombinasjon med krav og forventninger, er mest hensiktsmessig i møte med foreldre (s. 158). Hattie (2009) påpeker også at det er lærerens personlighet som har størst betydning, og at det er større forskjeller på relasjonene innad i en skole, enn mellom ulike skoler. I tillegg påpeker han viktigheten av at læreren skaper sammenheng mellom

skolen og hjemmet, for å unngå at eleven må forholde seg til to verdener som ikke forstår hverandre. De Backer et al. (2020) skriver imidlertid at lærere ofte føler seg usikre på hvordan de kan møte flerspråklighet (s.131). Fortes (2018) finner i sin studie at lærere generelt har lite kulturforståelse og kompetanse i møte med ulike kulturer og verdier. Dette samsvarer med det Smette og Rosten (2019) finner; at minoritetsspråklige foreldre ofte føler seg misforstått, samt at lærere ofte har misoppfatninger rundt deres kultur.

1.3 Problemstilling

Vi ser et behov for å få et større innblikk i livsverdenen til foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Basert på dette bygger vår studie på følgende problemstilling: *Hvilke opplevelser og erfaringer har syv minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeid, og hvilke grep kan læreren ta i forsøk på å styrke samarbeidet?* «Minoritetsspråklig bakgrunn» er et begrep som forteller at foreldrene er innvandrere. Spernes (2020) hevder imidlertid at dette alene ikke bør være grunnlag for gruppering, og at i mange tilfeller skal vi være forsiktig med å lage slike grupperinger (s.155). I vår studie er det et poeng å påpeke at foreldre i denne gruppen er forskjellige med tanke på hvilke(t) språk de behersker, hvor godt de snakker norsk, hvilken etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn de har, samt i hvilken grad de er innlemmet i norsk skole og samfunn. Foreldrene har imidlertid til felles at de har opprinnelse utenfor Vest-Europa. Dette har vi basert på et poeng av Eriksen og Sajjad (2015); at de fleste nordmenn på bakgrunn av utseende betrakter vesteuropeere som mer eller mindre lik seg selv. De slipper derfor mange av de problemene innvandrere med mer karakteristisk ulikt utseende sliter med (s.27).

Målet med studien har vært å få innsikt i foreldrenes egne fortellinger, og vi har derfor valgt en eksplorerende problemstilling. Vi ønsket å møte foreldrene med åpenhet og få et stort omfang empiri bestående av deres egne fortellinger. Samtidig har vi fokusert på noen bestemte områder av skole-hjem-samarbeidet. For å behandle problemstillingen har vi hatt samtaler med foreldrene om sosialiseringsskjeller i Norge og deres hjemland, språk, kultur, informasjonsflyt og kommunikasjon. Formålet med studien er å utvide kunnskapen om deres opplevelser på dette området, slik at skoler og lærere får større innsikt i hvordan de kan tilrettelegge for et godt skole-hjem-samarbeid. Dette har vi gjort basert på intervju med tre minoritetsspråklige mødre og to minoritetsspråklige foreldrepar om deres erfaringer med samarbeidet. Sen (2010) påpeker i denne sammenhengen at dersom minoritetsspråklige foreldre får komme til orde, kan perspektiver utvides og nyttige utenfrablikk forekomme for lærere (i Jortveit & Haraldstad, 2018, s. 181).

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteravhandlingen består av seks kapitler. Innledningsvis har vi satt studien vår inn i en kontekst, presentert dens bakgrunn og aktualitet, samt vår eksplorerende problemstilling. Videre vil vi legge frem en teoridel, der vi tar for oss de teoretiske aspektene som vi etter analysearbeidet oppdaget at ble aktuelle å trekke frem. Det tredje kapitlet presenterer metoden vår og oppgavens forskningsdesign. Her beskriver vi arbeidsprosessen fra start til slutt, samt ulike vurderinger vi har gjort. Deretter presenterer vi vår analyse og våre funn, etterfulgt av en drøfting av disse der vi trekker inn de teoretiske aspektene. Til slutt vil vi forsøke å trekke en rød tråd gjennom oppgaven, se studien som en helhet og forsiktig peke på noen hovedfunn.

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenterer vi det teoretiske grunnlaget som fungerer som et redskap for å belyse studiens problemstilling: *Hvilke opplevelser og erfaringer har syv minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeid, og hvilke grep kan læreren ta i forsøk på å styrke samarbeidet?* Innledende vil vi definere begrepet skole-hjem-samarbeid, samt avgrense det ved å presentere elementer som er relevante for våre funn. Videre legger vi frem perspektiver om språk og kommunikasjon, etterfulgt av skolekoder. I den forbindelse vil vi også presentere en tilnærming som forsøker å forbedre relasjoner mellom minoritetsspråklige familier og skoler. Deretter fremlegger vi teoretiske perspektiver om kulturforståelse. Til slutt definerer vi begrepet sosialisering, samt presenter sommerfuglmodellen vi har tatt i bruk i intervjuene.

2.1 Skole-hjem-samarbeid

2.1.1 Begrepsavklaring

Samarbeid kan beskrives som

et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum ressurser. Det ideelle samarbeidet hviler på gjensidig tillit og på en felles ansvarsfølelse og beslutningstagen. Det dreier seg om et likeverdig forhold. (Ravn, 1995, s. 204 i Glaser, 2018, s. 67)

I forlengelsen av dette viser begrepet *skole-hjem-samarbeid* til forholdet mellom hjem og skole, og beskriver gjensidigheten i relasjonen mellom de to partene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Ravn (1995) utdyper for øvrig at elementer som makt hos skolen, fagpersoners negative utøvelse av makt samt dårlig tillit mellom partene kan forringe et ideelt og ønsket samarbeid mellom skolen og hjemmet (i Glaser, 2018, s. 67).

Et bidrag som understreker at foreldrenes stemme skal bli hørt i skolen, er St.meld. nr. 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Der står det at læreren må vise respekt for elevens bakgrunn, se foreldre som en likeverdig part og ha respekt for innsikten og ansvaret foreldre har for barnet sitt (s.34). I samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal altså foreldrenes behov dekkes, og som Hauge (2014) påpeker er foreldrene viktige kilder til kunnskap. De er eksperter på sine egne barn, og kan bidra med kunnskap som er nødvendig for lærere i arbeidet med hver enkelt elev (s.252).

2.1.2 Typer og nivå i samarbeidet

Nordahl (2015) skriver at det finnes tre typer samarbeid mellom skole og hjem. *Det representative samarbeidet* går ut på at enkeltforeldre representerer hele foreldregruppen (s.30). *Det direkte samarbeidet* foregår i de direkte møtene mellom lærere og foreldre. Under dette faller alle former for kommunikasjon, som foreldremøter og utviklingssamtaler samt digitale plattformer. Det er avgjørende å legge stor vekt på det direkte samarbeidet for å tilrettelegge opplæringen og sørge for at både skolen og hjemmet følger opp barnet (s.31). I forbindelse med det direkte samarbeidet beskriver Desforges og Abouchaar (2003) fire elementer som fremmer god praksis. De skriver at samarbeidet bør 1) ha strategier for å engasjere foreldrene, 2) innebære at lærere forholder seg til at ulike hjem er forskjellige, 3) innebære at foreldrenes bidrag verdsettes, og 4) gi alle foreldre en

stemme som blir hørt (i Nordahl, 2015, s. 111). *Det kontaktløse samarbeidet* består av alle samtaler om og støtte omkring skolegangen som foregår i hjemmet. Foreldre bør kunne gi passiv støtte i form av interesse, og aktiv hjelp med blant annet skolearbeidet. Når dette foregår regelmessig, kan det sies å være et tett samarbeid mellom hjemmet og skolen (Nordahl, 2015, s. 31-32).

Ifølge Nordahl (2015) kan samarbeidet mellom skole og hjem eksistere på tre ulike nivå. Det laveste nivået er *informasjon*. På dette nivået utveksler skolen og hjemmet gjensidig informasjon. Læreren informerer foreldre om hvordan barnet klarer seg på skolen, mens foreldrene informerer skolen om barnets opplevelser av skolen eller om ulike hjemmeforhold (s.27). Det neste nivået i samarbeidet er *dialog og drøftinger*. Dette nivået innebærer at kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet er reell og sannferdig. Her er det muligheter for å fremme ulike synspunkter og oppfatninger, og det er avgjørende at foreldre har en opplevelse av å bli hørt og trodd (s.27-28). Freire (1970/1999) er også opptatt av dialoger og drøftinger. Han understreker at dialogen mellom to mennesker ødelegges, eller blir brutt, dersom partene mangler ydmykhet (s.74). I sammenheng med dette bør lærere være bevisste på at ikke alle foreldre synes det er like enkelt å tørre å ta ordet. Becher (2006) poengterer at foreldre er ulike, der enkelte av dem deler sine meninger høyt og tydelig, mens andre ikke er komfortable med å snakke høyt foran andre og derfor holder seg tause (s.128). Det øverste nivået for samarbeid er *medvirkning og medbestemmelse*. En forutsetning for dette nivået er at både skolen og foreldrene har innflytelse på beslutninger som tas. Det forutsetter at skolen og lærere tar hensyn til foreldrenes oppfatninger (Nordahl, 2015, s. 28). Nordahl (2015) understreker at et samarbeid som er begrenset til at lærere informerer foreldrene, er et lite reelt samarbeid. For å skape et godt samarbeid er det avgjørende at skolen og hjemmet har åpne dialoger og kommer frem til felles beslutninger. Da realiseres samarbeid og samhandling for alle parter beste (s.28).

2.1.3 Lærerens rolle i samarbeidet

Det tydeligste kjennetegnet ved et godt samarbeid er at lærere og foreldre har gode relasjoner seg imellom. Da har de et positivt forhold til hverandre, og foreldrene kjenner at de kan snakke med læreren om det meste (Nordahl, 2015, s. 72-73). Læreren spiller derfor en viktig rolle for kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet (Westergård, 2018, s. 188). Som skissert innledningsvis, har læreren hovedansvaret for å ta initiativ, samt legge til rette for at det blir et godt samarbeid for begge partene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Westergård og Galloway (2010) finner i sin studie at kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem er bedre dersom læreren tar kontakt først, og ikke foreldrene. Foreldre kan føle at dersom de tar opp vanskelige saker med skolen, kan det gå utover barna deres, og de kan derfor bli sittende stille i båten (i Westergård, 2012, s. 169). Det er fordelaktig at læreren, som den profesjonelle parten, initierer samarbeid på et tidlig tidspunkt og ligger i forkant av eventuelle utfordringer med eleven. I den forbindelse er det også mer sannsynlig at foreldrene opplever kontakten positiv, fordi læreren er godt forberedt og gir god informasjon tidlig (i Westergård, 2012, s. 169-170). Gjennom god kommunikasjon og relasjonsbygging oppstartsfasen kan læreren bli kjent med foreldrene og hvilke ressurser de kan bidra med inn i samarbeidet (Westergård, 2018, s. 186).

Det er flere faktorer som spiller inn på hvordan skole-hjem-samarbeidet utarter seg. Nordahl (2015) peker på lærerens oppfatninger av foreldrene som en av dem. Det betyr hvordan læreren ser på foreldrene og hvordan de blir møtt (s.94). En annen faktor er

lærerens oppfatning av egen kompetanse innen foreldresamarbeid (Westergård, 2018, s. 188). Van Manen (1993) hevder at i tillegg til kunnskap og teori på feltet, har den «personlige natur» og «individets livsfilosofi» stor betydning for den pedagogiske handlingen (s.39). Dette samsvarer med flere studier som viser at både nyutdannede og erfarne lærere kan oppleve stress i foreldresamarbeidet (i Westergård, 2018, s. 189).

2.1.4 Ansvarsfordeling og foreldreinvolvering

Ansvaret for opplæringen fordeles ulikt mellom skolen og hjemmet i ulike samfunn. Epstein (2001) har konkludert med tre ulike måter ansvaret for opplæringen kan fordeles på (i Spernes, 2020). Med *atskilt ansvar* har skolen og hjemmet atskilte ansvarsområder. Det betyr at foreldrene har ansvaret for opplæringen i hjemmet, mens skolen har ansvaret for utdanning (s.193-194). *Sekvensielt ansvar* betyr at hjemmet har ansvar tidlig i livet, før skolen tar over. Det betyr at foreldrene skal forberede barna til skolestart, mens skolen tar over ansvaret når barnet starter på skolen (s.194). *Delt ansvar* handler om at skolen og hjemmet har ansvar samtidig. Den norske skolen bygger på en slik ansvarsfordeling. Gjennom det norske lovverket er skolen og hjemmet pliktet til å sammen ta ansvar for barnets opplæring (s.194).

Epstein (2001) har også utviklet en modell med seks tilnærminger til hvordan skolen kan involvere foreldrene i barnas opplæring (i FUG, 2005). To av disse, som er aktuelle i forbindelse med vår studie, omhandler oppdragelse og kommunikasjon. Den første handler om at skolen må hjelpe hjemmet med oppdragsferdigheter. Det kan de gjøre ved å gi kunnskap om hvordan de kan støtte barna i skolegangen. Samtidig må hjemmet hjelpe skolen til å forstå ulike familier. Den andre tilnærmingen handler om at lærere må kommunisere med hjemmet om opplegget på skolen og elevenes fremskritt (s.23). På bakgrunn av dette, er det som Drugli og Nordahl (2016) sier viktig å avklare hvilke forventninger skolen har til foreldrene og hvilke forventninger foreldrene har til skolen (s.21).

2.1.5 Tillit i samarbeidet

Flere teoretikere vektlegger tillit som et grunnleggende element for å utvikle et godt skole-hjem-samarbeid. Glaser (2018) skriver at tillit er selve bærebjelken i et godt samarbeid (s.128). Hun refererer til Hargreaves (1996), som definerer tillit «som tiltro til et annet menneskes pålitelighet» (i Glaser, 2018, s. 128-129). I forlengelsen av dette understreker Skjervheim (1996) at tillit ikke er noe en person kan kreve, men noe en må gjøre seg fortjent til (i Glaser, 2018, s. 129). I skole-hjem-samarbeidet er det viktig at foreldre opplever tillit slik at de kan ta opp forhold med skolen uten å risikere eller oppleve å bli utlevert (Glaser, 2018, s. 94).

Spernes (2020) peker også på tillit som helt nødvendig for å opprette et reelt samarbeid. Hun sier at tilliten må skapes gjennom dialoger mellom skolen og hjemmet (s.191). Videre understreker hun at tilliten skapes ved at lærere er forberedt til møter med foreldrene, hvis ikke kan møtet skape usikkerhet hos både barnet og foreldrene. Lærere må gi tydelige signaler om at de ønsker barnet velkommen på skolen (s.255). I sammenheng med dette peker Flatraaker (2016) på at lekser kan fungere som en tillitsvekkende og relasjonsbyggende faktor i samarbeidet (s.69-70). Foreldrene kan oppleve mestring og anerkjennelse ved at de kan påse at barna gjennomfører leksene. De kan blant annet høre barna øve på lesing og påse at skrivelekser blir gjort, for så å bekrefte at dette er

gjennomført ved å kvittere på et lekse skjema. Gjennom dette kan de synliggjøre overfor skolen og barna at de synes skolearbeid er viktig, samt at de tar samarbeidet med skolen på alvor (s.69).

2.1.6 Tid til samarbeid

Som en konsekvens av nye reformer rundt tusenårsskiftet, har *for lite tid* blitt et økende problem i skolen. Imsen (2016) greier ut om hvordan tid er et gjennomgående tema når lærere snakker om arbeidet sitt: «det er alltid for lite tid til alt som skal gjøres» (s.24). Lærrollen er kompleks og mangfoldig, og en arbeidsdag inneholder mange ulike oppgaver. I henhold til Forskrift til opplæringslova (2006) §20-3 har foreldre krav på ett foreldremøte i starten av hvert opplæringsår, i tillegg til minst to samtaler med kontaktlærer om elevens faglige og sosiale utvikling. På disse samtaler skal foreldrene og læreren samarbeide for å tilrettelegge læring og utvikling hos eleven. Strøm et al. (2009) finner i sin studie at kontaktlæreransvaret oppleves krevende, og at det er utilstrekkelig med kun én time i uken satt av til kontaktlærerarbeid. Lærerne i studien ser viktigheten av skole-hjem-samarbeid, men synes det er en ressurskrevende aktivitet. I tillegg uttrykte de at forventningene til lærerens tilgjengelighet har økt (s.29-30).

2.2 Språk og kommunikasjon

2.2.1 Kommunikasjon i samarbeidet

Kommunikasjon kan beskrives som «utveksling av informasjon i vid forstand» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 124). Det betyr at kommunikasjon er en prosess som finner sted mellom flere parter, og at det ikke kan kalles kommunikasjon dersom det ikke finnes en mottaker som oppfatter meldingen. Eriksen og Sajjad (2015) understreker at det «å snakke norsk til et menneske som bare kan bengali, er med andre ord ikke kommunikasjon» (s.124). I kommunikasjon mellom mennesker er det sentralt å bruke et språk alle parter forstår. Innad på en skole brukes det et pedagogisk språk mellom de ansatte, som inneholder begreper det ikke er vanlig å bruke i allmennheten. Derfor bør lærere være bevisste på å ikke bruke det pedagogiske skolespråket i kommunikasjon med foreldre, men benytte begreper alle foreldre har mulighet for å forstå. Å bruke vanskelige pedagogiske begreper i samtaler med foreldre, kan bidra til å skape avstand mellom skolen og hjemmet. Foreldrene kan blant annet føle seg mindre intelligente fordi de ikke forstår. Samtidig kan skolen forhindre foreldrene i å stille spørsmål (Nordahl, 2015, s. 135).

En sentral del av skole-hjem-samarbeid er foreldremøter. Nordahl (2015) skriver at målet med alle foreldremøter bør være å skape dialoger og drøftinger mellom læreren og foreldrene (s.135). Mange foreldre opplever at foreldremøter er betydningsfulle og at de får medvirkning gjennom møtene. Samtidig opplever også en del foreldre møtene som rene informasjonsmøter, der lærere holder foredrag for dem samt lover endringer som aldri gjennomføres (s.133). Nordahl (2015) skriver at det oppstår et kvalitativt dårlig samarbeid mellom skolen og hjemmet dersom lærere ikke gjennomfører det de har blitt enige om (s.33). Dermed kan tilliten og samarbeidet bli svekket. Som en konsekvens av dette sier Nordahl (2015) at det er avgjørende at foreldrene har innflytelse på de temaene og sakene som skal drøftes på møtet, slik at møtene får relevans for foreldrene (s.133).

I dagens kunnskapssamfunn blir kommunikasjon mellom mennesker i økende grad digitalisert. Dette gjelder også skole-hjem-samarbeidet. Ifølge Nordahl (2015) er den

fysiske kontakten mellom lærere og foreldre relativt liten (s.50). Samtidig påpeker Nordahl (2015) at det viktigste samarbeidet mellom skolen og hjemmet foregår nettopp i det fysiske møtet mellom læreren og foreldrene (s.110). En forutsetning for reell dialog og medvirkning for foreldrene, er det mellommenneskelige. Det betyr at formelle samarbeidsformer og digital kommunikasjon ikke er tilstrekkelig for å utvikle et godt samarbeid (s.73). Jortveit og Haraldstad (2018) understreker at det å prioritere tid til direkte kontakt og uformelle møter med minoritetsspråklige foreldre kan være med på å bygge tillit og gode relasjoner med hjemmet (s.177).

2.2.2 Språkforståelse

Det norske språket er unormalt i en global sammenheng, og rammer dermed inn et vesentlig aspekt ved norsk normalitet. Det går ut på at det norske språket fungerer som en inngangsbillett for å opptre som «normale nordmenn» i samfunnet (Eriksen, 2006, s. 18). Hauge (2014) er opptatt av hvordan minoritetsspråklige foreldre kan hemmes i muligheten til å ha innflytelse og medbestemmelse i skolen, ved at de ikke behersker det norske språket godt nok til å kunne delta i dialoger og drøftinger (s.239). I den forbindelse peker hun videre på at dersom minoritetsspråklige foreldre ikke mestrer norsk språk, er ikke dette bare minoritetens sak. Majoriteten har like mye ansvar for å sørge for at begge partene forstår hverandre (s.242).

Ifølge Hauge (2014) opplever skolen flest utfordringer med foreldre som de mener har dårlige norskferdigheter. Dette begrunner hun i tospråkligheten og kulturelle ulikheter (s.241). I den forbindelse er det viktig å være bevisst at i mange språk er betydningen av ordene avhengig av konteksten. For eksempel er italiensk og arabisk såkalte høykontekst-språk. Det betyr at måten noe sies på er med på å definere innholdet. Norsk er på den andre siden et lavkontekst-språk (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 126). Det er derfor ikke nok å direkte oversette ord for ord, men viktig å sørge for at selve innholdet i informasjonen blir formidlet (FUG, 2005, s. 12).

I sammenheng med høy- og lavkontekst-språk er konnotasjoner et sentralt begrep. Konnotasjoner er et aspekt ved det kommunikative budskap. Det handler om det implisitte, antydende og insinuerte ved et utsagn; de ulike signalene en melding gir. I mange situasjoner er det vanlig å tenke at andre deler samme forkunnskaper som en selv. En står dermed i fare for å føre en samtale uten å tenke over at den andre parten ikke nødvendigvis deler de samme referanserammene. I kommunikasjon mellom mennesker som har færre felles referanser blir det nødvendig å gjøre budskapet mer eksplisitt. Kommunikasjon som bærer preg av få implisitte henvisninger har større sannsynlighet for å skape misforståelser. Det er med andre ord ikke-språklige aspekter som gjør språklig kommunikasjon mulig. Språkbeherskelse dreier seg derfor i høy grad om å mestre en hel livsverden (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 128-129). Språk og tegn er ladet med ulike meninger i ulike kulturer, sosiale kontekster og språkssystem. Språkforståelse handler derfor ikke om ren dekodning av tegn. For å forstå språket må også den utvidede betydningen til ordene forstås. Dermed kan foreldre som ikke behersker det norske språket og den norske kulturen både gå glipp av informasjon og feiltolke det som blir sagt (Chinga-Ramirez et al., 2018, s. 166).

2.3 Skolekoder

2.3.1 Kodebegrepet i den norske skolen

Innledningsvis ble det skissert hvordan minoritetsspråklige foreldre kan stå i fare for å «dette av lasset» fordi kommunikasjon skjer på et komplisert språk, såkalt «skolespråk» (FUG, 2005, s. 11). Alle samfunn har spilleregler i form av normer og fortolkningsrammer, og Eriksen (2006) hevder at en blir betraktet som en avviker dersom en bryter med disse (s.10). Det kompliserte språket som brukes i skolen inneholder både vanskelige norske ord, men også fortolkningsrammer, normer og koder. Spernes (2020) skriver at begrepet skolekode hentyder at det finnes uskrevne regler i skolen, og at for å forstå reglene kreves det inngående kjennskap til dem. Det finnes også et sett av verdier som styrer tankemønstre og handlingene til den som kjenner kodene. Skolekodene tas som en selvfølgelighet (s.179). Sosiolog og utdanningsforsker Basil Bernstein (1995) definerer en kode som et regulerende prinsipp som bestemmer ens oppfatninger og forståelser av virkeligheten. Kodene bestemmes av underliggende prinsipper i samfunnet og i det sosiale miljøet (i Hovdenak, 2011, s. 37). Akkurat som at et samfunn er i forandring, er også skolekulturen i forandring. Likevel er ikke forandringene større enn at foreldre som selv har gått i norsk skole har mulighet til å gjenkjenne skolens uskrevne regler, verdier og koder. De kan derfor få et fortrinn i forhold til foreldre som ikke har gått i norsk skole og ikke kjenner til den norske skolekulturen og skolekodene (Spernes, 2020, s. 161).

