

# Opplevelser av samarbeidet med skolen

*En kvalitativ studie av foreldre med bakgrunn som flyktninger*

Arngeir Skyttemyr



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
ved Det utdanningsvitenskaplige fakultetet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2010



# Opplevelser av samarbeidet med skolen

*- En kvalitativ undersøkelse av foreldre med bakgrunn som flyktninger*

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet  
Institutt for spesialpedagogikk

av Arngeir Skyttemyr

Universitet i Oslo

01.06.2010

© Forfatter: Arngeir Skyttemyr

År: 2010