Videre i Bernsteins teoretiske rammeverk introduserer han noe han kaller for synlig og usynlig pedagogikk. I den synlige pedagogikken kommer regler og kriterier tydelig frem, og forventninger blir klargjort. Den usynlige pedagogikken har på den andre siden mer utydelige regler og forventninger, og enkelte vil ikke være i stand til å tolke og forholde seg til denne situasjonen. Bernstein hevder at den synlige pedagogikken er mer åpen og tilgjengelig for alle, uavhengig av sosial bakgrunn (i Hovdenak, 2011, s. 39). Dermed inngår begrepene også i elevens bakgrunn. I forbindelse med dette kan vi trekke en naturlig linje til elevenes foreldre, og hvordan forventninger og regler blir tydelige eller utydelige for dem. Hovdenak (2011) skriver at for å kunne forstå en situasjon, må en kunne tilpasse seg kodene. Den usynlige pedagogikken kan skape utfordringer for dem som ikke klarer «å knekke koden» (s.39).

2.3.2 Makt og maktforhold i skolen

Foucault (1999) hevder at det ligger makt i å kjenne til skolespråket og skolekodene. Det innebærer også at de som forstår skolekodene har makt overfor dem som ikke forstår. Dette kan få betydning for møtene mellom ulike mennesker i skolesammenheng (i Spernes, 2020, s. 179). Makt kan defineres som «en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe» (Searl, 1995 i Nordahl, 2015, s. 80). Nordahl (2015) knytter dette inn i skolesammenheng, der læreren kan få foreldrene til å gjøre noe eller få foreldrene til å la være å gjøre noe. Det kan for eksempel være å få barna til å gjøre lekser på en god måte eller la være å ta opp ting med læreren av frykt for at det skal slå negativt ut for barnet. Videre skriver Nordahl (2015) at makt oppstår der mennesker har ulike interesser, verdier eller ønsker. Foreldre og lærere kan ha ulike interesser og verdier (s.80). I samsvar med dette opplever mange foreldre at maktforholdet mellom dem og skolen innebærer at de ikke blir inkludert eller hørt på områder som har betydning for barnas situasjon på skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 18).

Eriksen og Sajjad (2015) påpeker at det kan oppstå maktforskjeller mellom majoriteter og minoriteter. Majoriteten har den beste beherskelsen av de kulturelle uttryksmåtene og ferdighetene som ses som essensielt for å ha et suksessfullt liv. De kulturelle rammene defineres av majoriteten (s.87). Dette kan forstås som at majoriteten danner de kodene og fortolkningsrammene som gjelder. I tillegg peker Rodriguez (2013) på en tendens til at ressursene til minoritetsspråklige foreldre ofte blir usynlige, grunnet asymmetriske maktrelasjoner (i Llopart & Esteban-Guitart, 2018, s. 146). Ifølge Nordahl (2015) konstruerer lærere foreldres ressurser og kompetanse på bakgrunn av ufullstendig og ikke representativ informasjon. Konstruksjonen er basert på ytre trekk ved foreldrene, og ikke det indre livet i familien (s.93). Minoritetsspråklige blir ofte diskvalifisert fordi kunnskaper og ferdigheter som opptrer som nyttige i en norsk kontekst gir uttelling i det norske samfunnet (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 87). Hauge (2014) hevder imidlertid at foreldres opplevelse av at skolen trenger deres kompetanse er en forutsetning for at samarbeidet skal være mer symmetrisk og likeverdig (s.252).

2.3.3 Funds of knowledge

«Funds of knowledge», som vi oversetter til *kunnskapsbaser*, er en pedagogisk tilnærming presentert av Moll et al. (1992), som forsøker å forbedre relasjoner mellom familier og skoler. Kunnskapsbaser anerkjenner at elever kommer fra ulike sosiale og kulturelle bakgrunner, og derfor besitter ulike baser med kunnskaper og ressurser. Tilnærmingen ble opprinnelig utviklet i forbindelse med en utdanningsreform av offentlige skoler i det sørvestlige USA og de mexicanske elevene der. For å motvirke ideen om at lave skoleprestasjoner blant minoritetsspråklige elever er forårsaket av språklige, økonomiske og kulturelle begrensninger, foreslår tilnærmingen at læreren drar på besøk hjem til sine elever (Llopart & Esteban-Guitart, 2018, s. 145).

Gjennom hjemmebesøk tilegner læreren seg kunnskap om familiens kultur og ressurser. Læreren kan dermed la seg inspirere av denne kunnskapen når den tar utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen. Slik blir det mulig å utarbeide nytenkende undervisning som bygger på kunnskaper og ressurser som finnes hjemme hos elevene. Besøket bidrar til å etablere et nytt og mer symmetrisk forhold til foreldrene (Moll et al., 1992, s. 139). Jortveit og Haraldstad (2018) viser til lærere som forteller om gode erfaringer med hjemmebesøk for å styrke samarbeidet (s.179). Hjemmebesøk kan knytte tettere bånd mellom skole og hjem, og læreren får mulighet til å vise aktiv interesse for elevens bakgrunn og familie (Drugli & Nordahl, 2016, s. 23). Foreldre bør forstås som en ressurs, og det bør være naturlig å henvende seg til foreldre som besitter kunnskap innenfor et bestemt område. Det forutsetter at læreren vet hvilken kunnskap foreldrene besitter (Spernes, 2020, s. 227). Kunnskapsbaser har som mål å ivareta mangfoldet og tilrettelegge undervisning slik at alle elever får utbytte av den.

2.4 Kulturforståelse

2.4.1 Kollektiv og individuell kulturforståelse

Skolene i de landene minoritetsspråklige foreldre kommer fra kan være vesentlig ulike den norske skolen. I tillegg kan foreldrene ha ulike erfaringer fra foreldresamarbeid, og ulike opplevelser av hva som forventes av dem. Dette bør lærere ha kunnskap om (Spernes, 2020, s. 71). Kulturkompetanse handler om forståelse og respekt for egen og andres kultur, samt forståelse for hvilken verdi og betydning kulturen har for den enkelte (Glaser,

2018, s. 76). Kulturbegrepet er mangfoldig og kan ha ulike betydninger. Klausen (1992) definerer kultur som overførte verdier, holdninger og symboler fra tidligere generasjoner (i Spernes, 2020, s. 99). Eriksen (1993) hevder at kultur er tankemønstre som gjør det mulig for mennesker å kommunisere. For å kunne kommunisere, må en forstå hverandres kulturer (i Spernes, 2020, s. 99).

Spernes (2020) opererer med to begrep som fungerer som to ytterpunkter av ulike kulturforståelser; kollektiv og individuell kulturforståelse. Ofte kan land i Afrika og Asia ha mer eller mindre kollektiv kulturforståelse, mens vestlige land ofte har en individuell kulturforståelse (s.100). Innenfor den kollektive kulturen er storfamilien et sentralt begrep, og familien står i sentrum. Dette samsvarer med Chinga-Ramirez et al. (2018), som hevder at elever med ikke-vestlig bakgrunn gjerne har blitt oppdratt med at familien er det viktigste (s.164). Eriksen og Sajjad (2015) forklarer hvordan familier innenfor en kollektiv kultur finner løsninger på problemer selv, der familiemedlemmene fungerer som meglere etter alder og kjønn. I en individuell kultur, som i Norge, har staten tatt over mange av disse funksjonene (s.175). Spernes (2020) sammenligner også graden av frihet og selvstendighet innenfor ulike kulturforståelser. I den individuelle kulturforståelsen har mennesker økende frihet med alderen, mens den kollektive har strengere grenser jo eldre personen blir. I tillegg har den individuelle kulturforståelsen større grad av selvstendighet (s.104).

Det er mange variasjoner mellom de to kulturforståelsene, og det er viktig å presisere at ingen forståelser er mer sanne enn andre. Mennesker lever forskjellig og har ulike meninger om rett og galt (Spernes, 2020, s. 97). Lærere bør tilegne seg kunnskap om hvordan det kan oppleves å være minoritetsspråklig i Norge, og hvordan det kan erfares ulikt å komme til et helt nytt land med en annen kultur og en annen forståelsesramme (s.125).

2.4.2 Stereotypier og fordommer

Eriksen og Sajjad (2015) peker på en tendens til at enkelte snakker om en «innvandrerkultur». Det eneste innvandrere har til felles er imidlertid at de ikke er født i Norge. Innvandrere kan ha et utseende som gjør at de på ulikt vis ikke ser «norske» ut (s.42). Samtidig er somaliere som individer like ulike som etniske nordmenn (Hauge, 2014, s. 249). Likevel opplever flere med minoritetsspråklig bakgrunn å bli satt i bås fordi de ser annerledes ut (Chinga-Ramirez et al., 2018, s. 164). Mange opplever at de ikke får definere seg selv fordi samfunnet rundt definerer dem for dem (Spernes, 2020, s. 132). Dette handler om stereotypiske oppfatninger som råder i samfunnet. Stereotypier er forenklete beskrivelser av bestemte typer mennesker, basert på deres kulturtrekk (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 56). Oppfatninger av foreldre er ofte basert på korte møter og antakelser ut fra hvordan barna oppfører seg (Nordahl, 2015). Smette og Rosten (2019) viser blant annet til eksempler der barn i skolen har fått tilbud om særskilt norskopplæring basert på etternavn.

2.5 Sosialisering

2.5.1 Sosialisingsbegrepet

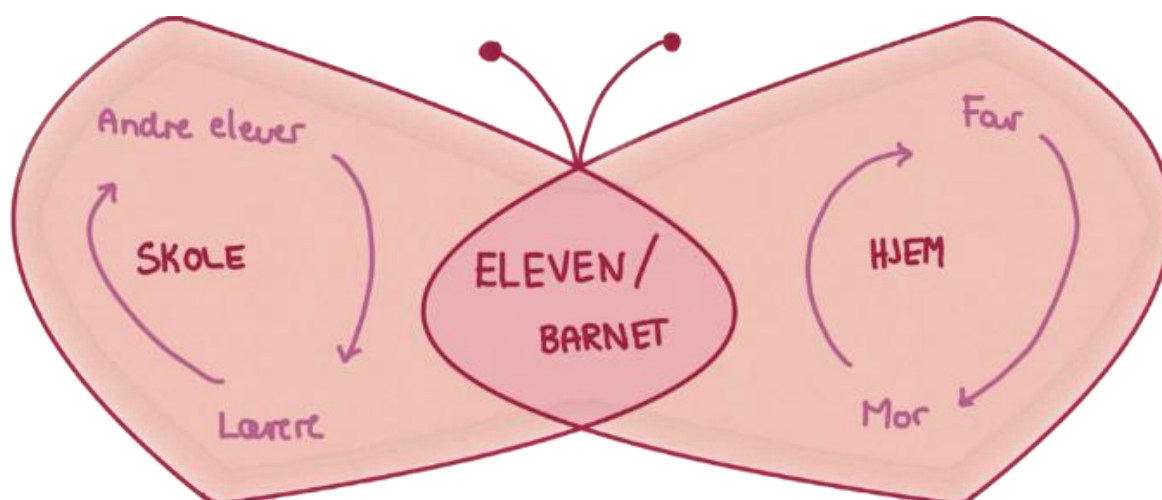
Sosialisering kan defineres som at «et individ vokser seg inn i et sosialt system» (Hoëm, 1978 i Becher, 2006, s. 115). Becher (2006) understreker at synet på sosialisering og

oppdragelse endrer seg med historien, og vil til enhver tid gjenspeile de levevilkårene, kulturelle og religiøse verdiene og normene som gjelder i samfunnet (s.115). Gjertsen (2010) definerer sosialisering som prosesser som i mindre grad enn oppdragelse er bestemt av andre, og påpeker hvordan den moderne oppveksten er preget av at vi har mange utøvere av sosialisering og oppdragelse (s.139). En problemstilling som kan oppstå i samarbeidet mellom skolen og et minoritetsspråklig hjem, er hvordan de kan opprette et godt samarbeid når de har ulike perspektiver på blant annet pedagogikk, læring og oppdragelse (Andersson, 2003; Jensen & Jensen, 2007 i Westergård, 2018, s. 189).

2.5.2 Sosialisingsprosessen

Sosialisingsprosessen kan deles inn i primærsosialisering, sekundærsosialisering og dobbel sosialisering (Gjertsen, 2010). *Primærsosialisering* er sosialisering som foregår i hjemmet, gjennom omsorg, oppdragelse og læring. Her blir språket internalisert og barnet knyttes til kulturen det vokser opp med (s.140). *Sekundærsosialisering* er sosialisering som foregår i statlige institusjoner, som skolen. Sosialiseringen skjer indirekte gjennom lover, bestemmelser, religion og livssyn de offentlige myndighetene utøver (s.140). Disse bestemmer hva utdanning og danning i skolen til enhver tid omhandler. Et viktig prinsipp i dagens skole, er at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Dobbel sosialisering innebærer at barna blir sosialisert i hjemmet og i statlige institusjoner samtidig. For flere barn kan de verdiene, normene, kravene og forventningene de stilles ovenfor være forskjellige etter hvilken arena de opptre på. Sterke motsetninger i grunnlaget for sosialiseringen kan skape forvirrende og vanskelige situasjoner for barna. Derfor avhenger utfallet av den doble sosialiseringen av hvor mye samsvar eller hvor mange motsetninger det er mellom institusjonen og hjemmet. Dobbelsosialisingsprosessen kan illustreres ved hjelp av en sommerfugl. Kroppen til sommerfuglen illustrerer eleven, mens de to vingene representerer skolen og hjemmet (Gjertsen, 2010, s. 141). For at det skal være mulig for sommerfuglen, eleven, å fly, må det være samsvar mellom det som skjer i de to vingene, skolen og hjemmet.



Figur 1: Dobbelsosialiseringssommerfuglen, inspirert av Larsen (2000) (i Gjertsen, 2010, s. 141).

Becher (2006) peker på en faktor som er avgjørende for samarbeidet og barnets situasjon; forholdet mellom primær- og sekundærsosialiseringen. Gjennom oppveksten er hjemmet den referanserammen som er viktigst for barna. Når barna begynner på skolen, overfører skolen andre kunnskaper og ferdigheter til dem. Disse bygger tilsynelatende på innlæringen som har funnet sted gjennom primærsosialiseringen i etnisk norske hjem. Dermed forventes det at barna har blitt sosialisert til kulturelle individer av en bestemt type allerede før første skoledag (s.138-139). Dette kan bli en utfordring for minoritetsspråklige elever, som har hatt et annet grunnlag for sosialiseringssprosessen hjemme. I den forbindelse er det viktig for lærere å være bevisste på hvordan de bidrar i prosessen. De kan ubevisst være med på å skape og reproducere en forståelse av individet basert på vestlige og nordiske verdier og interesser. Det kan føre til problemer i samarbeidet (Chinga-Ramirez et al., 2018, s. 156).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for den metodiske og analytiske tilnærmingen til studien. Innledningsvis beskriver vi de metodiske valgene vi har gjort. Videre gir kapitlet innsyn i refleksjoner og valg vi har tatt i forbindelse med utvalg og rekruttering, datainnsamling og analyseprosessen. Til slutt legger vi frem refleksjoner omkring studiens kvalitet samt etiske betraktninger.

3.1 Fenomenologi

Vår studie bygger på en eksplorerende problemstilling. Ifølge Tjora (2017) søker en slik problemstilling et bredt omfang datamateriale (s.133). Det medfølger at vi ved denne studien ønsket å ha en åpen innstilling til innholdet i datamaterialet. Braun og Clarke (2006) påpeker imidlertid at det ikke er mulig å fullstendig frigjøre seg fra sine forforståelser (s.84). Likevel har vi forsøkt å sette søkelys på minoritetsspråklige foreldres egne opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid uten å lede deres fortellinger i en bestemt retning. Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at studier som handler om å undersøke og beskrive noens opplevelser og erfaringer av et fenomen følger en fenomenologisk metode. Fenomenologi er læren om «det som viser seg» og handler om at vi forsøker å forstå meningen med et fenomen gjennom én gruppe menneskers meninger (s.99).

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at den fenomenologiske metoden handler om å illustrere hvordan et menneske opplever og erfarer fenomener i sin livsverden (s.33). I vår studie er det de minoritetsspråklige foreldrenes livsverden omkring skole-hjem-samarbeid vi ønsker å få et større innblikk i. Basert på våre interesser om foreldrenes opplevelser og erfaringer, er det grunnlag for å velge en fenomenologisk inngang til denne studien. Thagaard (2018) peker på at i fenomenologiske studier gir informantenes felles erfaringer et grunnlag for en generell forståelse av fenomenet (s.36). Det er en slik tilnærming vår studie bygger på, med et fokus på å forstå den dypere meningen i de minoritetsspråklige foreldrenes subjektive opplevelser og erfaringer omkring fenomenet skole-hjem-samarbeid. Formålet med studien har ikke vært å generalisere fenomenet, men å beskrive mangfoldet.

3.2 Kvalitativ metode

Med en fenomenologisk metode i grunn, så vi det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming til vår studie. Dette samsvarer med Tjora (2017), som skriver at kvalitative intervju er basert på en fenomenologisk metode (s.114). I motsetning til en kvantitativ metode, prioriterer denne tilnærmingen nærhet kombinert med fleksibilitet. Kleven og Hjordemaal (2018) hevder at en slik metode kan gi oss tilgang til informasjon som ellers kunne vært vanskelig å få tak i (s.21). I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) får samtale som metode frem betydningen av menneskers erfaringer og opplevelser rundt et fenomen (s.20). Ettersom vår problemstilling er eksplorerende, og vårt ønske var å bli kjent med foreldrenes opplevelser og erfaringer, så vi derfor på bruken av det kvalitative intervjuet som en hensiktsmessig måte å generere data på.

3.2.1 Det kvalitative intervjuet

Kleven og Hjordemaal (2018) skriver at «et intervju kan ligge hvor som helst på et kontinuum mellom det helt strukturerte eller det helt ustrukturerte» (s.43). Vi så både fordeler og ulemper med ulike plasseringer på kontinuumet. Med en ustrukturert intervjuform kunne samtalen blitt løs, og foreldrene kunne selv vagt hva de ønsket å nevne. Vi så imidlertid for oss at det kunne oppstå situasjoner der samtalen hadde gått litt i stå, fordi foreldrene ikke hadde kommet på aspekter å fortelle om. Tjora (2017) peker også på dette, og fremhever at informantene ofte har en forventning om at vi som intervjuere styrer samtalen framover (s.119). I tillegg så vi for oss at mulige språkutfordringer og en uvant situasjon for foreldrene kunne gjort det utfordrende for dem å snakke fritt om et tema uten å ha konkrete spørsmål å forholde seg til. I den andre enden av kontinuumet kunne vi stått i fare for å styre samtalen i for stor grad. Dermed hadde intervjuguiden forutbestemt hvilken retning intervjuene hadde tatt. Kleven og Hjordemaal (2018) påpeker at et strukturert intervju gir samme type informasjon som et spørreskjema (s.43). Med denne intervjuformen kunne det derfor vært stor sannsynlighet for at vi hadde gått glipp av foreldrenes fortellinger om deres egne opplevelser og erfaringer. På midten av kontinuumet ligger det semistrukturerte intervjuet. Ifølge Tjora (2017) er målet med semistrukturerte intervju å skape en fri samtale rundt forhåndsbestemte spesifikke temaer (s.113). Det er nettopp dette vi ønsket med studien vår. På denne måten fikk foreldrene mulighet til å fortelle om egne erfaringer med og opplevelser av samarbeidet med skolen.

Tjora (2017) skriver at både informantene og intervjueren har forventninger om hvem de andre er. Det kan være med å skape rammer for kommunikasjonen i intervjuet (s.119). Vi ønsket å behandle informantene som subjekter, ikke objekter. Det gjorde vi ved at vi forsøkte å bli kjent med dem gjennom de første spørsmålene. Subjektene i intervjuene er imidlertid ikke helt subjektive, ettersom de kan bli preget av omgivelsene og måten kommunikasjonen foregår på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I den forbindelse var det viktig for oss å være åpne for å høre hva foreldrene faktisk hadde opplevd og erfart. For å mestre dette måtte vi utfordre våre forforståelser om både minoritetsspråklige og skole-hjem-samarbeid, slik at vi kunne være til stede i det som skjedde og ble gitt uttrykk for i selve intervjusituasjonene. Slik kan vi ha forhindret at intervjuene tok en bestemt retning og at foreldrene svarte det vi forventet eller ønsket at de skulle svare.

3.2.2 Forskerrollen i kvalitative intervjustudier

Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at vi som gjennomfører en studie har en forforståelse av tematikken vi forsker på. Forforståelsen får betydning for hvilke data som samles inn, samt funnene som kommer frem av studien (s.22). Forskere klarer ikke å frigjøre seg fra sine forforståelser, og som Braun og Clarke (2006) påpeker er ikke data kodet i vakuum (s.84). Derfor har det vært viktig for oss å bli bevisst våre forforståelser. Vi vil i det følgende forsøke å sette ord på hvilke forforståelser vi har om skole-hjem-samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Her er det samtidig nødvendig å påpeke at vi er bevisste på at våre forforståelser ikke nødvendigvis representerer sannheten.

Basert på tidligere forskning, praksis i studietiden og egen kjennskap til minoritetsspråklige familier, gikk vi inn i prosjektet med en forforståelse om at minoritetsspråklige foreldre opplever skole-hjem-samarbeid mer utfordrende enn andre foreldre. Derfor fant vi det motiverende å studere hva de faktisk synes er utfordrende, og hvorfor. I tillegg har vi erfart at det ofte er tilfellet at minoritetsspråklige ikke behersker

engelsk i noe større grad enn norsk. Vi ser for oss at det kan gjøre det enda mer utfordrende å samarbeide med den norske skolen. Derfor ønsket vi av den grunn ikke foreldre som er arbeidsinnvandrere og som for eksempel jobber som forskere på NTNU. Vi ser for oss at disse foreldrene kan ha forutsetninger for å ta kontakt med skolen på engelsk og få informasjon slik. Vi ønsket foreldre med en middels sosioøkonomisk bakgrunn, som ikke fant det lettere å gjøre seg forstått på engelsk.

Vi hadde også en forforståelse av at kulturene i vesteuropeiske land ikke er så ulike. På bakgrunn av dette tror vi mennesker fra Vest-Europa har bedre forutsetninger for å forstå den norske kulturen. Derfor ønsket vi å intervjuere mennesker som har opprinnelse utenfor Vest-Europa. Vi har en forforståelse av at det for dem er mer utfordrende å tilpasse seg den norske skolen og forstå lærerens måte å kommunisere på, da utdanningssystemene utenfor Vest-Europa er mer ulike det norske. Gjennom lærerutdanningen har vi dessuten ikke lært om skolesystemene i land utenfor Vest-Europa. Vi ser det derfor sannsynlig at lærere som jobber i den norske skolen ikke har kunnskap om hvordan de skal møte foreldre og elever som er vant til andre systemer. Dermed er det sannsynlig at lærere ikke tilrettelegger i stor nok grad til at foreldrene har gode erfaringer med samarbeidet.

I praksis har vi møtt lærere i innføringsklasser som forklarer at det ofte i større grad tilrettelegges for å inkludere elever og deres foreldre her. Dette innebærer en tilpasning av kommunikasjonen med foreldre på et annet nivå enn i ordinære klasser. Elevene i innføringsklasser går i en annen klasse fordi de nettopp har kommet til Norge, og har behov for mer hjelp og tilretteleggelse. Vi ønsket å studere fenomenet skole-hjem-samarbeid med foreldre i ordinære klasser. I disse klassene ser vi for oss at lærerne «glemmer» at foreldrene ikke er vant med den norske kulturen, samt ikke behersker det norske språket i stor grad.

3.2.3 Intervjuguide

I vår studie ble fem intervju planlagt og gjennomført. Kvale og Brinkmann (2015) definerer intervju som en samtale med en struktur og hensikt (s.22). For å oppnå hensikten med studien vår, strukturerte vi intervjuene ved å ta i bruk en og samme intervjuguide. Tilnærmingen i et forskningsintervju er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), «spørre-og-lytte-orientert» (s.22). Vi har av den grunn valgt å bruke åpne spørsmål. Først og fremst ønsket vi å lytte, og la foreldrene fortelle om deres personlige erfaringer og opplevelser rundt samarbeidet med skolen. Derfor har vi brukt formuleringer som «kan du fortelle om» og spørreord som «hvordan». Slik kan omgivelsene og vår forforståelse få minst mulig påvirkning på svarene. Med en forventning om at det kunne oppstå språkutfordringer, tok vi et valg om å inkludere noen smalere oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Vi så for oss at disse kunne være igangsettere til foreldrene, samt benyttes for å grave dypere i spennende tematikker. Ifølge Thagaard (2018) vil det å formulere hensiktsmessige spørsmål for de respektive temaene, i tillegg til oppfølgingsspørsmål, gi kvalitet til intervjuguiden (s.95). Med andre ord ønsket vi at intervjuet skulle ha en åpen struktur, men der vi som intervjuere hadde mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og følge interessante retninger.

Intervjuguiden er strukturert i en tabell med tre kolonner (se vedlegg 3). Venstre kolonne inneholder tema for spørsmålene. Vi tok utgangspunkt i fire tematikker; sosialiseringforskjeller, informasjonsflyt, foreldremøter og lekser. Disse kom vi frem til ved å se på hvilke ulike aspekter skole-hjem-samarbeid består av, samt hva vi selv synes var interessant å utforske. I tillegg til de fire tematikkene, hadde vi et

oppvarmingsspørsmål som gikk på bakgrunnen til informantene. Der kunne de fortelle om seg selv og sin opprinnelse. Dette gjorde vi for å bli kjent og behandle dem som subjekter, fremfor objekter. Til slutt la vi til to avslutningsspørsmål, der vi spurte informantene om de hadde noe å legge til og om de savnet noe spesielt i samarbeidet. Den midterste kolonnen i intervjuguiden består av hovedspørsmålene rundt et tema, som er så åpne som mulig. Dersom informantene stoppet opp, eller slet med å komme på ting å si rundt spørsmålet, tok vi i bruk oppfølgingsspørsmålene i kolonnen til høyre.

3.3 Utvalg og rekruttering

Tidlig i prosessen bestemte vi oss for å se på foreldres perspektiver omkring skole-hjem-samarbeid. En annen tilnærming kunne vært å undersøke læreres perspektiver og erfaringer. Dette kunne også vært et interessant og lærerikt perspektiv. Vi konkluderte imidlertid med at ved å la foreldre fortelle om sine opplevelser og erfaringer, fremhever vi en stemme som er mindre forsket på. Begrepet skole-hjem-samarbeid er satt sammen av både *skole* og *hjem*. Ved å lytte til foreldre, får vi et innblikk av hvordan samarbeidsfeltet ser ut fra hjem-perspektivet. Deres erfaringer og opplevelser kan berike fenomenet og gi oss tilgang på informasjon som ellers kunne vært vanskelig å få tak i. I tillegg ønsket vi å ta for oss hvilke tanker minoritetsspråklige som foreldregruppe har om samarbeidet. Minoritetsspråklige bør få en stemme på samme måte som majoriteten. Et godt skole-hjem-samarbeid krever at både foreldre og lærere er involvert og investert i samarbeidet. Dermed har foreldre egne perspektiver på hvordan de opplever samarbeidet med skolen, og kan bidra med andre aspekter som lærere ikke tenker på, oppfatter eller anser som viktige. På grunnlag av dette har vi kommet frem til at ved å utelukkende lytte til foreldrenes stemme, kan vi danne grunnlag både for nyutdannede og erfarne læreres utvikling mot å skape et godt og trygt samarbeid med hjemmet. Hver lærer er hvert sitt individ, og må derfor finne ut av sin egen profesjonelle identitet basert på egne refleksjoner. En slik praksis tror vi er mulig å mestre bedre ved å lytte til foreldrenes stemmer, fremfor å undersøke og reprodusere andre læreres allerede etablerte praksiser uten å vite hvordan de oppleves for foreldrene.

Foreldrene i vår studie danner det Tjora (2017) omtaler som et strategisk utvalg for oppgaven vår. De er ikke tilfeldig plukket ut, men sitter på erfaringer de kan bruke til å uttale seg om det aktuelle temaet (s.130). Rammene for vår forskning plikter at vi intervjuer minoritetsspråklige foreldre som har barn i skolen. «Minoritetsspråklige foreldre» er imidlertid ikke en homogen gruppe. På bakgrunn av våre forforståelser, presentert under 3.2.2, valgte vi å snevre inn søket med utgangspunkt i tre kriterier. For det første ønsket vi foreldre med opprinnelse utenfor Vest-Europa. For det andre ønsket vi foreldre med middels sosioøkonomisk bakgrunn. Det tredje kriteriet vi satte, var at foreldrene måtte ha barn som går i ordinære klasser, ikke i innføringsklasser.

I arbeidet med å finne informanter oppsto også et fjerde ufrivillig kriterium. Det viste seg at det instituttet vi tilhører på NTNU ikke ønsket å gi oss støtte og ressurser til å skaffe tolk. Dette snevret inn mulighetene våre, da vi ble stående i en situasjon der vi var avhengig av at informantene våre kunne norsk godt nok til å uttrykke seg muntlig. En konsekvens av dette er at vi ikke har fått innblikk i hvordan minoritetsspråklige foreldre med svakt norsk språk opplever samarbeid og kommunikasjon med den norske skolen. Vi har tidligere snakket med flere lærere som har brukt elever som tolk ved ulike anledninger. Dette er noe vi bevisst ikke gjorde, da vi ikke ønsket at barna skulle være til stede under intervjuet. Det kunne ført til at foreldrene hadde begrenset seg, samt at elevene kunne

blitt farget av foreldrenes uttalelser om læreren. Derfor har vi mistet en stor interessegruppe av mulige informanter i vår studie. Tjora (2017) hevder at dette ikke er uvanlig; at en sitter igjen med en følelse av at en ikke får undersøkt enkelte erfaringer (s.132). Vi opplevde likevel at informantgruppen vi sto igjen med ga verdifulle innsyn i skole-hjem-samarbeidet, da de pekte på konkrete utfordringer knyttet til det å være minoritetsspråklig forelder i den norske skolen.

I første fase med å få tak i informanter gikk vi gjennom lærere vi hadde kjennskap til. Lærerne tok kontakt med relevante foreldre og informerte om studien vår. Denne fremgangsmåten kan ha vært en svakhet på mange måter. Det viser seg blant annet ved at kun én av informantene våre ble rekruttert på denne måten. Denne informanten tok selv kontakt med oss, etter å ha mottatt informasjonsskrivet fra læreren til barnet sitt. Videre kan fremgangsmåten ha vært en svakhet fordi det er uvisst i hvor stor grad lærerne forsto prosjektet vårt og kunne informere foreldre om det. Samtidig kan foreldrene ha fått et inntrykk av at studien var i samarbeid med skolen. Dersom foreldrene har dårlige erfaringer med skolen, kan de føle seg ukomfortable med å fortelle dette slik at skolen får vite om det. Det kan ha ført til at de ikke ønsket å delta, i fare for å ødelegge relasjonen. Da vi forsto at lærere ikke fungerte som en optimal portåpner, begynte vi selv å ta direkte kontakt med minoritetsspråklige foreldre som har barn i skolen. Noen hadde vi en privat relasjon til, andre møtte vi på en skole. Gjennom en slik fremgangsmåte fikk vi tak i fire informanter, som alle svarte ja med en gang de fikk tilbud om å være med. Tjora (2017) peker på en tendens til at noen ser «den følelsemessige nytten av å prate om opplevelsene med en utenforstående, men interessert og kunnskapsrik lytter» (s.138). Ved at vi nådde ut til dem gjennom direkte kontakt, ble det tydelig at vi var utenforstående skolen, men at vi var interesserte i å lytte til deres opplevelser og erfaringer. Slik kan det ha blitt mer tiltrekkende å delta i intervjuet.

Studien vår består av syv informanter, som er bosatt i to forskjellige bykommuner i Norge. Utvalget består av tre mødre og to foreldrepår. Vi har med andre ord gjennomført fem intervju. Det ene foreldrepåret besto av far til barnet og en kvinne som kalte seg selv stemor. Hos begge foreldrepårene erfarte vi at far mestret det norske språket bedre enn mor. I enkelte tilfeller støttet faren fra Midtøsten moren i å uttrykke seg. Noe av kommunikasjonen mellom dem foregikk på morsmålet. Av de tre mødrene, var Jelena (se tabell 1) betydelig svakere i norsk enn de andre. Hun tok i bruk google translate til å oversette enkelte ord. Alle informantene klarte imidlertid å uttrykke seg på norsk i stor nok grad til at intervjuene ga oss relevant informasjon. Tabellen nedenfor gir en kort oversikt over informantene. I de rutene det ikke står noe, mangler denne informasjonen om informanten.

| Fiktive navn | Rolle | Alder | Opprinnelse | Botid i Norge | Arbeidssituasjon | Barn |
|---------------|---------------|----------------|-------------|----------------|---|--------|
| Habiba | Mor | - | Somalia | Kom som liten | Studerer spesialpedagogikk og har deltidsjobb | 2 barn |
| Nadia | Mor | 50 år | Russland | 14 år | Lærer | 2 barn |
| Jelena | Mor | - | Latvia | 5 år | Vaskepersonell | 1 barn |
| Diya Javed | Far Stemor | 52 år 36 år | Asia | 27 år 4 år | Butikkansatt Butikkansatt | 1 barn |
| Ajda Eyaz | Far Mor | 40 år 41 år | Midtøsten | 24 år 12 år | Frisør Barnehageansatt | 2 barn |

Tabell 1: Oversikt over informantene.

I forsøk på å behandle informantene våre som subjekter, har vi valgt å gi dem fiktive navn slik at de kan få være en egen person. Vi googlet vanlige navn fra landet hver av dem er fra, og valgte et tilfeldig i rekken. Av hensyn til personvern, har vi valgt å plassere foreldreparene innenfor en verdensdel, fremfor det konkrete landet de er fra. Videre i oppgaven omtaler vi de ulike informantene som «Habiba» etc.

3.4 Datainnsamling

I henhold til Christoffersen og Johannessen (2012) skal en studie samle inn data som gjenspeiler den virkeligheten som studeres (s.18). Fra vi begynte å sende ut de første e-postene til vi hadde vårt siste intervju på et bakeri i sentrum, hadde vi fokus på at prosessen skulle være til minst mulig bry både for portåpnere og informanter. Vi tydeliggjorde at vi kunne møte informantene på deres premisser, når og hvor det skulle passe seg. Fleksibilitet og spontanitet er egenskaper vi oppdaget er essensielle i en slik prosess. Flertallet av intervjuene foregikk på arbeidsplassen til informantene, da vi kunne ta det i et ledig tidsrom for dem. Vi var også heldige og ble invitert hjem til en familie der vi fikk servert middag i forkant av intervjuet. Dette skapte en god atmosfære for intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever viktigheten av å tydeliggjøre hva som er temaet for intervjuet, før selve intervjuet begynner (s.39). I tillegg til at informanten hadde fått informasjonsskriv i forkant, gikk vi derfor gjennom hvorfor informanten var aktuell for oss, hvilke rettigheter den hadde, samt tematikkene vi skulle være innom i intervjuet. Under denne gjennomgangen, forklarte vi også *Sommerfuglmodellen*, som vi har presentert i 2.5.1. Flere av informantene uttrykte at de likte modellen, og brukte den som referanse senere i intervjuet. Etter denne presentasjonen, gikk vi i gang med spørsmålene.

Alle intervjuene ble spilt inn på to eksterne lydopptakere lånt av NTNU. Vi fikk låne to stykker, slik at dersom noe feil skulle skje med den ene, så hadde vi en ekstra sikkerhet. Vi valgte å ikke notere underveis. Dette gjorde vi for å kunne ha øyekontakt med informantene og føre en mer uformell og komfortabel samtale. Vi drøftet hensikten med å notere underveis, men konkluderte med at ved å kun lytte og ta opp lyd, kunne vi skape nærhet og en stemning der informantene følte at vi var nysgjerrige og lyttet nøye til det de fortalte. Under alle intervjuene ga vi informantene oppmerksomhet i form av nikk, «ja» og «hm». Ifølge Postholm (2010) kalles dette prober (s.80). Gjennom bruken av prober kan informantene ha blitt oppmuntret til å ytterligere utdype det de snakket om. Underveis i intervjuene fulgte vi med på om informanten var innom det oppfølgingsspørsmålene tok opp. Dette gjorde vi basert på at det kunne bli mulig å trekke linjer mellom de ulike informantenes erfaringer og opplevelser, og sammenligne dem. Det varierte i stor grad hvorvidt vi tok i bruk oppfølgingsspørsmålene, først og fremst på grunnlag av informantenes språkbeherskelse.

Intervjuene var beregnet til å ta i underkant av en time. Mange av intervjuene varte imidlertid rundt 30 minutter. Vi opplevde at flere av foreldrene hadde utfordringer med å uttrykke seg på norsk, og svarte mer kortfattet enn de selv ønsket. I slike situasjoner var vi som intervjuere bevisste på at vi ikke skulle legge ord i munnen på dem eller gjette hva de ønsket å si. I enkelte situasjoner mislyktes vi derimot noe. Blant annet fortalte en informant at han mente skolen burde få «mer kunnskap», fordi han tror lærere har lite kunnskap om «de landene». Da responderte vi med å svare: «ja, de burde få mer kulturforståelse?», noe som førte til at han begynte å bruke begrepet og utdype mer om

dette. Et fåtall av slike lignende situasjoner kan ha innvirket på svaret til noen av informantene, da våre forventninger og forforståelser fikk en betydning for hva de valgte å utdype.

En av informantene, Jelena, hadde forberedt seg på forhånd. Hun hadde med seg et notatark med stikkord ut fra punktene vi hadde listet opp på informasjonsskrivet. Dette gjorde hun for å ha enkelte formuleringer forberedt på norsk, ettersom hun behersket norsk i en liten grad. Vi synes dette var en fin måte å løse språkutfordringer på. Andre foreldre behersket norsk i stor grad, og det oppsto ingen språkutfordringer. Foreldrene brettet detaljert ut om ulike opplevelser og erfaringer. Under disse intervjuene var det ikke nødvendig å benytte oppfølgings spørsmålene i intervjuguiden. Dermed opplevde vi at hensikten med åpne spørsmål kom til sin nytte.

I tabellen under har vi forsøkt å visualisere en oversikt over varighet på de ulike intervjuene, samt lokasjonen det foregikk i. I tillegg har vi valgt å inkludere antall sider transkripsjon for å invitere leseren inn i hele prosessen.

| Intervju | Varighet på intervjuet | Antall sider transkripsjon | Lokasjon |
|--------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Habiba | 48 minutter | 7 sider | Arbeidsplass |
| Nadia | 29 minutter | 4 sider | Arbeidsplass |
| Jelena | 20 minutter | 4 sider | Arbeidsplass |
| Diya & Javed | 36 minutter | 9 sider | Café |
| Ajda & Eyaz | 42 minutter | 6 sider | Hjemme hos informantene |

Tabell 2: Oversikt over intervjuene.

3.5 Analyseprosessen

For å angripe datamaterialet vårt, har vi fulgt Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer for tematisk analyse. Metoden tilbyr en teoretisk fleksibel tilnærming og identifiserer mønstre ved datamaterialet (s.77). Det er uenighet rundt når en skal starte å knytte litteratur inn i den tematiske analysen. Enkelte argumenterer for at en ikke skal lese litteratur i forkant, da det kan minske det analytiske vinduet ved at det legger fokus på aspekter en har lest om. Dette kan dekke over andre potensielt interessante funn. Andre argumenterer for at sammen med litteratur kan en finne frem til mer håndfaste egenskaper ved datamaterialet (Tuckett, 2005 i Braun & Clarke, 2006, s. 86). Vi valgte å gjøre en kombinasjon. For å åpne dører mot interessante innfallsvinkler, leste vi noe litteratur helt i starten av prosessen. Likevel leste vi mest litteratur i etterkant av analysen, og teorien vi da fant var i større grad rettet mot våre funn.

Tematisk analyse gjør det mulig å trekke ut detaljerte og varierte beskrivelser av datamaterialet (Boyatzis, 1998 i Braun & Clarke, 2006, s. 79). Vi ønsket å undersøke sammenhenger mellom de ulike informantenes fortellinger, samt fremheve varierte fortellinger som beskriver foreldrenes erfaringer fra skole-hjem-samarbeidet. Gjennom prosessen har vi etter behov beveget oss frem og tilbake mellom datasettene og våre notater. Skrivningen har vært en kontinuerlig prosess, der vi har skrevet ned tanker som vi så for oss kunne bli aktuelle å inkludere i analysen. Som Braun og Clarke (2006) tydeliggjør, er analysen ingen lineær prosess. Analysen utvikles over tid, og bør ikke rushes. I det en begynner å se etter mønstre, starter analyseprosessen. Det kan skje allerede under datainnsamlingen (s.86-87), noe den gjorde for oss. Ettersom Braun og

Clarke (2006) påpeker viktigheten av å legge frem en tydelig beskrivelse av hvordan materialet er analysert (s.80), vil vi i det følgende utdype de fem stegene i vår analyseprosess, samt hvilke valg vi har tatt underveis.

3.5.1 Transkribering

Under innhentning av data tok vi som nevnt lydopptak av intervjuene. En sentral del av etterarbeidet er å transkribere opptaket. Det innebærer å gjøre det muntlige materialet om til en skrevet tekst (Sollid, 2013, s. 132). Transkribering er en del av den første fasen i den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006). Vi gikk i gang med transkriberingsarbeidet kort tid etter vi hadde gjennomført intervjuene. Det gjorde vi ved å ordrett skrive ned det som ble sagt. Til tross for at intervjuene inneholdt et muntlig språk med ufullstendige setninger og mange gjentakelser, skrev vi ned alt og beholdt informantenes formuleringer. Dette er med på å understreke eventuelle språkutfordringer de hadde, samt innholdet i utsagnene deres. Ettersom vi intervjuet en informantgruppe med tidvise språkutfordringer, opplevde vi at de sa «ehm» eller «hm» ofte. Vi valgte derfor å utelukke slike pauser i den ordrette transkriberingen, for å gjøre transkriberingsarbeidet enklere. Vi føler ikke at dette nedtonet budskapet i det informantene fortalte om. Snarere tvert imot opplever vi at det skapte en bedre flyt i sitatene og fremhevet poengene deres. I transkriberingsarbeidet fulgte vi ingen mal, men lagde nummererte avsnitt. Nummeret viste til hvilket spørsmål fra den midterste kolonnen i intervjuguiden avsnittet handler om.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt (s.46). For å anonymisere det transkriberte materialet ble alt skrevet på bokmål. Gjennom dette er det ikke mulig å spore hvilke kommuner informantene bor i. Videre brukte vi «spørsmål», «oppfølgingsspørsmål» eller «intervjuer» foran det vi selv sa, og «informant» foran informantenes sitater. I transkriberingen til foreldrepårene, navnga vi dem «informant 1» og «informant 2» etter hvem som snakket først. Derfor kan hvem som helst lese transkriberingene uten å spore det tilbake til informantene våre.

3.5.2 Koding

I tillegg til transkribering består fase 1 i en tematisk analyse av å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter transkriberingen var unnagjort, leste vi gjennom hvert intervju flere ganger. Først leste vi gjennom hver for oss og noterte ned essensen fra intervjuet. Ved å lese hver for oss, unngikk vi å farge hverandres oppfatninger. Deretter leste vi gjennom, også hver for oss, og noterte stikkord i marginen til venstre (se bilde 1). Disse sa noe om hva som finnes i utdraget, samt hva som var interessant med det. Slik ble vi godt kjent med innholdet i hvert intervju og kunne gå videre til neste fase. Fase 2 gjennomførte vi sammen, på bakgrunn av kjennskapen vi hadde fått til datamaterialet. Vi kodet utdrag fra ett og ett intervju, og skrev dem i den høyre marginen (se bilde 1). Med highlight-tusj trakk vi ut det vi begge synes var viktig. Her ble det tydelig at koding ikke blir gjort i vakuum, slik skissert lenger oppe. Koding farges i en viss grad av våre forforståelser, ettersom vi forstår utsagn basert på dem. Likevel har vi forsøkt å lese akkurat det som står, og drøftet ulike måter å forstå det på. Kodene var korte setninger eller ord som sa noe om meningsinnholdet i utdraget. Disse ble grunnlaget for de neste stegene i analyseprosessen.

Spørsmål: Er det noe du skulle ønske var annerledes i forhold til skole-hjem-samarbeidet?

Er det noe dere savner?

vil ikke
ha lekser

Informant 2: Jeg synes. Det skulle ikke vært lekser i det hele tatt. Det blir som at du går på jobb, og tar med deg jobben hjem. Jeg synes ikke, det er ikke bra for noen mennesker. Går på jobb, kommer hjem. da skal det være andre aktiviteter. Lage mat sammen. Kanskje se en film sammen. Gå en tur sammen. Jeg tror de blir lei av det til slutt. Det der skaper for noen familier. Og det er du enig i at forholdet mellom foreldre og barna det er blir ikke like bra som hvis du skal trene, kanskje gjøre noe morsomt, gå tur, svømme, altså mange andre ting du kan gjøre tegne, og det må være frivillig, ikke at du har gjort noe, at du ikke må melde inn at du har gjort noe. Jeg tror det hadde vært noe, det fungerer for oss fordi vi har gjort det, men kanskje andre hadde sittet i sofaen og se på tv...

Synes det er
nye lekser

Ønsker mer
familietid

vil ha mer
tid til
at familien
kan være
sammen

Stresser med
å vite at
lekserne er
gjort

Spørsmål: (Spørsmål) Er det noe annet læreren kan gjøre her da, for å gjøre det lettere for dere og barna?

skulle ønske
lærer
vurdere mer
tid til
alle barna

Informant 2: Altså, de har ikke tid til hver enkelt elev. De er for få. Det blir veldig mye lesing og skrivning da, for dem, det blir veldig mye forberedelser. Så. Jeg tror det, jeg skulle ønske det var mer tid til hver enkelt elev da. Jeg vet ikke hvor lang tid de bruker på hver elev, kan ikke være 10 minutter engang, 5 minutter. Denne uken kanskje bruke mer tid på en elev en uke. Fordele det. Det er veldig mye, veldig mye, veldig mye du må passe på, at du ikke gjør feil, veldig mye følge lover og regler. I skolen. Ehm. Ja veldig mye.

Systemet
mått
læreren

Bilde 1: Utdrag av kodet datamateriale.

3.5.3 Kategorisering

Fase 3 av tematisk analyse handler om å studere datamaterialet på tvers av intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Til nå hadde vi gjennomgått ett og ett intervju. Å søke etter temaer innebærer ifølge Braun og Clarke (2006) å se kodene i sammenheng med hverandre, samt kategorisere dem i en naturlig gruppe (s.87). Det er ingen regler på hvordan datamaterialet kan inndeles. Det er imidlertid viktig at det kommer tydelig frem hva som er gjort og hvorfor (s.86). Igjen, hver for oss, studerte vi kodene, og forsøkte å utvikle kategorier som potensielt kunne romme interessante utdrag fra datamaterialet. Deretter drøftet vi sammen hva som best kunne fungere. Da vi var blitt enige om syv naturlige kategorier, kopierte vi alle sidene av transkripsjonen og lagde en konvolutt for hver kategori. Braun og Clarke (2006) mener det kan være hensiktsmessig å bruke en visuell representasjon for å kategorisere kodene (s.89). Vi klippet ut utdrag for utdrag med tilhørende koder av transkripsjonen, og plasserte det i konvoluttene vi følte passet best. Her måtte vi analysere kodene enda en gang og vurdere hvordan de kunne kombineres. Noen utdrag var vi litt usikre på. For eksempel var en kategori *Informasjonsflyt* og en annen *Kommunikasjon*. Vi fant det utfordrende å skille mellom disse to, og oppdaget etter hvert at tematikkene omhandler det samme meningsinnholdet. Informasjonsflyt er en form for kommunikasjon, og derfor ble disse to kategoriene slått sammen til en.

Da vi hadde klippet ut alle kodene og plassert dem etter beste evne, kunne vi sette i gang med fase 4. Denne fasen gikk ut på å gå gjennom alle konvoluttene, og revurdere om kodene var plassert i en naturlig kategori. I denne fasen flyttet vi noen koder til andre konvolutter. For eksempel oppdaget vi en kode omhandlerende oppdragelse i konvoluttene om *Språk og kultur*, og flyttet derfor denne til konvoluttene *Samarbeid om oppdragelse*. Braun og Clarke (2006) påpeker viktigheten av at et tema ikke blir for mangfoldig eller komplekst (s.92). En konvolutt skulle beskrive hva som var interessant ved kodene som lå oppi. Da vi gikk igjennom konvoluttene *Språk og kultur* oppdaget vi at kodene hadde stor variasjon i meningsinnholdet. Vi splittet derfor temaet og lagde en konvolutt med *Språkutfordringer* og en annen med *Kulturforståelse*.

Fase 5 innebærer å studere egenskapene i hver kategori, definere dem og justere navnene slik at de blir mer passende. Da vi hadde en tilfredsstillende tematisk inndeling av data, kunne vi ifølge Braun og Clarke (2006) navngi temaene mer nøyaktig (s.92). I den forbindelse oppdaget vi at også noen av kategoriene kunne deles opp, da de besto av ulike tematikker. For eksempel var en kategori *Forskjeller i hjemlandets skole og den norske skolen*. Denne oppdaget vi at tok opp både kulturforskjeller, kommunikasjon og tiden lærere er i besittelse av i hjemlandet. Dette flyttet vi derfor til henholdsvis *Kulturforståelse som en faktor for samarbeidet*, *Kommunikasjon mellom skole og hjem* og *Rammene rundt samarbeidet*. Dette ble gjort på bakgrunn av meningsinnholdet til kodene som lå i kategorien. Dermed sto vi igjen med fem kategorier; *Rammene rundt samarbeidet*, *Samarbeid om oppdragelse*, *Kommunikasjon mellom skole og hjem*, *Språkutfordringer i samarbeidet* og *Kulturforståelse som en faktor for samarbeidet*. Navnet på temaene er sentrert rundt tematikken skole-hjem-samarbeid, ettersom det er oppgavens fokus. Underveis i fase 3, 4 og 5 skrev vi ned interessante sammenhenger til drøfting. Slik har skrivingen vært en kontinuerlig prosess, og ikke noe vi kun gjorde på slutten.

3.6 Kvalitetskrav

For at en studie skal være av kvalitet må den oppfylle visse krav. Kvaliteten må vurderes i henhold til formålet med studien, som i dette tilfellet er å undersøke foreldres opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid. I henhold til Tjora (2017) stilles det i kvalitative studier krav til kvalitet på tre kriterier: pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (s.231). I tillegg er våre forforståelser en faktor som kan få betydning for kvaliteten på studien.

3.6.1 Pålitelighet

Pålitelighet knytter seg til nøyaktigheten til datamaterialet i en studie. Det vil si hvilken måte data samles inn på, samt hvilke data som brukes og hvordan disse bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Thagaard (2018) peker på at et krav som settes til prosjektets pålitelighet, er at andre forskere skal få samme resultat ved å benytte seg av samme fremgangsmåte og funn (s.187). Som en konsekvens av dette er det avgjørende med detaljerte redegjørelser av alle steg i prosessen. Det har vi forsøkt å gi i dette kapittelet. Vi har begrunnet og reflektert over ulike aspekter ved prosessen, hvordan vi har valgt intervjustrukturer, samt utfordringer vi har møtt på. I tillegg vil vi påstå at tabell 2 gir en god oversikt over datainnsamlingen. Gjennom dette fremstår studien vår pålitelig for leserne. For å styrke påliteligheten i enda større grad, kunne det vært aktuelt å sende transkripsjonen og analysen til informantene for membersjekkning. Postholm (2010) skriver at membersjekkning går ut på å la informantene lese gjennom og bekrefte at vi ikke har misforstått innholdet eller tolket noe av det de fortalte feil (s.132-133). Dette kan derfor fremstå som en svakhet ved studien vår.

3.6.2 Gyldighet

Dataen vi har samlet inn er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den. Gyldighet handler om hvor godt dataen representerer virkeligheten eller fenomenet vi undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Tjora (2017) skriver at gyldigheten kan knyttes til om funnene våre svarer på spørsmålene vi stiller (s.232). Gyldighet setter dermed spørsmålsteget ved den røde tråden i oppgaven og i hvilken grad

vi svarer på det vi skriver at vi undersøker. Tjora (2017) skriver også at gyldigheten til studien styrkes gjennom tydeliggjøring av hvordan spørsmålene vi stilte i intervjuet ble utformet med utgangspunkt i temaet vi ønsket å undersøke (s.234). Vi har forsøkt å argumentere for de metodiske valgene vi har gjort i studien, blant annet gjennom å konkretisere hvorfor vi formulerte spørsmålene i intervjuguiden som vi gjorde. Dette styrker gyldigheten for leserne.

3.6.3 Generaliserbarhet

Basert på våre funn kan vi ikke trekke generelle slutninger om hvordan minoritetsspråklige foreldre opplever og erfarer skole-hjem-samarbeid. I den forbindelse skriver Tjora (2017) at innenfor det kvalitative feltet har det blitt diskutert hvorvidt vi heller kan bruke begrepet overførbarhet fremfor generaliserbarhet. Dette er han imidlertid uenig i, da han mener det nye begrepet snevrer inn generaliseringsbegrepet. Han mener vi heller bør presisere i hvilke situasjoner funnene er generaliserbare og redegjøre godt nok slik at leserne selv kan avgjøre om funnene har gyldighet i deres situasjon (s.238-239). På grunnlag av dette må vi påpeke at prosjektet vårt ikke forteller den ene sannheten om minoritetsspråklige foreldres opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid. Vi skal være forsiktige med å skjære alle foreldrene over én kam, og med å plassere alle foreldre utenfor Vest-Europa innenfor én og samme gruppe av foreldre. Likevel representerer våre funn noe sannhet. Om noen har disse erfaringene og opplevelsene, er det sannsynlig at også andre har lignende opplevelser. Dette handler om det generelle i det partikulære. Kleven og Hjordemaal (2018) sammenligner dette med et bilde av et landskap, der bildet er tatt fra én spesiell vinkel. Et annet bilde av det samme landskapet, tatt fra en annen vinkel, kan se veldig annerledes ut (s.26). Vår studie sier noe om noen foreldres opplevelser og erfaringer, og dermed om noen tilpasninger lærere kan gjøre for å transformere foreldresamarbeid. Vi forstår dette som at vårt datamateriale kun er representativt ved noen tilfeller, men kan gi oss et bredt bilde av det pedagogiske problemfeltet sammen med annen forskning. Kleven og Hjordemaal (2018) hevder at dette er gjeldende for landskapet også. Dersom vi studerer flere bilder av samme landskap, får vi et fyldigere innblikk i hvordan det faktisk ser ut (s.26).

3.6.4 Forforståelse og refleksivitet

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at vår forforståelse får betydning for hvordan vi tolker og analyserer datamaterialet, samt hvilken informasjon som blir vektlagt (s.22). Derfor var det viktig for oss å utforme åpne spørsmål der foreldrene fikk mulighet til å snakke om egne opplevelser og erfaringer, uten at vi styrte dem i en bestemt retning. I tillegg var det viktig for oss å la foreldrene styre samtalene, uten at vi avbrøt dem og la ord i munnen på dem. Likevel har vi hatt noe innvirkning på resultatene, ved at vi stilte oppfølgingsspørsmål rundt det vi selv syntes var interessant å grave dypere i. For eksempel beskrev en informant at det er mange lover og regler i den norske skolen. Dette syntes vi var interessant fordi det berørte våre forforståelser. Derfor valgte vi å stille oppfølgingsspørsmål vedrørende deres opplevelser av lovene og reglene. Slik fikk vi et dypere innblikk i deres opplevelser av skolen, som fikk betydning for funnene våre.

Tjora (2017) er også opptatt av forforståelse. Han skriver at all tolkning av data må følges av refleksjoner omkring hva tolkningen springer ut fra, og at dette gjør prosjektet refleksivt (s.250-251). Det har vi forsøkt å gjøre i dette kapittelet. Videre skriver Tjora

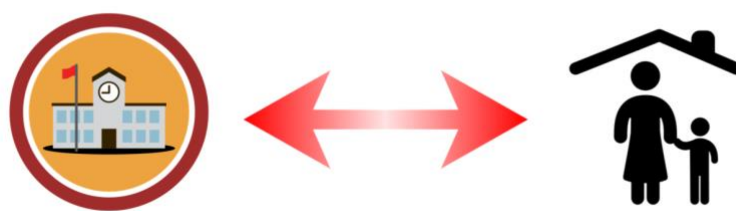
(2017) at undersøkelser som foregår i samarbeid mellom studenter kan øke refleksiviteten, ved at den dyrkes gjennom dialog (s.251). I og med at vi er to studenter som samarbeidet i prosjektet, har vi vært to stykker som har analysert resultatene fra intervjuene. Med hver vår forforståelse kan vi i dette arbeidet ha klart å bevisstgjøre og veie opp hverandres tolkninger gjennom ulike diskusjoner. Dette er et aspekt vi tenker kan ha bedret kvaliteten på studien vår. På en annen side kan vi ha gått inn i studien med felles forforståelser. Vi kan da ha ført hverandre i samme retning gjennom diskusjoner før, underveis og etter intervjuene. En konsekvens av dette kan være at vi har mistet både teoretiske og analytiske perspektiver. Forforståelsen vår kan derfor ha vært av større betydning enn vi selv er bevisste.

3.7 Forskningsetikk

Før vi kunne starte prosessen med å finne informanter, måtte vi reflektere over forskningsetiske retningslinjer å ta hensyn til. Nerdrum (1998) utdyper viktigheten av informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette handler om at den som deltar selv skal kunne gi frivillig samtykke, samt kunne trekke seg under hele prosessen uten at det får negative konsekvenser (i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Vi har gjort ulike tilpasninger gjennom prosessen for å sørge for at retningslinjene ble overholdt. For det første har vi ivaretatt personvern ved å få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)¹. Ifølge deres vurderinger av vårt prosjekt, gjør vi undersøkelser på en måte som behandler all personlig informasjon konfidensielt (se vedlegg 1). For det andre har vi ved hvert intervju informert informantene om hvorfor de var aktuelle informanter for oss, at alt de forteller blir anonymisert samt at de hele tiden kan svare at de ikke ønsker å svare eller vil trekke seg. Det hele gjorde vi før vi hadde startet lydopptaket. I tillegg forklarte vi i korte trekk hva intervjuet skulle dreie seg om. Deretter ga vi beskjed om at vi startet lydopptaket. Dette gjorde vi bevisst for at de kunne få en følelse av trygghet, forutsigbarhet og bli klar over sine rettigheter før vi begynte å ta opp lyd.

En forutsetning for at informantene får selvbestemmelse og autonomi er at de forstår hva de samtykker til. Dette krever at de får tilstrekkelig informasjon, og har mulighet til å stille spørsmål. I forkant av intervjuene sendte vi ut detaljerte informasjonsskriv. Å sende ut informasjonsskriv handler om at informantene skal få muligheten til å forstå hva de eventuelt samtykker til å delta på. Der delte vi vår kontaktinformasjon, slik at de hadde mulighet til å ringe for å høre mer om prosjektet og få større forståelse av det. Dette gjorde en av informantene. Slik fikk de bedre vurdert om dette var noe de ønsket å delta på. Med en informantgruppe som ikke har norsk som morsmål, måtte vi vurdere nøye om informasjonsskrivet var forståelig. Vi tok i bruk NSD sin mal; *Eksempel på informasjonsskriv til sårbare grupper*. I denne malen er språket forenklet, viktige begreper forklart og setningene korte. I tillegg brukte vi symbol for å uttrykke og poengtere ulike aspekter. Vi forsøkte for eksempel å symbolisere fenomenet «skole-hjem-samarbeid» slik:

¹ Fra 1. januar 2022 er NSD en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Søknaden ble derfor godkjent av Sikt, men vi har tatt i bruk NSD sine tjenester i søkeprosessen og informasjonsskrivet til informanter.

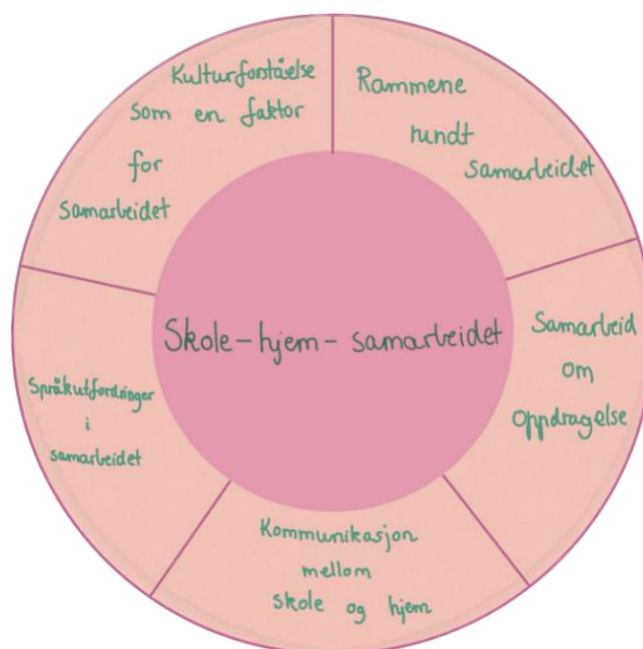


Modell 1: Illustrasjon av skole-hjem-samarbeid.

I Personopplysningsloven (2018) artikkel 5, står det at «personopplysninger skal samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål og ikke viderebehandles på en måte som er uforenlig med disse formålene» (1b). Det betyr at vi var nødt til å tydeliggjøre for informantene at deres opplevelser og erfaringer ikke skulle bli brukt til noe annet enn vår masteroppgave. Dette sto i informasjonsskrivet, og vi forklarte dem at lydopptaket kom til å bli slettet etter transkriberingen, der alle egennavn og stedsnavn anonymiseres. Kort tid etter intervjuene var overstått, transkriberte vi effektivt og slettet deretter lydopptakene.

4.0 Analyse og funn

I dette kapitlet vil vi presentere analysen av datamaterialet vårt. Gjennom den tematiske analysen har vi identifisert mønstre og tematikker i de ulike intervjuene. Disse er med på å belyse problemstillingen for studien vår: *Hvilke opplevelser og erfaringer har syv minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeid, og hvilke grep kan læreren ta i forsøk på å styrke samarbeidet?* Funnene er varierte og beskriver på ulike måter hvordan skole-hjem-samarbeidet kan oppleves og erfares, samt hva foreldrene mener er forutsetninger for et godt samarbeid. Noen funn er overraskende sammenfallende med hverandre, på tross av at alle ble intervjuet hver for seg. Andre funn skiller seg fra hverandre i stor grad, og kan opptre som motsetninger. Basert på den tematiske analysen har vi konstruert fem ulike tema (se modell 2). Vi vil først presentere utsagn og fortellinger som vi mener faller innenfor temaene *Rammene rundt samarbeidet* og *Samarbeid om oppdragelse*. Deretter presenterer vi temaet *Kommunikasjon mellom skole og hjem*. De to siste temaene er *Språkutfordringer i samarbeidet* og *Kulturforståelse som en faktor for samarbeidet*. Sammen utgjør temaene helheten av foreldrenes opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid.



Modell 2: Temaene fra datamaterialet i sin helhet.

4.1 Rammene rundt samarbeidet

Under intervjuene snakket flere av informantene om faktorer som har betydning for deres opplevelse av skole-hjem-samarbeid. Dette handler om ulike rammer som legger føringer for lærerens arbeid, samt hvordan læreren selv spiller en rolle for samarbeidet. Et poeng som gikk igjen hos tre av informantene var tiden lærere har til disponering. Ajda og Eyaz sa blant annet at «jeg skulle ønske det var mer tid til hver enkelt elev». Diya og Javed pekte også på tidsaspektet, da de opplever at lærere mangler tid til å ha flere møter og samtaler med foreldrene. Nadia rettet fokuset mot politikerne, og uttrykte et ønske om at kontaktlærere skal få mer tid til å gjøre jobben sin ordentlig. Hun er opptatt av at lærere som drukner i arbeid og ikke har tid til å ta en pause, har dårligere forutsetninger for å møte elever og foreldre med et smil. Dette tror hun kan føre til misforståelser, samt en

følelse av at læreren ikke liker elevene eller foreldrene. I den forbindelse opplevde Nadia at det var lettere å få kontakt med lærere i Russland, og at hun ofte kunne ha uformelle samtaler med læreren da hun hentet barnet sitt. Hun beskriver hvordan hun i Norge ofte tenker på at «Du må respektere tiden til læreren». I tillegg opplever hun at det ikke passer seg å spørre hvordan dagen til barnet har vært, fordi det går utover lærerens fritid. Hun føler relasjonen mellom menneskene i Norge er annerledes enn i Russland, og at det får betydning for samarbeidet med skolen.

Habiba uttrykte at hun vet at lærere har mye ansvar og at de prøver så godt de kan. Hun fremhevet likevel at erfaring har mye å si for samarbeidet. Hun fortalte at et av barna hennes har hatt en nyutdannet lærer med lite erfaring fra barneskolen. Ifølge Habiba var det vanskelig for denne læreren å følge opp alle barna. Habiba fortalte også om en annen situasjon med det eldste barnet sitt. Han likte å utforske ting og var ikke vant til å sitte i ro, noe læreren ønsket at han skulle. Etter en måned på skolen hadde læreren sammen med ledelsen bestemt at sønnen skulle bytte klasse. Dette hadde de bestemt uten å snakke med Habiba først, fortalte hun. Habiba fikk beskjed etter at avgjørelsen hadde blitt tatt. Dermed fikk hun bare en dag på å forberede sønnen sin på at han skulle bytte klasse. Hun prøvde å snakke med læreren, som sa at en mer erfaren lærer skulle jobbe med sønnen hennes. Læreren uttrykte at «det handler om meg, jeg kan ikke møte hans behov, jeg vet ikke, jeg har prøvd». Habiba var skuffet over det læreren sa, og likte ikke at skolen hadde møter og tok avgjørelsen uten å snakke med henne først. «Hvorfor var ikke vi informert, vi er jo foreldre» sa hun til oss. Til sammenligning skrøt hun av en annen lærer den andre sønnen hadde, og sa at «Han yngste har en lærer som har åtte år erfaring og hun er veldig flink til å sende ut informasjon».

Ajda og Eyaz fortalte i motsetning til Habiba at de har vært mest fornøyde med unge lærere:

De vi har hatt som har vært, som er yngre, det er de vi har vært mest fornøyd med. De er mer pedagogiske, de har mer energi, de er veldig engasjert, det med også kulturforskjeller, det er ganske forskjell på lærer som er over 50 og en som er 27.

Det kan virke som at de opplever at yngre lærere har mer forståelse for deres kultur.

Vi ser med andre ord at informantene våre trekker frem komponentene tidsaspektet, erfaring og kulturforståelse blant lærere som betydningsfulle rammer rundt samarbeidet.

4.2 Samarbeid om oppdragelse

I datamaterialet finner vi stor enighet om at foreldrene ønsker mer fokus på oppdragelse i skolen. «De er mange timer på skolen, da er det viktig med oppdragelse også» fortalte Habiba. Ajda og Eyaz foreslo at barna kan lære mer om hvordan de kan hjelpe til hjemme, og at de har behov for å lære «å klare seg litt mer selv. Ikke bare at det er abc 1x2 liksom». Foreldrene synes det bør være mer fokus på selvstendighet i skolen. Vi forstår det som at foreldrene ønsker at skole-hjem-samarbeid skal innebære et samarbeid om og felles ansvar for oppdragelsen av barna, slik at det blir lettere å oppdra dem hjemme.

Flere ganger gjennom intervjuet ga Ajda og Eyaz uttrykk for at det er krevende å ha barn i Norge. De uttrykte et ønske om at skolen i større grad støtter foreldrene når det kommer til oppdragelse. Eyaz trakk frem et eksempel på at sønnen opplever at de lærer ulike ting på skolen og hjemme. Eyaz fortalte at sønnen kunne si til ham «Pappa, du kan ikke norske

lover du». Dette samsvarer med en erfaring Diya og Javed fortalte om. De uttrykte at de ofte gjør ting på én måte hjemme, mens skolen gjør det på en annen måte.

Da vi spurte foreldrene om hvilket skolesystem de var vant med, var det gjennomgående at skolene i hjemlandet hadde et annet fokus enn skolen i Norge. «Ehm, der er det litt annerledes, mer disiplin, oppdragelse, lærere er jo litt annerledes enn lærere i Norge» fortalte Habiba om skolen og lærere i Somalia. Jelena fortalte også at skolen i Latvia er annerledes enn i Norge og at «Lærere er mer strenge og noen ganger slemme i Latvia. Lærere er hyggeligere, men noen ganger mindre strenge i Norge». Også Javed fortalte at lærere i hans hjemland er strenge, og at det var mange regler å forholde seg til. Han opplever at lærere i Norge er snille og at elevene trives på skolen.

Videre savner Habiba mer tydelig struktur og rammer i skolehverdagen, noe som samsvarer med flere av de andre foreldrenes opplevelser. Foreldreparet fra Asia synes barna har mye frihet; «Norge frihet, hva skal tenke, hva skal gjøre, hvordan». Dette samsvarer i stor grad med hva Nadia fortalte. Hun beskrev at elever fra 5 til 16 år er i en spennende periode, der de trenger mye oppmerksomhet og kjærlighet, men også tett oppfølging. Videre understrekte hun at «den friheten eller tilliten som i Norge på skolen, den tolkes veldig feil av de som kommer fra Øst-Europa og Asia. Det er ikke helt sånn samme». Det ser ut til at det er behov for at lærere tydeliggjør hvilke forventninger de har til elevene, samt veileder foreldrene i hva friheten i det norske skolesystemet består av.

Oppsummert virker det som at foreldrene ønsker støtte og tett samarbeid i oppdrageransvaret. I det ligger komponentene tydelige krav, selvstendighet og felles ansvar.

4.3 Kommunikasjon mellom skole og hjem

Flere av spørsmålene i intervjuguiden handlet om hvordan informasjonsflyten mellom læreren og foreldrene oppleves. Alle informantene, unntatt Jelena, fortalte at de får informasjon digitalt, enten gjennom en digital plattform, e-post eller telefon. Ajda og Eyaz sa at «Det er jo veldig mye digitalt. Vi synes at det går fort». Likevel uttrykte de at «det fungerer faktisk veldig bra», fordi de får rask beskjed hvis det blir endring i planene. Habiba fortalte også at læreren er god til å bruke digitale plattformer for å gi beskjeder, samt å svare på meldinger: «Glemmer du, får du en melding, det er veldig bra. Det er godt samarbeid, kommunikasjon begge veier. Du kan sende tilbake og hun svarer med en gang».

Stort sett alle foreldrene uttrykte at de er fornøyde med den digitale kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Nadia fortalte at det har vært «kult og positivt» når hun har hatt god kontakt med læreren. Da har hun ikke vært redd for å si hva som skjedde hjemme, og kunne ta kontakt en gang hun som mamma trengte hjelp. Da vi spurte hva de synes om kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet, svarte Habiba «Ja, jeg er fornøyd med det ja. Det fungerer bra». Diya og Javed svarte «Ja, det er god», mens Ajda og Eyaz synes «det er helt fantastisk» at de kan kommunisere hver eneste dag. I tillegg uttrykte begge foreldreparene at de setter pris på åpenheten til lærere i Norge.

På den andre siden fortalte også Diya og Javed at det forekommer mest kommunikasjon hvis det skjer noe spesielt. Dette samsvarer med det Ajda og Eyaz fortalte. De forklarte at de kommuniserer mer med skolen dersom det har skjedd noe med barna, eller om

barna har gjort noe spesielt. I tillegg fortalte Nadia og Habiba at de opplever foreldremøter i Norge som «overfladiske». På foreldremøtene opplever Habiba blant annet at skolen lover mye. Hun fortalte at «Da er jeg ofte der og tenker det sa de i fjor også liksom. Det er ikke skjedd noe endring». Likevel velger begge å delta på foreldremøtene, siden det handler om deres barn.

Jelena står i en særegen posisjon. Hun fortalte at på den siste skolen barnet hennes gikk på, møtte hun læreren for første gang da datteren hadde skoleavslutning. Hun hadde ingen kommunikasjon med skolen, verken fysisk eller digitalt, og visste ingenting som skolegangen til datteren sin. «Jeg vet ikke, ingenting. Har ikke informasjon», fortalte hun oss. Dette uttrykte hun som et «veldig dårlig samarbeid». På den første skolen datteren gikk på, var hun riktignok på et fåtall møter. På disse møtene hadde hun tolk, men hun følte likevel ikke at hun kunne spørre hvis hun ikke forsto noe: «Men jeg nei hvis jeg ikke forstår, jeg bare sitter. Veldig vanskelig snakke». Hun fortalte at hun heller ikke følte at hun selv kunne ta opp saker med skolen. Generelt sitter Jelena igjen med en opplevelse av at det er lite skole-hjem-samarbeid i den norske skolen. Hun ønsker mer samarbeid, gjennom «mer foreldremøter, mer kommunikasjon» og vil at dette skal foregå både ansikt til ansikt og digitalt.

Under intervjuet med Nadia, kom det frem at heller ikke hun var like fornøyd i starten som nå. Hun fortalte at da hun kom til Norge, var det utfordrende å selv måtte lære et nytt språk og samtidig bekymre seg for hvordan det gikk med barnet sitt. Derfor hadde Nadia lyst til å ha mer kontakt med skolen og læreren da hun kom til Norge og var ny i landet. Nadia fortalte om en gang hun var forvirret, fordi hun ikke forsto om sønnen hadde lekser eller ikke. For å få den informasjonen som var nødvendig om leksene, valgte hun derfor å fysisk gå til skolen selv og snakke med læreren til sønnen. Hun tok saken i egne hender for å få den informasjonen hun trengte om sønnens lekser. Dette kan tyde på at Nadia har opplevd dårlig informasjonsflyt fra skolen til hjemmet.

Et poeng som gikk igjen hos flere av foreldrene, er at det er læreren som har ansvar for å etablere samarbeidet og kommunikasjonen. Nadia sa blant annet at «Kommunikasjonen bestemmer alt. Selvfølgelig skolen skal ta det første skrittet, og invitere «du kan ta kontakt når som helst» og sånn». Dette uttrykte også Javed: «lærere skal spørre deg. Læreren kan komme spørre hvordan du har det, jeg kan ikke gå og si til læreren det er sånn, sånn, sånn». Det Javed mener samsvarer med andre ord med det Nadia sa; at det er læreren som skal ta det første steget mot et godt samarbeid.

For å oppsummere denne tematikken, kan vi peke på flere komponenter som forteller noe om kvaliteten på kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Disse er digital og direkte kommunikasjon, kommunikasjon ved problemer, ulike grader av kommunikasjon, språkutfordringer, lærerens initiativ og innhold på foreldremøter.

4.4 Språkutfordringer i samarbeidet

Flere av informantene uttrykte at de har opplevd utfordringer i skole-hjem-samarbeidet på grunn av deres språkferdigheter. Ajda og Eyaz pekte på ulike utfordringer. De uttrykte at det er veldig mye informasjon, samt mye lekser barna får med hjem. Dette opplever de utfordrende, og de tror det hadde vært «helt kaos» om de fikk barn allerede året etter de kom til Norge. Basert på deres daværende norskferdigheter, uttrykte de at de tror det hadde vært utfordrende å følge opp alle beskjedene fra skolen. Ajda fortalte dessuten at hun synes det er vanskelig å hjelpe barna med leksene noen ganger, på grunn av språket.

Samtidig opplever Ajda og Eyaz at den direkte kommunikasjonen fungerer godt. De har gode erfaringer fra foreldremøter og ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. De fortalte at der tar lærerne hensyn til eventuelle språkutfordringer ved at de forklarer ting mange ganger, særlig «pedagogiske ord og sånn». I tillegg føler de at de kan rekke opp hånden dersom de lurer på noe. Diya og Javed fortalte også at hvis det oppstår språkutfordringer på møtene de er på, kan foreldrene spørre og læreren forklarer på nytt.

På et av de første spørsmålene vi stilte Habiba, sa hun «Jeg tror kommunikasjon, det å kunne språket er nøkkelen til masse [...] så mange som ikke kan bra norsk, kan oppleve at det blir masse misforståelser». Habiba fortalte at hun selv har opplevd å bli forhånds dømt basert på utseende og klær, og hun opplevde å bli møtt med innstillingen «oi dette er kanskje en forelder som ikke kan språket». I tillegg fortalte hun at den eldste sønnen ble forhånds dømt, da han helt i starten av førsteklasse fikk tilbud om særskilt norskopplæring. Hun fortalte oss at sønnen har svært gode norskerferdigheter, og har gått i norsk barnehage med andre norske barn. Deretter uttrykte hun at hun ble fornærmet av denne hendelsen. Hun sa:

ehm har dere, trenger dere, har dere behov, da hadde jeg ikke tatt det som fornærmelse. Eller hvertfall gi barnet mitt en sjanse først da, la oss si etter seks måneder, sønnen din trenger særskilt norsk opplæring, ikke ta det for gitt fra starten. Da har jo hun blitt kjent med han, da hadde det ikke gjort meg noe.

Samtidig la hun til at ting blir annerledes så fort man blir kjent med hverandre og har større muligheter for å forstå hverandre.

Vi spurte Habiba om hva hun tenker lærere kan gjøre for å forhindre mulige språkutfordringer. Hun kom med et eksempel der læreren sendte ut melding om at de måtte huske å ta med en boks til skolen dagen etter, fordi «vi skal ha med pepperkaker hjem». Sønnen hennes hadde ikke med boks på skolen neste dag. Habiba understrekte at «det var ikke fordi du har glemt, det var fordi du ikke skjønnte at du skulle sende med det». Habiba forsto ordene som sto i meldingen, men ikke selve budskapet i det. Med bakgrunn i dette fortalte hun at lærere må snakke med foreldrene for å finne ut om informasjonen som er sendt ut «virkelig har blitt forstått». Lærere bør også bruke bilder, spørre om google translate fungerer greit og snakke med en kollega eller andre som kan språket, foreslo hun.

Habiba avsluttet intervjuet med å påpeke at lærere må være åpne og høflige for å utvikle et godt samarbeid. Det siste hun sa var:

Når samarbeidet ikke er bra, barnet kanskje sitter der, oi mamma glemte, jeg har hørt han sier mamma du kan ikke, du vet ingenting, han sier kanskje du skjønner ikke mamma, fordi jeg glemte å sende med noe. Men det er språkbarriere, det påvirker samarbeidet. Og det påvirker barnet. Det er ikke foreldrenes feil, det er lærer som må finne ut om foreldre forstår. Bli kjent med foreldre.

I denne kategorien kan vi trekke frem ulike former for språkutfordringer, hvordan disse tas hensyn til og hvordan dette har fått betydning for samarbeidet. Komponenter vi kan trekke ut er fordommer mot minoritetsspråklige, meningsinnholdet i beskjeder, direkte kommunikasjon og språket som nøkkelen til kommunikasjon.

4.5 Kulturforståelse som en faktor for samarbeidet

Ettersom våre informanter har opprinnelse utenfor Vest-Europa, ble det naturlig å stille dem spørsmål for å bli kjent med dem og deres kultur. Habiba fortalte at for dem var det viktig å spise middag sammen, på tross av en hektisk hverdag. Også Ajda og Eyaz fortalte at «Der vi kommer fra det er litt mer familie, litt mer respekt til hverandre» og uttrykte at de hadde en opplevelse av at deres kultur var annerledes enn den norske. Da vi spurte foreldrepåret fra Midtøsten om det var noe de savnet i forhold til skole-hjem-samarbeidet, tok de opp lekser som et opplevd problem. De var begge raskt enig i at de synes det var altfor mye lekser og at «Det skulle ikke vært lekser i det hele tatt». Når barna kommer hjem fra skolen ønsker de å gjøre andre aktiviteter; «lage mat sammen. Kanskje se en film sammen. Gå en tur sammen». De opplever lekser som stress for familien, samtidig som at det utfordrer forholdet mellom foreldrene og barna. Videre kom det også frem at de opplever at de «må melde inn at du har gjort noe». Det er tydelig at lekser og dokumentasjon på at de er gjort forstyrrer familietiden, som de uttrykte er viktig for dem.

Et poeng som gikk igjen blant informantene var at de opplevde at lærere ikke har kjennskap til deres kultur. Diya og Javed fortalte at de opplever at lærere heller ikke er interessert i å bli kjent med dem. Habiba påpekte at lærere bør sette seg inn i foreldres kultur og hvordan det er å komme til et helt nytt land og lære språket og levestilten der. Dette samsvarer med det Nadia fortalte: «det tar tid at, at foreldrene endrer seg, endrer sin måte, [...], vil si det er vanskelig å endre, for at fra andre kultur, litt vanskelig å endre. Men også tilpasse og forstå hvor man kom til, ikke sant?». Her uttrykte hun tydelig en oppfatning av at foreldre må tilpasse seg det norske samfunnet og skolen. Hun brukte også sommerfuglen til å beskrive: «Hvorfor den sommerfuglen ikke flyr helt opp, ikke sant. Så tenkte jeg, hvorfor blir det sånn?». Vi forstår dette som at hun savner noe i samarbeidet for at det skal være mer sammenheng for sønnen. Jelena refererte også til sommerfuglen; at det ikke var noen sammenheng mellom vingene og at hun trenger sammenheng. Det kan tyde på at foreldrene erfarer at lærere ikke tilrettelegger nok for at det er samsvar mellom skolen og hjemmet slik at sommerfuglen kan fly.

I forbindelse med at sønnen til Habiba skulle bytte klasse, som beskrevet under 4.1, ringte hun skolen for å diskutere saken. Hun fortalte oss: «Da jeg snakket, det første hun sa til meg, oi, du snakker bra norsk, er du født i Norge?». Habiba uttrykte at hun ble fortvilet og lurte på hva slags tanker skolen hadde om henne før hun ringte. Hun opplevde at skolen hadde forhåndsdømt henne basert på navnet hennes. Videre fortalte hun at da hun senere var på møte, måtte hun si at hun studerer spesialpedagogikk og har kunnskaper om det de snakket om. Hun opplevde at hun måtte skaffe seg autoritet for å bli tatt på alvor; «for å få øynene dems opp da, da var de sånn liksom fikk sjokk». Hun uttrykte at hun var skuffet over håndteringen av sønnen hennes. Habiba legger til at hun savner at læreren og skolen er nysgjerrige, gir henne tillitt, setter seg inn i hennes situasjon og ikke dømmer henne på forhånd.

Opplevelsen av mangel på kunnskap om kulturforskjeller kom også frem under intervjuet med Ajda og Eyaz. Foreldrene fortalte at de ofte tenker på om det de gjør hjemme er riktig. De opplever at deres kultur er annerledes enn hva som godtas i den norske skolen.

Det er jo barn, de sier jo liksom det ene og det andre. Så ehm, vi passer jo ekstra godt på det, ikke sant? Det er veldig mange utenlandske familier i Norge som er veldig redde for skolen og barnehagen. Vi har også vært det!

De uttrykte i tillegg en frykt for at barnevernet skal trekkes inn. Ut fra sitatene virker det som at de har snakket med andre familier i samme situasjon, som opplever det samme:

Det er mange som sliter med at de gjør ting hjemme og de ikke er klar over ting som ikke er lov å gjøre [...]. Så får de problemer. Fordi de har en annen kultur da, de er fra et annet land.

Videre fortalte Eyaz at det kan «være bare språket, du bruker ditt morsmål, også blir du misforstått». Han fortalte at han har snakket med flere som sier det samme, som har opplevd

stress og en del misforståelse mellom skole og hjemmet med oppdragelse [...]. I mange land da, det er helt vanlig å si «Jeg dreper deg hvis du ikke setter inn i oppvaskmaskinen!» Skjønner du? Hvor mange ganger har du, det er overalt! Det er sikkert, begynner du å si det, også sier barna dine det der på skolen, da havner du i trøbbel! [...] Det er sånn, kulturspråket, men plutselig kom det ut! Det er folk, man må rett og slett passe på når man snakker på morsmålet til barna sine. De sier jo alt på skolen!

Da vi spurte hva lærere kan gjøre for å unngå at de føler det slik, svarte Eyaz:

Kunnskap, jeg tenker det er kunnskap. Jeg tror læreren har lite kunnskap om de landene. Kulturforståelse. Når sånne ting oppstår, du kan høre med foreldrene. Spørre dem. [...] finnes det i det hele tatt, lærer dere om hvordan utdanningsystemene fungerer i afrikanske land? Asia?

Dette kan tyde på at han opplever at lærere ikke har kunnskap om andre utdanningsystemer og kulturer. Videre fortalte Eyaz at han synes det hadde vært hyggelig å få besøk av læreren hjemme. Han påpekte hvordan alt nå for tiden er digitalt, og at en ikke lenger møter hverandre fysisk fordi «alle har jo dårlig tid».

Fra denne kategorien kan vi trekke ut komponentene familietid, manglende forståelse og kunnskap om kulturer blant lærere, krav om at foreldrene og barna deres må tilpasse seg den norske skolen, fordommer, misforståelser basert på morsmålet og et ønske om hjemmebesøk.

4.6 Oppsummering

Analysen har gitt oss mangfoldige funn og komponenter ved datamaterialet. Foreldrene forteller om ulike opplevelser, og til tider delte erfaringer. Noen av kategoriene og tematikkene er overlappende. Vi finner komponenten fordommer innenfor både *Kulturforståelse som faktor for samarbeidet* og *Språkutfordringer i samarbeidet*. Behov for mer kulturforståelse går igjen i både *Rammene rundt samarbeidet* og *Kulturforståelse som faktor for samarbeidet*. Komponentene språkutfordringer og direkte kommunikasjon finner vi under *Kommunikasjon mellom skole og hjem* i tillegg til *Språkutfordringer i samarbeidet*.

5.0 Drøfting

Hensikten med vår studie har vært å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har med skole-hjem-samarbeid. På bakgrunn av den tematiske analysen vil vi i det følgende drøfte de presenterte funnene i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Vi har forsøkt å trekke linjer mellom de ulike erfaringene til foreldrene, og sette de i sammenheng med relevant teori og forskning på feltet. Hver og en av dem representerer på ulike måter hvordan samarbeidet kan oppleves. Gjennomgående vil vi belyse og besvare problemstillingen vår: *Hvilke opplevelser og erfaringer har syv minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeid, og hvilke grep kan læreren ta i forsøk på å styrke samarbeidet?*

Drøftingsdelen består av seks ulike tematikker. Først diskuterer vi lærerrollens betydning for opplevelsen av kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet. Videre drøfter vi i hvilken grad foreldre opplever og erfarer å bli involvert og verdsatt i skoleløpet til deres barn. Deretter diskuterer vi ulike oppfatninger av oppdragelse i skolen, etterfulgt av foreldrenes opplevelse av kulturforståelse blant lærere. Den femte tematikken omhandler kommunikasjonen mellom skole og hjem, mens den sjette skildrer opplevelsen av tidsmangel i samarbeidet. Til slutt vil vi diskutere hvilke pedagogiske implikasjoner lærere kan dra nytte av, basert på disse foreldrene sine erfaringer og opplevelser.

5.1 «De er mer pedagogiske, de har mer energi, de er veldig engasjert»

Fagfornyelsen legger føringer som sier at skolen og lærere har hovedansvaret for å ta initiativ til et samarbeid mellom skolen og hjemmet. I tillegg er det skolens ansvar å legge til rette for at samarbeidet oppleves godt for begge parter (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Vårt datamateriale viser tendenser til at foreldrene vet hvem som sitter med hovedansvaret. Både moren fra Russland og foreldrepåret fra Asia uttrykte at det er læreren som skal ta det første steget. Det kan hentyde at foreldrene enten er kjent med det som står i Fagfornyelsen eller at skolen selv har uttrykt dette for dem. I tillegg sa Diya og Javed at foreldrene ikke kan gå til læreren og fortelle hvordan ting er, men at læreren skal komme til dem og spørre hvordan de har det. Det kan virke som at de ser på skolen og læreren som de med størst makt i samarbeidet. Dette viser altså at foreldrene har en forståelse av at det er læreren som legger føringene for samarbeidet. Så lenge de opplever at læreren ikke tar ansvar for ulike momenter i samarbeidet, kan heller ikke de ta opp ulike saker. Et slikt samarbeid er tuftet på at læreren og skolen har makt, og kan bestemme hva foreldrene skal gjøre eller hindre dem i å gjøre noe (Nordahl, 2015). På denne måten fronter samarbeidet først og fremst skolens og lærerens interesser og verdier, mens foreldrenes interesser og verdier kan bli stående uten betydning.

Flere av foreldrene i vår studie pekte på personlige forskjeller blant lærere som den største påvirkningen på samarbeidet. Dette samsvarer med det Van Manen (1993) skriver; personlig natur og livsfilosofi har stor betydning for lærernes pedagogiske handlinger. Utover dette peker foreldrene på forskjellige momenter de verdsetter og anser som avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Habiba fremhevet på den ene siden lærerens erfaring som en viktig faktor for samarbeidet. Hun har opplevd negative erfaringer fra samarbeid med en nyutdannet lærer. Ifølge Habiba mestret læreren verken å håndtere utfordrende situasjoner eller å involvere foreldrene når de vanskelige situasjonene oppsto.

Habiba var derimot fornøyd med en lærer som hadde åtte års erfaring. Habiba verdsatte at læreren var god på å sende ut informasjon, noe som skapte gode opplevelser i samarbeidet. Dette viser at Habiba har flest gode erfaringer fra samarbeid med lærere som har utøvd yrket i flere år, mens hun har færre gode erfaringer med nyutdannede lærere. På den andre siden uttrykte Ajda og Eyaz at de var mest fornøyde med unge lærere. De hevder at de unge er mer pedagogiske og engasjerte, samt har mer interesse i og erfaring med kulturforskjeller. For foreldreparet er dette egenskaper hos læreren de setter høyt.

Læreres ansiennitet er i seg selv ikke avgjørende for samarbeidet. Materialet viser at foreldrene har ulike opplevelser av hvilke faktorer som er viktige i læreres tilrettelegging av samarbeidet. Det varierer i alt fra håndtering av ulike situasjoner til respekt for ulike kulturer. Som Westergård (2018) viser til, kan både nyutdannede og erfarne lærere oppleve stress i skole-hjem-samarbeidet. For en nyutdannet lærer kan det for eksempel være vanskelig å innrømme for en forelder at han sliter med å håndtere de utfordringene barnet deres forårsaker. For en erfaren lærer kan det derimot være vanskelig å endre sin praksis i takt med økningen av mangfoldet og «antall kulturer» som til enhver tid operer i samfunnet. Dette kan også henge sammen med lærernes oppfatning av egen kompetanse (Westergård, 2018).

Som beskrevet i kapittel 2 vektlegger mange teoretikere tillit som et grunnleggende fundament for å skape et godt skole-hjem-samarbeid. Skjervheim (1996) er opptatt av at lærere må gjøre seg fortjent til å få tillit fra foreldre, det er ikke noe de kan kreve (i Glaser, 2018). Vårt materiale viser til opplevelser som både har vært preget av tillit og av mangel på tillit. Nadia sine opplevelser viser til et samarbeid der hun opplevde tillit. Til tross for en opplevelse av dårlig informasjonsflyt om sønnens lekser, forteller opplevelsen hennes at hun følte hun seg trygg nok til å gå til skolen for å spørre læreren direkte. Dersom hun ikke hadde hatt tillit til læreren, hadde hun sannsynligvis ikke tenkt at løsningen i denne situasjonen var å dra til skolen. Dermed er det grunnlag for å hevde at Nadia opplever tillit i samarbeidet med skolen. Nadia uttrykte i tillegg at tillit til læreren gjorde henne trygg i å være ærlig med læreren en annen gang. Moren fortalte at hun følte seg trygg i å fortelle læreren at hun trengte hjelp som en mamma. Dette viser en sterk opplevelse av tillit til læreren i dette samarbeidet.

Foreldreparet Javed og Diya fortalte om tilfeller av tillit i form av at de setter pris på åpenheten til lærere i Norge, noe de savnet hos lærere i hjemlandet. De uttrykte dessuten at de har god kommunikasjon med læreren, noe som kan ha betydning for deres opplevelse av tillit. Samtidig uttrykte de på den andre siden at læreren ikke er interessert i å lære noe om deres bakgrunn og livserfaring. På grunn av dette opplever foreldrene at de ikke kan gå til læreren først for å fortelle hvordan de har det. Det kan tyde på at de ikke har den optimale tilliten til læreren likevel. For Habiba handler tillit om at lærere og foreldre kjenner hverandre. Hun fortalte at så fort de blir kjent med hverandre, har de større muligheter for å forstå hverandre og dermed øker også tilliten de har til hverandre. Det kan se ut som moren har oppdaget hva som skal til for at lærere skal fortjene hennes opplevelse av tillit. Samtidig har Habiba også opplevd flere situasjoner som har gitt henne en manglende opplevelse av tillit. Både da sønnen hennes skulle bytte klasse og da sønnen ble tilbudt særskilt norskopplæring før skolestart, følte hun seg forhåndsdømt på grunn av navn og utseende. Habiba opplevde dette som lite tillitvekkende, da hun opplevde at læreren ikke hadde tillit til henne.

I Ajda og Eyaz sitt tilfelle uttrykte de en tendens til at det er stressende å «melde inn at du har gjort noe», i forbindelse med barnas lekser. Dette kan tyde på at de føler et press på å synliggjøre for læreren at barna deres faktisk har gjort leksene og gjort noe «fornuftig» i lærerens øyne. Dette kan ses som en motsetning til det Flatraaker (2016) peker på. Hun hevder at lekser kan fungere som en tillitsvekkende og relasjonsbyggende faktor i samarbeidet. Helt konkret påpeker hun at foreldre kan bekrefte at leksene er gjort med et leksekjema. Settes dette i sammenheng med foreldrepåret sin opplevelse, kan det virke som at dette går mot sin hensikt. Foreldrene ønsker at læreren skal ha tillit til dem om at leksene er gjort, uten at de behøver å dokumentere det. Mer spesifisert ønsker de at det skal være åpenhet for å gjøre andre ting med barna enn lekser. Dermed kan det å kvittere på at lekser er blitt gjort, oppleves som et tillitsbrudd for foreldrepåret.

Ajda og Eyaz fortalte også at de ofte tenker gjennom hva de sier og gjør hjemme, i frykt for at barna skal gjenfortelle det på skolen. De uttrykte en frykt for å få problemer på grunn av misforståelser rundt deres morsmål og kultur. Dette viser at de ikke har tillit til at læreren tar kontakt med foreldrene og forsøker å forstå hva situasjonene handler om. De har hørt hvordan andre har opplevd at lærere heller dømmer foreldrene og utvikler et negativt bilde av dem, enn at de spør hva det dreier seg om. Det ser ut til at de har opplevd det Nordahl (2015) peker på; at lærere konstruerer foreldrenes ressurser på bakgrunn av ufullstendig informasjon. Det har ført til at Ajda og Eyaz gjør alt de kan for at læreren skal ha tillit til dem, samtidig som de selv mangler tillit til læreren. På bakgrunn av dette kan vi si at foreldrepåret erfarer at læreren opprettholder makten den besitter. De opplever at læreren er med på å videreføre de kulturelle rammene, uttrykksmåtene og ferdighetene majoriteten definerer og gjør gjeldene i samfunnet, som Eriksen og Sajjad (2015) skriver om. Det ser ut til at de har opplevd det Nordahl (2015) peker på; at lærere konstruerer foreldrenes ressurser på bakgrunn av ufullstendig informasjon. Det har ført til at Ajda og Eyaz gjør alt de kan for at læreren skal ha tillit til dem, samtidig som de selv mangler tillit til læreren. På bakgrunn av dette kan vi si at foreldrepåret erfarer at læreren opprettholder makten den besitter. De opplever at læreren er med på å videreføre de kulturelle rammene, uttrykksmåtene og ferdighetene majoriteten definerer og gjør gjeldene i samfunnet, som Eriksen og Sajjad (2015) skriver om.

5.2 «Hvorfor var ikke vi informert, vi er jo foreldre»

I samarbeid og forståelse med hjemmet, skal skolen åpne dører for elevene mot verden og fremtiden (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det betyr at skolen skal spille på lag med foreldrene, og sammen tilrettelegge og skape muligheter for eleven og barnet. Å åpne dører er en fin metafor på å skape muligheter for eleven. Foreldrene og skolen jobber mot samme mål, som Ravn (1995) sin definisjon av samarbeid legger vekt på (i Glaser, 2018). Samarbeid som begrep kan likevel fremstå noe utydelig og foregå på ulike nivå. I tilfellet til tobarnsmoren fra Somalia, opplevde hun å måtte ta det første steget for å skape en dialog. Habiba satte spørsmål ved hvorfor hun ikke var involvert i skolens avgjørelse om at sønnen skulle bytte klasse. Ifølge moren fikk hun kun informasjon om at beslutningen var tatt, uten å få mulighet til medvirkning eller å bli invitert til dialog. På bakgrunn av dette, kan det se ut til at Habiba opplevde at samarbeidet mellom skole og hjem befant seg på det laveste nivået.

Habiba opplevde det ubehagelig at skolen tok avgjørelser angående hennes sønn uten å snakke med henne først. Derfor er det grunn til å hevde at det laveste nivået for samarbeid ikke er en god nok måte å føre et samarbeid på. Dette samsvarer med Nordahl (2015),

som understreker at et samarbeid som er begrenset til at skolen informerer foreldre er et lite reelt samarbeid. I tillegg fortalte Habiba om hendelser som hentyder at hun opplevde at læreren ikke møtte henne på en god måte. Moren forklarte at da hun ringte læreren, fikk hun til svar «jeg vet ikke, jeg har prøvd». Dette samsvarer med De Backer et al. (2020), som viser at lærere ofte føler seg usikre på hvordan de kan møte flerspråklighet. Habiba opplevde at læreren hadde gitt opp etter en måned, uten å i det hele tatt ta kontakt med moren til eleven. Ved å bruke ordene «jeg har prøvd» opplevde Habiba brudd i dialogen, fordi det ble signalisert at læreren allerede hadde gjort en vurdering. Dette kan vi trekke opp mot det Freire (1970/1999) er opptatt av. Dersom en av partene mangler ydmykhet, blir dialogen brutt. Habiba opplevde altså å bli informert, men ikke å ha mulighet til å ha en stemme i beslutningen. Istedenfor at skolen og hjemmet samarbeider om å åpne dørene til fremtiden, opplevde moren at skolen lukker døren inn til klasserommet og sender eleven videre i egen bestemt retning.

Desforges og Abouchaar (2003) presenterer fire elementer som sørger for godt skole-hjem-samarbeid. Det fjerde elementet handler om at alle foreldre må få en stemme som skal bli hørt (i Nordahl, 2015). Verken Jelena eller Habiba opplevde å ha en slik stemme i de situasjonene de fortalte om. Jelena uttrykte at hun fant det ukomfortabelt å ta del i samtaler med læreren, og hadde dermed ikke muligheten til å involvere seg i beslutninger. Som Nordahl (2015) skriver, kan foreldre ha ulike ønsker og verdier enn skolen. Dersom skolen ikke tar hensyn til foreldrenes verdier og ønsker, oppstår det maktforskjeller, der det er skolen som får makten over beslutningene. I Habiba sitt tilfelle erfarte hun at skolen fikk definisjonsmakt over utfordringer med sønnen sin. Hun opplevde at skolen definerte problemet, og at det var sønnen som ble problemet. Problemet ble løst på bakgrunn av skolens verdier og interesser. Dette samsvarer med tidligere forskning på feltet, som tilsier at mange foreldre opplever at maktforholdet er asymmetrisk og at de ikke blir hørt eller inkludert på områder som har betydning for deres barn (Drugli & Nordahl, 2016). I et ideelt samarbeid, et samarbeid på øverste nivå, har både skolen og foreldrene innflytelse på beslutninger som tas og den praksisen som berører elevene. Det forutsetter at skolen og lærere tar hensyn til foreldrenes oppfatninger. Habiba fortalte imidlertid at hun ikke har opplevd å bli forsøkt forstått med hvordan skolen tilrettelegger for sønnen hennes. Dette er noe hun selv reagerte på, og undrer seg hvorfor. Hun er jo tross alt eksperten – elevens mor.

Informasjonsflyt og kommunikasjon er en del av typen *direkte* samarbeid. Under denne typen finner vi også foreldremøter. Som Nordahl (2015) påpeker, bør målet med foreldremøter være å skape dialog og drøftinger mellom lærere og foreldre. Ettersom foreldre kan oppleve å få medvirkning gjennom betydningsfulle foreldremøter, er dette en mulighet til å heve nivået på samarbeidet. Dessverre viser vårt materiale at både Nadia og Habiba har erfart at foreldremøter fremstår overfladiske. Habiba fortalte også hvordan skolen ofte lover endringer som ikke blir gjennomført, noe Nordahl (2015) nettopp kategoriserer som en faktor for et dårlig samarbeid. Det kan dessuten være med på å svekke tilliten til skolen. På bakgrunn av dette kan det se ut som at Nadia og Habiba tenker at læreren med fordel kan slippe til foreldre i større grad på foreldremøter. Slik kan foreldrene få en stemme, møtene gi relevans for foreldrene og maktforholdet bli mer symmetrisk.

5.3 «Norge frihet, hva skal tenke, hva skal gjøre, hvordan»

Opplæringen og oppdragelsen av barn og unge foregår på ulike områder og i flere institusjoner i samfunnet. En konsekvens av dette er at kvaliteten på opplæringen og oppdragelsen avhenger av hvor stort samsvar det er mellom de ulike områdene og institusjonene. I forbindelse med skole og hjem, kan ansvaret for opplæringen og oppdragelsen gjennomføres på tre måter (Epstein, 2001 i Spernes, 2020). Ulike faktorer spiller inn på hvordan ansvaret fordeles mellom skolen og hjemmet, og innad på en skole kan ulike foreldre oppleve ulik ansvarsfordeling med en og samme lærer. Foreldrene i vår studie opplever og erfarer lite delt ansvar, noe den norske skolen skal bygge på. Delt ansvar handler om at skolen og foreldrene er pliktet til å sammen ta ansvar for barnets opplæring (Epstein, 2001 i Spernes, 2020). Vi finner vi flere uttalelser i vårt materiale som forsterker tendensen til at samarbeidet ikke oppleves å være basert på delt ansvar. Nadia viste til at «fuglen ikke flyr helt opp», mens Jelena uttrykte at datteren «trenger sammenheng» mellom skolen og hjemmet. Diya og Javed fortalte at de ofte gjør ting på en måte hjemme, mens skolen gjør det på en annen måte. Disse utsagnene refererer til dobbelsosialiseringssommerfuglen. Foreldrene opplever ikke at skolen gjør nok for å sørge for at vingene skal samsvare, slik at fuglen – eleven – skal kunne fly.

Ajda og Eyaz beskrev situasjoner som viser at de opplever et atskilt ansvar i samarbeidet. De opplever at skolen tar seg av utdanning og fokuserer på «abc» og «1x2», mens de må ta seg av opplæring i form av hvordan barna kan bidra i hjemmet og klare seg selv. Dette viser at Ajda og Eyaz er opptatt av visse verdier hjemme, som de ikke opplever at samsvarer med det som skjer på skolen. Dette kan underbygges ytterligere ved å se på kommentarer foreldrene kan få fra barna sine. Eyaz fortalte at sønnen kunne si «Pappa, du kan ikke norske lover du». Også Habiba trekker frem en hendelse der sønnen hadde sagt «mamma, du kan ikke, du vet ingenting» og «du skjønner ikke, mamma». Ifølge Habiba handlet dette først og fremst om språkbarriere. Det kan bety at det i utgangspunktet er samsvar mellom det Habiba og læreren ønsker å vektlegge og formilde til barna, men at språket gjør samarbeidet utfordrende. Det kan også hentyde at barna lærer noe på skolen, som de ikke erfarer at samsvarer med det foreldrene gjør og verdsetter hjemme. Det kan føre til en avstand mellom barna og foreldrene, som videre kan føre forholdet mellom skolen og hjemmet i negativ retning. Som følge av dette, har skolen mulighet til å utøve og opprettholde sin maktposisjon i samarbeidet. De som forstår skolekodene har makt overfor de som ikke forstår (Foucault, 1999 i Spernes, 2020). Dermed kan skolen utøve makt overfor foreldrene når de ikke forklarer at skolen har et oppdrageransvar og hva dette ansvaret går ut på. Det kan få betydning for de minoritetsspråklige foreldrenes oppfattelse av skolen, dersom de ikke behersker de kulturelle uttrykksmåtene og ferdighetene som er essensielle i det norske samfunnet.

Misforståelsene som er beskrevet ovenfor kan komme av at de minoritetsspråklige foreldrene ikke har en utvidet språkkode. Foreldre som selv har gått i norsk skole har den store fordel av at de kan gjenkjenne og forstå hva kodespråket i skolen består av (Spernes, 2020). Det betyr at foreldrene kjenner til den delen av skolen som omhandler oppdragelse. De vet at skolen har et oppdrageransvar, og at skolen skal utvikle selvstendige individer som skal være bidragsyttere i samfunnet. I den norske skolen skal elevenes dannelsesprosess og utvikling mot selvstendighet forekomme gjennom frihet til utforskning, tilknyttet hver enkelt elev. Denne misforståelsen av hva frihet er, understrekes av Nadia, som sa at friheten i den norske skolen tolkes feil av de som kommer fra Øst-Europa og Asia. Det Nadia snakket om kom også til uttrykk under samtalen med Diya og Javed: «Norge frihet, hva skal tenke, hva skal gjøre, hvordan». I tillegg uttrykte Habiba

et savn etter mer struktur og rammer i skolehverdagen. Det hentyder at danning, utvikling og opplæring ikke har klare faste rammer i Norge, men at elevene skal få være med å bestemme arbeidsprosessen dit selv. Ser vi dette i sammenheng med kulturforståelse, kan vi si at den norske skolen fokuserer på selvstendighet med en individualistisk kulturforståelse. I motsetning til det, ser foreldrene ut til å være opptatt av verdier vi finner innenfor den kollektivistiske forståelsen. Slik vi tolker foreldrene, er det i denne arbeidsprosessen at de er bekymret for at oppdragelsesbiten går tapt. De er opptatt av oppdragelse til selvstendighet for å kunne ta vare på familien. Skolen i Norge er imidlertid opptatt av oppdragelse til selvstendighet for å bidra til og å klare seg selv i samfunnet.

Ifølge Spernes (2020) finnes det et sett av verdier som styrer tankemønstrene og handlingene til de som kjenner til kodene i skolen. Disse tas som en selvfølge av de som kjenner dem. Kan noe av frustrasjonen hos foreldrene ligge i dette? Foreldrene forstår ikke hva oppdragelse i skolen omfatter, fordi de ikke har kjennskap til skolekodene. Dersom skolen og hjemmet ikke snakker sammen om de ulike oppfatningene de har, kan skolekodene forbli ukjent for foreldrene. Som Bernstein (1995) peker på, bestemmer kodene folks oppfatninger og forståelser av virkeligheten (i Hovdenak, 2011). En konsekvens av dette kan være at skolen og hjemmet, som to vinger på sommerfuglen, fortsetter i hver sin retning og forhindrer sammenheng mellom vingene. På grunn av dette kan eleven bli dratt mellom to verdener. Vingene blir ikke koordinert og sommerfuglen kan få utfordringer med å fly. Denne problematikken faller under det som er beskrevet i teoridelen; det kan bli problematisk å opprette et godt samarbeid når skolen og hjemmet har ulike perspektiver på pedagogikk og oppdragelse (Andersson, 2003; Jensen & Jensen, 2007 i Westergård, 2018).

Foreldrene i vår studie erfarer at skolen ikke baserer seg på Epstein (2001) sin modell for foreldreinvolvering. Den ene tilnærmingen handler om oppdragelse. Den sier at skolen og hjemmet må dele kunnskaper med hverandre om hvordan skolegangen kan støttes samt hva som er viktig for ulike familier (i Spernes, 2020). Det kan se ut til at foreldrene i vår studie erfarer at skolen og hjemmet verken deler kunnskaper eller uttrykker sine forventninger til hverandre. På den måten forblir foreldrene uvitne om at oppdragelse, gjennom dannelsenaspektet, er en del av den norske skolen. Dermed kan foreldrene oppleve å være i en posisjon preget av asymmetriske maktrelasjoner, der skolekodene ikke er tilgjengelige for dem. En annen faktor som kan spille inn på misforståelsene er hvordan den synlige og usynlige pedagogikken spiller inn på kvaliteten på samarbeidet. Grunnen til at minoritetsspråklige foreldre ikke har en utvidet språkkode, kan være at den usynlige pedagogikken inneholder flere av «kodene». For de minoritetsspråklige foreldrene er den usynlige pedagogikken akkurat det; usynlig. De har ikke gått i norsk skole selv, og kjenner derfor ikke til innholdet i skolen. Det kan føre til at de ikke klarer å knekke kodene og tilpasse seg disse. Derfor er de ikke i stand til å tolke innholdet i den usynlige pedagogikken (Bernstein, 1995 i Hovdenak, 2011). På grunn av dette har de heller ikke lik mulighet til å bruke koder fra den usynlige pedagogikken i opplæringen hjemme. Det kan være noe av grunnen til at vår foreldregruppe ikke opplever sammenheng mellom vingene.

Ved å studere meningsinnholdet i synlig og usynlig pedagogikk, kan vi si noe om hvordan elevenes sosialisering prosesser blir påvirket. I takt med samfunnets utvikling har primærsosialiseringen blitt mer overtatt av sekundærsosialiseringen (Gjertsen, 2010). Det betyr at barn og unge i dagens samfunn gjennomgår en dobbel sosialisering; de sosialiseres i hjemmet samtidig som på skolen. En følge av det, kan være at barna stilles overfor ulike verdier, normer, krav og forventninger alt etter hvilken arena de er på. Utfallet

av den doble sosialiseringen avhenger av graden av samsvar eller motsetninger mellom skolen og hjemmet (Gjertsen, 2010). Dermed kan de majoritetsspråklige sommerfuglene, som har mer samsvarende sosialiseringprosesser, oppleve mer sammenheng og få bedre forutsetninger for å fly.

5.4 «Lærer dere om hvordan utdanningsystemene fungerer i afrikanske land? Asia?»

Foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn kan oppleve å bli tildelt merkelappen «minoritet». Denne foreldregruppen kan oppleve at majoritetssamfunnet har en oppfatning av at deres barneoppdragelse kjennetegnes av kontroll og undertrykking (Smette & Rosten, 2019). Basert på vårt datamateriale, er det tydelig at foreldrene opplever å bli misforstått eller ikke forstått. Som drøftet over, uttrykte Eyaz en frykt for at skolen misforsto deres kultur og oppdragelse, for eksempel da de brukte uttrykk på morsmålet som er vanlig i deres kultur. Å leve i frykt og stress for at skolen skal misforstå dem og deres barn, er ingen bærekraftig måte å være forelder på. I den forbindelse er både Eyaz og Habiba tydelige på at de opplever at lærere mangler kunnskap om deres kulturer, og at de er raske på å forhåndsdomme. Hva skal til for å ha tilstrekkelig kulturforståelse og kunnskap?

Kulturforståelse kan bli forstått som et kontinuum, der den kollektive kulturforståelsen befinner seg i den ene enden og den individuelle i den andre (Spernes, 2020). Familier og deres kultur befinner seg et sted på dette kontinuumet. Som vi har sett, kan det se ut til foreldre med bakgrunn utenfor Vest-Europa ofte har en mer kollektivistisk plassering på kontinuumet. Det er likevel viktig å ikke låse dem fast på denne plasseringen av kontinuumet og basere alle antakelser ut fra det. Dersom læreren låser dem fast i denne bås, bidrar den til å forsterke uttrykket «innvandrerkultur». Basert på det Habiba forteller, kan det virke som at hun har erfart nettopp dette. Hun opplevde at læreren gjorde seg opp en mening om hvordan hennes familie er, kun ved å ha sett navnet hennes. Som forelder med bakgrunn fra Somalia viser forskning at en kan treffe på en rekke stereotyper (Chinga-Ramirez et al., 2018, Hauge, 2014). Habiba opplevde at både hun og sønnen fikk merkelappen «minoritet» i pannen etter første blikk på etternavnet. Sønnen fikk tilbud om særskilt norskopplæring helt i starten av skoleløpet, i tillegg til at hun opplevde at skolen ble overrasket da hun viste sterke norskferdigheter, samt tok høyere utdanning. Denne opplevelsen samsvarer med flere funn i forskningen til Smette og Rosten (2019), som vi har pekt på tidligere (se s.3 og s.17). Det kan se ut til at moren opplever at læreren har definert hennes familie, og plassert dem i bås basert på sønnens oppførsel i skolen. Som allerede påpekt, viste ting seg å være annerledes etter at læreren ble kjent med familien.

I forlengelsen av dette viser vårt materiale at foreldrene erfarer at de må tilpasse seg både for å passe inn og for å forstå normene og fortolkningsrammene i skolen. Om de ikke tilpasser seg, opplever de å bli betraktet som avvikere, i likhet med det Eriksen (2006) hevder. Nadia forklarte hvordan det tok tid å tilpasse seg det norske samfunnet og forstå hva hun hadde flyttet inn i. Det er tydelig at dette ikke har vært en enkel prosess, og at det skyldes store kulturforskjeller. Dette samsvarer med det Habiba sa; at hun mener læreren bør sette seg inn i hvordan det er å komme til et helt nytt land og ny kultur. Begge mødrene peker med andre ord på en opplevelse av at de og deres kultur må vike for den norske kulturen. Dette samsvarer med Ajda og Eyaz sine tanker om lekser. Å måtte tvinge

barna deres til å gjøre lekser hver dag, opplever de at kan være ødeleggende for relasjonen til barna sine. I likhet med Habiba, er familietiden viktig for dem og deres kultur, noe som sammenfaller med verdiene i den kollektive kulturforståelsen. Å samle seg til middag og å sette familien først er noe både Eyaz og Ajda og Habiba tydeliggjør er viktig for dem. Istedenfor å gjøre hyggelige aktiviteter som pleier familieforholdet, prioriterer de likevel leksearbeid for å tilfredsstille kravene fra skolen. De opplever altså at deres kultur blir tilsidesatt og nedprioritert på grunn av forventninger og press fra skolen.

5.5 «Kommunikasjonen bestemmer alt»

Kommunikasjon er en sentral del av skole-hjem-samarbeid. Det betyr at uten «utveksling av informasjon i vid forstand» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 124), eksisterer det ikke et reelt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Sett bort fra Jelena, fortalte foreldrene at de stort sett får informasjon digitalt via en skoleapp. Foreldrene uttrykte at de setter pris på denne måten å kommunisere på. De opplever at lærere er flinke til å dele informasjon, og det digitale gjør det mulig å ha en rask informasjonsflyt. Gjennom appen har foreldrene og læreren mulighet til å kommunisere hver dag. Det digitale aspektet er altså noe som fungerer godt for foreldrene i vår studie. Funnene forteller dessuten at kommunikasjon som omhandler informasjon om barnas skolegang, er det elementet i skole-hjem-samarbeidet foreldrene har best erfaring med.

Ifølge Nordahl (2015) foregår det viktigste samarbeidet mellom skolen og hjemmet imidlertid i det fysiske møtet mellom læreren og foreldrene. I disse møtene er det viktig at de ansatte på skolen klarer å legge fra seg det pedagogiske skolespråket. I den forbindelse tyder vårt materiale på at begge foreldreparene er fornøyde med kommunikasjonen. Både Ajda og Eyaz og Diya og Javed uttrykte at de setter pris på åpenheten til lærerne, samt at lærerne tilpasser språket og forklarer de pedagogiske begrepene de bruker. De uttrykte dessuten at de har mulighet til å spørre, dersom de ikke forstår hva lærerne sier eller mener.

Vår studie viser samtidig at Jelena står i en særegen situasjon. For det første opplevde hun at det ikke var rom for å ta opp ting med skolen, eller å spørre dersom hun ikke forsto noe. Som Nordahl (2015) skriver, kan slike opplevelser av avstand hindre foreldrene i å stille lærerne spørsmål. For det andre opplever hun, på tross av at hun påpeker at lærere i Norge er hyggeligere enn lærere i Latvia, skole-hjem-samarbeidet i Norge som dårlig. I den forbindelse er det mye vi kan spekulere i. Hvorfor har Jelena opplevd det hun har? Er hun den eneste forelderen som har disse erfaringene med denne læreren, eller gjelder dette alle foreldrene i denne klassen? Dette er spørsmål det er vanskelig å få svar på, ettersom vi kun har snakket med den ene parten i samarbeidet. Likevel kan vi spekulere i flere ting; læreren kan for eksempel ha forsøkt å få kontakt med Jelena flere ganger, men språkutfordringer kan ha ført til at Jelena ikke har oppfattet invitasjonene og derfor ikke respondert. Det vi derimot håndfast kan peke på, er at både Opplæringsloven og Fagfornyelsen legger føringer som sier at skolen skal samarbeide med hjemmet og har ansvaret for å opprette samarbeidet.

I Jelena sin situasjon er det imidlertid brudd i kommunikasjonen og samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Dersom vi setter Jelena i sammenheng med Nordahl (2015) sine typer og nivåer i samarbeidet, kan vi argumentere for at det ikke eksisterer et skole-hjem-samarbeid i hennes situasjon. Hun har verken erfart et representativt, direkte eller

kontaktløst samarbeid, eller opplevd å ta del i dialoger og drøftinger eller medvirke i bestemmelser. Jelena fortalte at datteren hennes av og til får med lapper hjem, men at det er ytterst lite informasjon og kommunikasjon ellers. Hun fortalte dessuten at på den ene skolen datteren gikk på, møtte hun læreren for første gang på skoleavslutningen. Denne opplevelsen av skole-hjem-samarbeidet burde ikke funnet sted.

Foreldrene i vår studie har med andre ord ulike erfaringer og opplevelser av kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Samtidig ser vi tendenser til en felles opplevelse av at språkbarrierer utfordrer samarbeidet. Eyaz og Ajda fortalte at de tror det hadde vært umulig å få barn det første året i Norge. Med en hyppig informasjonsflyt, hevdet de at de ikke hadde klart å følge opp kommunikasjonen med skolen med de språkferdighetene de hadde på det tidspunktet. Dette hentyder at foreldrene bruker mye tid og energi på å forstå informasjon fra skolen, og at dette har vært krevende selv om de i dag har gode norskerferdigheter. Ajda synes blant annet at det fortsatt kan være vanskelig å hjelpe barna med lekser. Som Eriksen (2006) påpeker, fungerer språket som en *inngangsbillett* til det norske samfunnet. En får ikke tilgang til samfunnet dersom en ikke behersker språket.

Habiba bruker også en metafor på det norske språket. Hun ser på det norske språket som «nøkkelen» inn til samfunnet. På samme måte som at en ikke får tilgang til samfunnet hvis en ikke har inngangsbilletten, har en ikke mulighet til å låse opp døren til samfunnet uten nøkkelen. Hun hevder at kommunikasjonen ofte byr på misforståelser dersom en av partene ikke behersker språket godt nok. I tillegg erfarte moren noe som tyder på at også lærerens antakelser om foreldrene får betydning i denne sammenheng. I forbindelse med sønnens klassebytte, opplevde Habiba å bli forhåndsdomt. Hun opplevde at læreren hadde gjort seg opp en mening om at hun ikke behersket det norske språket. Dermed fikk hun heller ikke nøkkelen eller inngangsbilletten til samfunnet. Det betyr at i tillegg til å opparbeide seg språkbeherskelse, opplever en minoritetsspråklig forelder med somalisk etternavn også å måtte overbevise læreren om at den faktisk har opparbeidet seg denne beherskelsen. Rent metaforisk betyr dette at Habiba ikke opplevde å få nøkkelen inn til møterommet der sønnens situasjon i skolen ble drøftet, eller å bli involvert og verdsatt for hennes ressurser.

I kommunikasjon mellom to mennesker med lik referanseramme, for eksempel der begge er født og oppvokst i samme land, kan meningsinnholdet være selvforklarende. Konnotasjonene i budskapet er da med andre ord forståelig for begge parter. For to mennesker som ikke deler referanseramme, kan derimot mye av budskapet gå tapt. I slike situasjoner bør budskapet uttrykkes mer eksplisitt. Hvis ikke kan det oppstå misforståelser (Eriksen & Sajjad, 2015). En slik misforståelse beskrev Habiba, i forbindelse med meldingen om å sende med sønnen en matboks på skolen da elevene skulle bake pepperkaker. For moren var det ikke språket i meldingen som var vanskelig å forstå. Det var derimot meningsinnholdet i den. Hvorfor skulle sønnen ha med en matboks til pepperkakebaking? Vi kan anta at på grunn av ulike forståelsesrammer, grunnet kulturforskjeller, forsto ikke moren at hun skulle sende med sønnen med en tom matboks på skolen neste dag. Habiba fortalte at dette var en dårlig opplevelse for sønnen. Kanskje knuste pepperkakene, som måtte ligge løst i sekken.

5.6 «Du må respektere tiden til læreren»

Et trekk som er gjennomgående i vårt datamateriale er at foreldrene peker på lærerens tidsaspekt som krevende. For Eyaz og Ajda handler det om at de ønsker at lærere skal ha mer tid til hver enkelt elev. Javed og Diya opplever at lærere mangler tid til å ha flere møter og samtaler med foreldrene. Begge foreldreparene opplever dessuten at skolen tar mest kontakt med foreldrene dersom det har skjedd noe spesielt med barna eller at noe er galt. Det tyder på at lærere ikke har nok tid, ettersom det er de spesielle situasjonene som blir prioritert. Nadia snakket om at foreldre i Norge må respektere tiden til læreren og at de ikke kan spørre hvordan dagen til barnet har vært, av hensyn til fritiden til læreren. I forlengelsen av dette, ønsker hun at politikere skal gi lærere mer tid til å gjøre jobben sin. Da får de bedre forutsetninger for å møte elever og foreldre med et smil og unngå misforståelser, hevder hun. Mangel på tid kan med andre ord være en faktor som spiller inn på foreldrenes oppfattelse av læreren og samarbeidet.

Samtidig som at dagens digitale samfunn gjør det lettere å ha god informasjonsflyt, blir det også sjeldnere muligheter for fysisk kontakt mellom skolen og foreldrene (Nordahl, 2015). Nadia gjorde det tydelig at hun savnet de fysiske møtene med lærerne i Norge. Hun forklarte hvordan det i Russland var lettere å ta de uformelle møtene med læreren, og hvordan det forbedrer lærer-foreldre-relasjonen, noe som får positiv betydning for samarbeidet. I henhold til Nordahl (2015) er det mellommenneskelige en forutsetning for en reell dialog og medvirkning. Dette samsvarer med det Nadia erfarer. Hun opplever at formelle samarbeidsformer og digital kommunikasjon ikke er tilstrekkelig for å utvikle et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Jortveit og Haraldstad (2018) understreker viktigheten av å prioritere tid til fysisk kontakt og uformelle møter med minoritetsspråklige foreldre. Foreldrene som opplever god kontakt med skolen, har mest sannsynlig mer tillit til lærerne.

Samtidig er det viktig å påpeke at alle foreldrene viste forståelse for at læreren ikke har nok tid tilgjengelig, og at de har mange elever å følge opp. Likevel er skole-hjem-samarbeid viktig for både foreldrenes og elevenes opplevelse av skolen. Det er derfor viktig at lærere etterstreber å bruke mer tid på det. Forskning viser at lærere synes skole-hjem-samarbeid er en ressurskrevende aktivitet, og mener det er ikke satt av nok tid til arbeidet i hverdagen deres (Strøm et al., 2009). På tross av dette kan det være at samarbeidet føles mindre ressurskrevende dersom de i starten av et skoleår er villige til å sette av ekstra tid, slik at de kan bli kjent med foreldrene og deres behov.

5.7 Pedagogiske implikasjoner for læreren

På bakgrunn av det vi nå har drøftet, vil vi diskutere hvilke implikasjoner dette får for lærere. Det er igjen viktig å påpeke at implikasjonene legges frem på bakgrunn av hvordan de syv foreldrene i vår studie opplever og erfarer samarbeidet. Som tidligere skrevet, har vi intervjuet én part i samarbeidet. Dette er derfor kun forslag til hva vi og andre lærere kan ta i betraktning. Samtidig vil vi understreke at vi forstår at lærerjobben er omfattende og begynner å bli en umulig oppgave, og at vi her er med på å sette enda større krav til læreryrket.

5.7.1 Å vise forståelse

I tillegg til ordet «samarbeid» bruker Opplæringsloven (1998) §1-1 ordet «forståing» når skolen skal åpne dører for elevene mot verden og fremtiden (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det kan bety at skolen skal *forstå* hvordan foreldrene ønsker at dørene blir åpnet. Samtidig betyr det at læreren har ansvaret for å kommunisere med foreldrene og gi dem innsikt i hvordan skolen tilrettelegger og fremmer læring for deres barn. Dette berører en av tilnærmingene i Epstein (2001) sin modell for foreldreinvolvering (i Spernes, 2020). I forsøk på å samarbeide og forstå foreldrene, bør lærere kommunisere med hjemmet om opplegget på skolen. I den forbindelse kan vi trekke inn det øverste nivået for samarbeid, medvirkning og medbestemmelse, der læreren tar hensyn til foreldrenes oppfatninger. Som Hauge (2014) påpeker, er foreldre eksperter på sine egne barn. Foreldrene kan besitte verdifull kunnskap om hvilke tilpasninger som kan være nyttige og hvilke behov barnet har. Ved at læreren verdsetter denne kunnskapen, kan den i henhold til det tredje elementet til Desforges og Abouchaar (2003) sørge for et godt skole-hjem-samarbeid (i Nordahl, 2015). På denne måten kan skolen forstå hvordan foreldrene ønsker at dørene skal åpnes. Det betyr at gjennom Epstein sin tilnærming, kunne Habiba fått en opplevelse av å bli involvert i sønnens utfordring på skolen, og dermed fått opplevelsen av å ha en stemme i hvilke tiltak som kunne blitt satt inn for sønnens beste.

Å vise forståelse for foreldrenes perspektiver, sammenfaller med å vise respekt i møte med foreldre og deres bakgrunn. Eyaz var tydelig på at han tror lærere mangler kunnskap om de ulike kulturene. Kultur kan bli forstått som tankemønstre som gjør kommunikasjon mulig (Eriksen, 2006). Det er derfor grunnlag for å hevde at lærere er nødt til å sette seg inn i foreldres kultur for å muliggjøre kommunikasjonen mellom dem. Kulturkompetanse handler om forståelse og respekt for egen og andres kultur (Glaser, 2018). Det kan omhandle å kjenne til kontinuumet av kulturforståelse, og at ingen steder på kontinuumet er feil å ligge. Kulturkompetanse handler også om å ha forståelse for hvilken betydning kulturen har for den enkelte familien (Glaser, 2018). I den forbindelse foreslo Habiba at lærere bør være nysgjerrige. For lærere handler dette om å forstå at lekser kan forstyrre familietiden hjemme, eller å forstå at språket de bruker hjemme ikke kan oversettes direkte til norsk og derfor kan medbringe seg misforståelser. Kulturforståelse handler altså ikke om å forstå alle kulturer, men om å ha respekt for at andre kan ha en annen kultur enn en selv, og at det medbringer andre prioriteringer og interesser. Dette bør lærere respektere og legge til rette for i samarbeidet med hjemmet. I den forbindelse bør lærere sette seg inn i ulike tilnæringsmetoder, språkutfordringer og kulturelle forskjeller, for så å bruke dette når de skal komme i kontakt med foreldre. På denne måten kunne muligens Jelena sittet igjen med en opplevelse av at samarbeidet med skolen faktisk eksisterer.

5.7.2 Å tilpasse språket

Informantene fortalte at de har opplevd ulike utfordringer i samarbeidet grunnet språket. Lærere bør kjenne til ulike språkutfordringer som kan oppstå, og en del av deres praksis bør være å finne tiltak som kan løse utfordringene. Situasjonen rundt pepperkakeboksen viser blant annet at språkbeherskelse dreier seg om å mestre en hel livsverden, som Nordahl (2015) skriver om. Som følge av dette, bør lærere være bevisste på hva språkforståelse handler om. Lærere som samarbeider med minoritetsspråklige foreldre bør utforske hva språkferdighetene deres består av. Selv om foreldrene fremstår sterke i norsk, kan visse konnotasjoner, som et kommunikativt budskap bærer med seg, være utydelige. Derfor bør lærere ikke ta meningsinnholdet som en selvfølge, ettersom foreldre

kan ha ulike referanserammer. En tom matboks til pepperkakebaking er ikke en selvfølge for alle. Lærere bør være bevisste på at språkforståelse ikke bare handler om dekoding av tegn (Nordahl, 2015). Lærere som innprenter dette i sin praksis, kan sørge for at foreldre som ikke kjenner de norske forståelsesrammene ikke feiltolker eller mister informasjon. Slik kan samarbeidet oppleves bedre, da foreldrene trolig vil føle seg mer respektert og inkludert.

I sammenheng med språkutfordringer er det viktig å skape bevissthet rundt poenget til Hauge (2014); det er like mye majoritetens som minoritetens ansvar å sørge for at budskapet i en melding blir forstått. Som Eriksen og Sajjad (2015) understreker, er det ikke kommunikasjon å snakke norsk til et menneske som ikke forstår norsk. Lærere bør derfor tilrettelegge kommunikasjonen slik at den blir tilgjengelig for de minoritetsspråklige foreldrene. Et tiltak for å gjøre kommunikasjonen mer forståelig for alle foreldrene, kan være å gjøre den usynlige pedagogikken, med de ukjente skolekodene, mer synlig. For å mestre dette, bør lærere forklare hva innholdet i skolen består av til foreldrene. Habiba påpekte at lærere må sørge for at budskapet er forståelig og at det har blitt forstått. Slik kan foreldrene få opplevelsen av å ha mulighet til innflytelse og medbestemmelse. Dermed er det grunnlag for å hevde at dette kan styrke opplevelsen av samarbeidet, og ta det til et høyere nivå i henhold til Nordahl (2015) sitt rammeverk.

5.7.3 Å skape sammenheng

Chinga-Ramirez et al. (2018) påpeker hvordan lærere ubevisst kan reproducere en forståelse av individet basert på vestlige verdier og interesser. Nadia, Habiba og foreldreparet Ajda og Eyaz opplever at de må sette sine egne verdier til side for å møte skolens. Foreldrene opplever med andre ord at skolen reproducerer og uttrykker en kulturell overlegenhet der minoritetsspråklige elever får vanskeligere for å tilpasse seg. I forsøk på å motvirke dette bør læreren tilpasse undervisningen sin og samarbeidet på en måte som åpner for at flere kulturer får en verdi i skolen. Slik blir ikke den vestlige, norske kulturen overlegen. Ved at læreren viser respekt for hjemmet, samt interesse for familiens bakgrunn, kan læreren opparbeide seg mer kunnskap om familiene. På denne måten kan læreren bruke dette i skolens innhold. Læreren kan for eksempel ta utgangspunkt i de ressursene som finnes i hjemmene når den ser på kompetansemålene og planlegger undervisning til sin klasse. Dermed unngår elevene å leve mellom en verden hjemme og en på skolen, og tilpasse seg etter de forståelsesrammene som til enhver tid eksisterer rundt dem (Hattie, 2009). Dette berører en praksis der skolen og hjemmet har et delt ansvar for barnet, slik at barnets opplæring oppleves meningsfylt ettersom den bygger på elevens livsverden. En lærer bør med andre ord opparbeide seg kulturforståelse, snakke om forventninger begge veier samt diskutere innholdet i den norske skolen med foreldrene.

5.7.4 Å utvide kunnskapsbaser

Som Glaser (2018) hevder, er tillit bærebjelken i et godt samarbeid. Spernes (2020) skriver at tillit skapes gjennom dialog og tydelige signaler om at eleven er ønsket på skolen. Det kan være hensiktsmessig for lærere å reflektere over egen praksis for å forbedre foreldrenes opplevelser. Dette kan inkludere å utfordre egne fordommer og arbeide med å utvikle en dypere forståelse av foreldrenes perspektiver og behov. I forsøk på å bli kjent med foreldrene for å avkrefte stereotyper og misforståelser, kan

hjemmebesøk fungere som en god tilnærming. Vi ser dessuten et ønske hos foreldrene om at læreren kommer på besøk hjem til familien. Foreldrene pekte på dette som en fin måte å bli bedre kjent på. Dette samsvarer med Moll et al. (1992) sin teori om kunnskapsbaser. Dersom læreren utvider sine kunnskapsbaser, anerkjenner den at elever og foreldre kommer fra ulike sosiale og kulturelle bakgrunner og besitter ulike baser med kunnskaper og ressurser (Llopert & Esteban-Guitart, 2018).

Vi skal være forsiktig med å fremstille kunnskapsbaser som et såkalt «columbi egg». Tilnærmingen er ingen enkel løsning på et innviklet problem. Faktumet i dagens utdanningssystem er at lærere har et stramt tidsskjema, og å dra på besøk til hver enkelt elev er tidkrevende. Likevel bør læreren prioritere å bli kjent med foreldrene. For at det skal være naturlig for læreren å henvende seg til foreldre for en viss kunnskap, er det nemlig en forutsetning at læreren vet hvilken kunnskap foreldrene besitter (Spernes, 2020). Både Ajda og Eyaz og Habiba utdypet at lærere bør «spørre dem» når misforståelser oppstår, heller enn å trekke for raske konklusjoner om deres kultur. Vi har imidlertid funnet tendenser til at foreldrene opplever at lærere virker lite interesserte i å bli kjent med dem og deres kultur. Som Hauge (2014) hevder, er foreldres opplevelse av at skolen trenger deres kompetanse en forutsetning for at samarbeidet skal være mer symmetrisk og likeverdig. Hjemmebesøk kan derfor knytte et tettere bånd mellom skolen og hjemmet (Drugli & Nordahl, 2016). Samtidig kan læreren på denne måten vise større interesse for elevens bakgrunn og familie, og dermed forstå mer av eleven.

Gjennom hjemmebesøk kan lærere erfare at familiene besitter nyttige ressurser og kan komme med verdifulle innspill. Et hjemmebesøk hos Habiba tidlig i skoleåret kunne for eksempel ført til at situasjonen med sønnens klassebytte hadde blitt annerledes. Læreren kunne fått innblikk i Habibas ressurser, samt fått en større forståelse for utfordringene til sønnen, gjennom å ha blitt kjent med eleven på et dypere plan. Det kunne bidratt til at Habiba hadde fått en opplevelse av å bli involvert på et tidligere tidspunkt i prosessen. Samtidig kunne dette skapt større sammenheng mellom vingene til sønnen, da skolen og hjemme ikke hadde vært to separate verdener. I tillegg kan dette være med å utjevne maktforskjellene som flere av foreldrene opplever. Dersom foreldrene og læreren blir bedre kjent, er det mer sannsynlig at foreldrene tør å si hva de mener. På denne måten kan familien prioritere det de ser på som viktig i deres kultur. For eksempel kunne Ajda og Eyaz hatt nok tillit til å spørre læreren om de kan kutte noen av leksene til fordel for å pleie familieforholdet og gjøre aktiviteter deres kultur verdsetter.

Hjemmebesøk gir læreren mulighet til å få innblikk i foreldrenes bakgrunn, samt hvilke kunnskaper og ressurser de besitter. Ved å møte foreldrene på denne måten, viser læreren at den er interessert i og respekterer foreldrene. Gjennom dette kan læreren ivareta mangfoldet, noe som trolig styrker den gjensidige tilliten mellom læreren og foreldrene. Skolen og hjemmet kan få mulighet til å bli bedre kjent med hverandre, og legge opp samarbeidet slik at eleven har mulighet til å fly av gårde som en sommerfugl med to samsvarende vinger.

6.0 Avslutning

I denne studien har vi forsøkt å løfte frem syv minoritetsspråklige foreldres stemme i skole-hjem-samarbeidet. Basert på en tematisk analyse av intervjuene, har vi funnet elementer i samarbeidet som vi ønsker å ta med oss inn i arbeidet som lærere. I forsøk på å trekke en rød tråd gjennom oppgaven, vil vi nå oppsummere funnene og besvare problemstillingen vår: *Hvilke opplevelser og erfaringer har syv minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeid, og hvilke grep kan læreren ta i forsøk på å styrke samarbeidet?* I forlengelsen av dette vil vi inkludere en diskusjon om svakheter ved studien, som kan skape bevissthet rundt resultatene som presenteres. Avslutningsvis vil vi presentere veien videre, og legge frem mulige perspektiver på landskapet det kan være hensiktsmessig å studere nærmere.

6.1 Oppsummering

Foreldrene i vår studie har delte og varierte opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeidet. Flertallet opplever god kommunikasjon med læreren og hyppig informasjonsflyt gjennom digitale plattformer. Dette virker som en tillitsbyggende faktor mellom partene i samarbeidet. Studien viser imidlertid at foreldrene savner opplevelsen av å bli mer involvert i barnas skolegang. Foreldrene ønsker å ta større del i dialoger med skolen, der de får en reel mulighet til medvirkning og medbestemmelse. Hos en av våre informanter finner vi dessuten en opplevelse av et ikke-eksisterende samarbeid.

Videre har vi sett at erfaring og ansiennitet ikke trenger å være en forutsetning for om foreldrene opplever kvalitet i samarbeidet. Foreldrene peker heller på personlige forskjeller blant lærere som den største forutsetningen, der de verdsetter forskjellige momenter som avgjørende for kvaliteten. De verdsetter blant annet åpenheten og ærligheten hos en lærer. Dette er også elementer som bør være til stede på foreldremøter. På den måten kan foreldrene få mulighet til å medvirke og føle seg trygge i å stille spørsmål. I forsøk på å skape en opplevelse av inkludering og involvering hos foreldre, bør lærere se foreldre som eksperter på sine egne barn. Foreldrene besitter verdifull kunnskap som kan fungere som en nødvendig ressurs. Opplevelsen av å være en verdifull ressurs, har vi sett er en faktor som kan bedre opplevelsen av samarbeidet. Først når foreldrene og læreren spiller på lag, har de muligheten til å skape sammenheng mellom barnets vinger. På den måten kan dørene til verden og fremtiden åpnes.

Et hovedfunn i studien er at foreldrene har en opplevelse av at lærere mangler kulturforståelse. Moren fra Somalia tydeliggjør viktigheten av å bli kjent. På bakgrunn av bekjentskapet kan lærere konstruere en bredere forståelse for eleven, samt elevens familie og kultur. Dersom læreren er for rask til å dømme familien, står den i fare for å misforstå og skape en forståelse basert på stereotypier, og ufullstendig og feil informasjon. Dette skaper dårlige erfaringer og opplevelser hos foreldrene. Foreldreparet Ajda og Eyaz uttrykte at de er svært påpasselige med hvordan de oppdrar sine barn i henhold til at de skal bli akseptert og passe inn på skolen. Foreldrene ser behov for at de tilpasser seg den vestlige kulturen, og setter sin egen kultur til side. Skolen skal imidlertid signalisere at det rom for alle kulturer, og alle kulturene skal være med å forme skolen og samfunnet. I den forbindelse er det viktig å tilrettelegge språket som brukes i skolen, være tydelige og eksplisitte i beskjeder som gis, samt sørge for at foreldre forstår og ikke detter av lasset.

Basert på våre funn kan det se ut til at uformelle samtaler og hjemmebesøk med fordel kan skape en større forståelse for ulike kulturer og livsverdener. Gjennom disse tilnærmingene kan læreren bli bevisst hvilke ressurser og kunnskaper foreldrene besitter, samtidig som at foreldrene kan oppleve at de blir verdsatt og hørt. I tillegg kan læreren på denne måten ta på seg andre briller når den tar utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen. Slik kan læreren utvikle undervisning som baserer seg på ressursene som finnes i klasserommet. Dermed kan flere elever få utbytte av undervisningen, samtidig som de opplever samsvar mellom vingene – hjem og skole.

6.2 Oppgavens begrensninger

I forsøk på å skape bevissthet rundt studiens resultat vil vi belyse noen begrensninger knyttet til studien. Den største svakheten vi kan peke på, er at våre informanter verken har fått lese det transkriberte materialet eller fått mulighet til å lese oppgaven før publisering. På grunn av dette kan det ha oppstått flere misforståelser, som videre har ført analysen og drøftingen i feil retning. Det at foreldrene ikke har hatt mulighet til rette opp i eventuelle misforståelser knyttet til språkutfordringer eller våre feiltolkninger, kan ha ført til at studiens konklusjon ikke representerer en fullverdig sannhet. I forlengelsen av dette kan en mulig begrensning i vår studie være språkferdighetene til informantene våre. Enkelte av informantene hadde svake norskferdigheter. Det førte til at intervjuene ble kortere, og vi fikk lite utdypende informasjon av dem.

En annen svakhet i studien kan være at den består av et begrenset utvalg informanter. Vi har gjennomført fem intervju, med syv informanter. Disse har samarbeidet med et fåtall lærere på et fåtall skoler i to bykommuner i Norge. På grunn av dette kan studiens gyldighet være noe svekket. Våre informanter representerer kun en brøkdel av alle minoritetsspråklige foreldre som samarbeider med skolen. Derfor kan det være vanskelig å med sikkerhet si om vår studie er overførbar til andre foreldres opplevelser og erfaringer. Samtidig ønsker vi å understreke at våre informanter representerer én sannhet, og de er derfor med på å gjøre landskapsbildet mer detaljert.

Til slutt vil vi igjen peke på det faktum at vår studie kun er basert på foreldrenes opplevelser og erfaringer. Vi har ikke gitt en stemme til de ulike lærerne. Lærerne kan muligens ha andre oppfatninger av samarbeidet enn foreldrene, men ikke fått en mulighet til å «forsvare» de negative opplevelsene og erfaringene foreldrene skildrer.

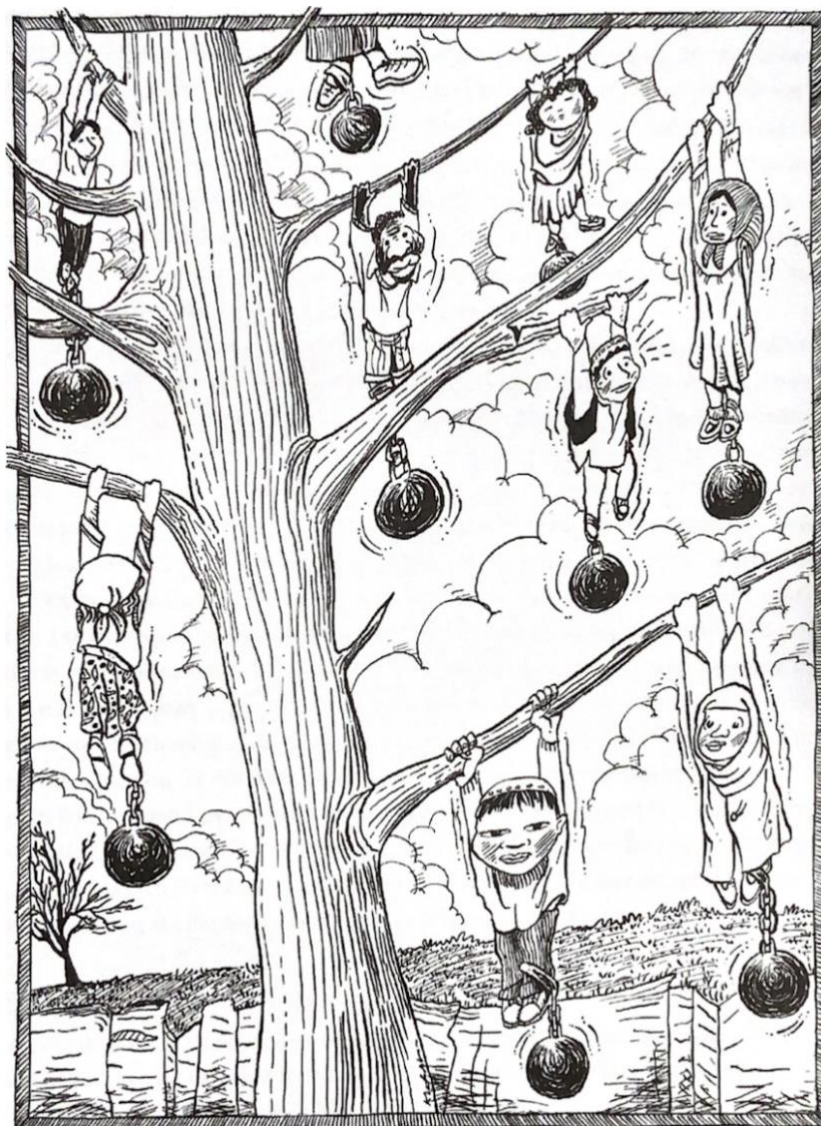
6.3 Veien videre

Vår studie viser et lite bilde av det komplekse arbeidet med skole-hjem-samarbeid. I skole-hjem-samarbeid er både foreldre og lærere involverte parter, og det er derfor relevant å videre undersøke begge partenes perspektiver på området. For å få et dypere innblikk i ulike opplevelser og erfaringer hos både foreldre og lærere, kunne det vært relevant å intervju foreldre og lærere som samarbeider. Ved å intervju de hver for seg, kan vi få et innblikk i hvilke elementer i samarbeidet de er enige om og hvilke elementer de har ulike perspektiver på. Dette kan være med å øke innsikten i det komplekse arbeidet med skole-hjem-samarbeid, og se hvilke deler av samarbeidet både skolen og hjemmet må arbeide mer med for å bedre kvaliteten på det. Samtidig spiller myndighetene og lovpålagte regler en rolle for hvordan samarbeidet utarter seg. Derfor kan det være relevant å undersøke hva myndighetene baserer seg på når de legger føringer for

samarbeidet, for så å undersøke hvordan dette får betydning for skolens og hjemmets opplevelser. Et slikt bredt datamaterialet kan bidra til å gjøre landskapsbildet enda tydeligere.

Opplevelsene og erfaringene som foreldrene i vår studie fortalte om, viser at vi må fortsette å innhente mer kunnskap om hvordan skole-hjem-samarbeid på best mulig måte kan organiseres. Målet med studien har nettopp vært å løfte frem foreldrenes opplevelser og erfaringer med samarbeidet, samt se på hva skolen kan gjøre for å imøtekomme foreldrenes behov. Selv om dette varierer fra foreldre til foreldre, lærere til lærere og mellom ulike lærer-foreldre-relasjoner, kan forhåpentligvis perspektiver fra denne studien være et bidrag til å heve kvaliteten på samarbeidet.

For å sette et punktum på vår studie ønsker vi å avslutte med et bilde. Bildet illustrerer hvordan det er tyngre for minoritetsspråklige elever å henge fast i greinene; på samme måte som at det kan være mer utfordrende for dem å henge med i den norske skolen. Vi tolker det som at jo bedre skolen og hjemmet blir til å spille på lag, skape sammenheng og *koordinere vingene* til minoritetsspråklige elever, jo lettere blir vekten rundt føttene til elevene. På den måten kan det bli lettere for de minoritetsspråklige sommerfuglene å fly.



Bilde 2: Illustrasjon (Kutal Grafisk Design as/Firuz Kutal i Eriksen & Sajjad, 2015, s. 136).

Litteraturliste

- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Chinga-Ramirez, C., Oldervik, H. & Saur, E. (2018). Hvordan kan kunnskap om postkolonial teori gi PP-rådgivere en bedre forståelse av barn og unge med minoritetsbakgrunn? I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 155-170). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- De Backer, F., De Cooman, E., Slembrouck, S. & Van Avermaet, P. (2020). Multilingual assessment: Beliefs and practices of geography teachers. I C. Kirsch & J. Duarte (Red.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning* (s. 131-147). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674-10>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Ericsson, K. & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Pax.
- Eriksen, T. H. (2006). I de enøydnes land. I J.-K. Breivik & T. H. Eriksen (Red.), *Normalitet* (s. 9-23). Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Flatraaker, L. (2016). Skole-hjem-samarbeidet med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs? I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 59-73). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§20-3>
- Fortes, J. M. (2018). *Læreres interkulturelle kompetanse i møte med mangfold i skolen* [Masteroppgave]. VID vitenskapelige høyskole. <https://vid.brage.unit.no/vid->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2569843/MIKA%20masteroppgave%20Johanne%20Marie%20Fortes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hdl.handle.net/11250/2569843/MIKA%20masteroppgave%20Johanne%20Marie%20Fortes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Freire, P. (1970/1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Gyldendal.
- FUG. (2005). *Broer mellom hjem og skole: håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen* (2. utg.).
- Gjertsen, P.-Å. (2010). *Sosialpedagogikk: forståelse, handling og refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gusfre, K. S. (2017). Hvorfor er godt samarbeid mellom hjem og skole så viktig? *Universitetet i Stavanger*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi: fra teori til praksis i skolen*. Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jortveit, M. & Haraldstad, Å. (2018). Når usikkerheten er utgangspunkt for samarbeid: Om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og barnehagen eller skolen. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 171-182). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Samarbeid mellom hjem og skole* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Introduksjon til forskningsintervju. I S. Kvale, S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 21-42). Gyldendal akademisk.
- Llopart, M. & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of Knowledge in 21st Century Societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review *Journal of curriculum studies*, 50(2), 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1429364>

- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Justis- og beredskapsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/gdpr/a5>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Smette, I. & Rosten, M. G. (2019). *Et iaktatt foreldreskap: Om å være foreldre og minoritet i Norge* [3]. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/1305/NOVA-Rapport-3-2019-Et-iaktatt-foreldreskap.pdf?sequence=1>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 14. (1997-98). *Om foreldremedverknad i grunnskolen.* (Meld. St. nr. 14 (1997-98)). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1997-98-/id191428/>
- St.meld. nr. 30. (2003-04). *Kultur for læring.* (Meld. St. nr. 30 (2003-2004)). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). *14 prosent av befolkningen er innvandrere.* <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Strøm, B., Borge, L.-E. & Haugsbakken, H. (2009). *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport* (5900). SØF. http://www.sof.ntnu.no/SOF/SOF%20R04_09.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar forlag og kursvirksomhet.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157-181). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Westergård, E. (2018). "En svale gir ingen sommer": Utvikling av kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 183-195). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger (NSD/Sikt)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Samskrivingsdokument

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger (NSD/Sikt)



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Emilie og Ingeborg](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

| | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Referansenummer 915783 | Vurderingstype Standard | Dato 06.12.2022 |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

Prosjektittel

Masteroppgave Emilie og Ingeborg

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Laila Engan

Student

Emilie Kildal

Prosjektperiode

01.12.2022 - 20.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om religion og etnisk opprinnelse frem til 20.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav

Lykke til med prosjektet!

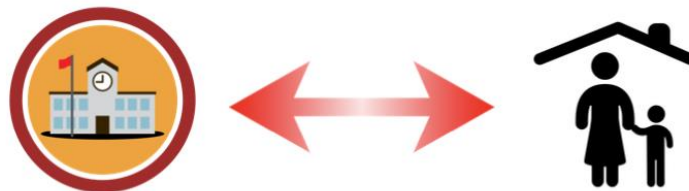
Vedlegg 2: Informasjonsskriv



Vil du delta i forskningsprosjektet *"Veien mot flerstemmighet"*?

Alle foreldre fortjener å bli hørt. Å bli lyttet til. Å få si sin stemme. Vi vil høre din stemme!

Vi er to lærerstudenter fra NTNU og skal nå skrive masteren vår i faget Sosialpedagogikk. I den forbindelse ønsker vi å høre om dine opplevelser og erfaringer med samarbeidet mellom skole og hjem.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut:

Hvilke opplevelser og erfaringer har minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeidet?

Vi har lyst til å snakke med 5 foreldre med opprinnelse fra ulike land og kulturer. Vi håper du vil være med!

Temaene vi ønsker å snakke om:

- Informasjon fra skolen
- Digitale plattformer
- Foreldremøter
- Lekser

Prosjektet er et forskningsprosjekt fra [NTNU](#) - Institutt for lærerutdanning

Hvem leder forskningsprosjektet?
Vi er to forskere på dette prosjektet:

Ingeborg Østerås

Telefon: 91 16 72 01
E-post: osteras.ingeborg@gmail.com



Emilie Kildal

Telefon: 41 32 43 60
E-post: emhk1098@gmail.com



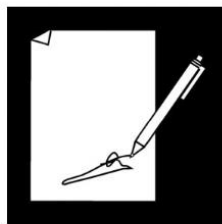
Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men ditt barns skole gir deg dette brevet fra oss. Vi spør deg om å være med fordi:

- Du er forelder til et barn i skolen
- Du har opprinnelse fra et land utenfor Vest-Europa
- Du har et annet morsmål enn norsk

Har du lyst til å delta?

Hvis du har lyst å være med i dette prosjektet, skriver du under på siste ark i dette brevet. Arket leverer du til læreren til barnet ditt. Vi vil da ta kontakt med deg. Du kan også ta kontakt med oss direkte, om du ønsker det.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Samtalen vil være helt uformell og lett.

Både Ingeborg og Emilie vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Dette slettes såklart etterpå. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter / 1 time.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi følger strenge regler for taushetsplikt og personvern basert på ditt samtykke. Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut: "Hvilke opplevelser og erfaringer har minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeidet?"

Vi vil ikke dele din informasjon med andre

Det er bare forsker Ingeborg og Emilie som har tilgang til informasjonen.

- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt vi har snakket om.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen ut fra det vi skriver. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.
- Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 25. mai 2023. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

- Du har rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn.
- Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger.
- Dersom det er noen opplysninger som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette dem.
- Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen.
- Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Lurer du på noe?

Hvis du har noen spørsmål eller vil høre mer, ta gjerne kontakt med oss!
[Ingeborg \(tlf: 91 16 72 01\)](tel:91167201) eller [Emilie \(tlf: 41 32 43 60\)](tel:41324360)

Eller:

- Veileder 1 for prosjektet: **Laila Engan**
 - o Epost: laila.engan@ntnu.no
 - o Telefon: 90 99 21 51
- Veileder 2 for prosjektet: **Mari-Ann Letnes**
 - o E-post: mari.ann.letnes@ntnu.no
 - o Telefon: 41 41 92 95
- Vårt Personvernombud: **Thomas Helgesen**
 - o E-post: thomas.helgesen@ntnu.no
 - o Telefon: 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Vi håper vi hører fra deg!



Med vennlig hilsen Ingeborg og Emilie

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Veien til flerstemmighet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og gir tillatelse til at det tas opp lyd

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling

Hvilke opplevelser og erfaringer har syv minoritetsspråklige foreldre med skole-hjem-samarbeid, og hvilke grep kan læreren ta i forsøk på å styrke samarbeidet?

Komponenter som blir sentrale i samtalen er:

- Informasjonsflyt
- Digitale plattformer
- Foreldremøter
- Lekser

Oppvarmingsspørsmål:

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Oppfølgingsspørsmål |
|---------------------------------|-------------------------------------|---|
| Bakgrunn som minoritetsspråklig | - Kan du fortelle litt om deg selv? | <ul style="list-style-type: none">- Alder- Antall barn og alder på disse- Samboer/gift- Opprinnelse- Tid i Norge- Tid i byen- Barnets tid i norsk skole- Språk du kan snakke og skrive- Beherskelse av norsk- Beherskelse av engelsk- Utdanning - evt i Norge eller hjemlandet?- Gjør når barna er på skolen - jobb (hva), hjemme osv. |

Refleksjonsspørsmål:

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Oppfølgingsspørsmål |
|---------------------------|---|--|
| Sosialiseringsforskjeller | - Kan du fortelle meg om forskjeller mellom skolen i Norge og skolen i hjemlandet ditt? | |
| Informasjonsflyt | - Hvor ofte er du i kontakt med læreren/skolen ca.? | - Er det andre ansatte på skolen du kommuniserer mer med, som assistent el.? |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| | <p>(F.eks. hver dag, et par ganger i uken, et par ganger i måneden, sjeldnere?)</p> <p>- Hvilke(t) språk kommuniserer du og skolen/læreren på?</p> <p>- Hvordan kommuniserer du og læreren med hverandre? - Digitale plattformer?</p> <p>- Føler du at læreren hører og lytter til det du sier og informasjon du har?</p> | <p>- Er det forskjell på skriftlig og muntlig? - Oppstår det noen ganger utfordringer på grunn av språket? - Hva gjør læreren i disse tilfellene?</p> <p>- Hvordan får du beskjeder fra skolen? - Bruker dere en spesiell digital plattform? Hvis, ja: hvordan synes dere denne fungerer?</p> <p>- Får barnet med lapper i sekken, bruker dere digitale plattformer, ringes dere? Hvis, ja: hvordan synes dere denne fungerer? Skulle du ønske kommunikasjon foregikk på en annen måte?</p> |
| Sosialiseringsforskjeller | - Kan du fortelle meg om forskjeller mellom skolen i Norge og skolen i hjemlandet ditt? | |
| Foreldremøter | <p>- Hvor ofte er det foreldresamtaler/møter? Kan du si noe om hvordan disse foregår?</p> <p>- Opplever du at du får utbytte av møtene/samtalene?</p> | <p>- Er det tolk til stede på møtene? - Sjekker læreren om du forstår underveis? - Tas det hensyn til eventuelle språkutfordringer på disse møtene? Gjør læreren noe for at det skal være lettere å forstå? - Snakker du ofte på foreldremøter? Føler du at du blir hørt av lærere og andre foreldre?</p> |
| Lekser | - Får barna lekser på skolen? | - Hvor mye lekser har barna dine? Har de lekser hver dag? |

| | | |
|--|--|---|
| | - Kan du fortelle litt om hvor og hvordan de gjør leksene? | <ul style="list-style-type: none"> - Hvor lang tid tar leksene? - Gjør de leksene hjemme eller har de leksehjelp? - Sitter alle på kjøkkenbordet og gjør lekser? - Hjelper barna dine hverandre med lekser? - Trenger barna dine hjelp med lekser? I hvor stor grad føler du at du kan hjelpe dem? |
|--|--|---|

Avslutningsspørsmål:

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Oppfølgingsspørsmål |
|--------------------|---|--|
| Opplevelser | - Er det noe du skulle ønske var annerledes i forhold til skole-hjem-samarbeidet? | - Er det noe du savner? |
| Erfaringer | - Vi er på slutten nå, er det noe annet du har lyst til å fortelle om, som du mener er viktig å vite? | - Noe annet du mener vi skulle spurt om? |

Takk for din deltakelse!

Vedlegg 4: Samskrivingsdokument

Oppgaven er levert som et fellesarbeid, og dette er derfor et dokument som beskriver den enkelte kandidats bidrag. Studien er gjennomført og skrevet av Emilie Kildal og Ingeborg Østerås. Et samarbeid kan oppleves på ulike måter, og bli gjennomført på ulike vis. Vi er fornøyde med samarbeidet vi har hatt. Gjennom hele prosessen har vi hatt kontinuerlig kommunikasjon og klargjort forventninger til hverandre. Vi har ikke vært redde for å si det vi mener og være uenige. Alle konflikter har blitt løst profesjonelt og vennskapelig.

I dette samarbeidet vil vi hevde at begge parter har bidratt like mye. Fra starten av tankeprosessen om hva oppgaven skulle omhandle til siste punktum ble satt, vil vi påstå å ha bidratt på hver våre måter til at oppgaven kunne stå ferdig. Ingeborg har hatt et gjennomgående fokus på struktur og oppbygging av oppgaven. Emilie har tatt ansvar for å nå ut til informantene, samt ansvar for tegning av modellene. Vi hevder selv å ha fordelt ansvaret for oppgaven 50/50. Begge har lest litteratur til teorikapitler og om metoden. I leseprosessen utarbeidet vi en oversikt over hva som skulle leses. Denne oversikten hjalp oss å fordele leseansvaret, slik at ikke begge måtte lese alt. Videre har begge deltatt på intervju og gjennomført transkribering i etterkant. I transkriberingsprosessen var det en stor fordel å være to personer. Vi kunne fordele de fem intervjuene. Deretter har vi sammen analysert og tatt initiativ til kreative ideer. Her har vi sittet på diskutert, både på caféer og grupperom på skolen.

Skriveprosessen har vært en kontinuerlig prosess der vi både har skrevet sammen og hver for oss. Da vi skulle starte med et nytt kapittel, utarbeidet vi disposisjon sammen og tok felles beslutninger om hva som skulle inkluderes og hva som skulle ekskluderes. Deretter fordelte vi skriving og skrev delkapitler hver for oss. Da begge hadde skrevet sin del, leste vi igjennom hva den andre hadde skrevet og kom med tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene ble enten gitt gjennom «kommentar»-funksjonen til word eller at vi rettet direkte opp i teksten, men skrev i en annen farge. Dersom vi syntes noe skulle slettes, ble dette markert med strek over, ~~som dette~~. På den måten kunne vi være uenige fordi den andre fortsatt kunne lese hva som ble «slettet». I tillegg unngikk vi å trække på den andre sine tær ved å slette noe den andre hadde skrevet og syntes fungerte bra. Deretter gikk vi gjennom hele kapitlet sammen og korrigerterte. I denne delen av prosessen var det ofte en av oss som satt med pc-en, og begge så på denne. Da fikk vi skrevet gode setninger sammen, og fått forklart hverandres tilbakemeldinger.

Denne oppgaven er et felles prosjekt, der begge studenter har vært deltakende under hele prosessen.

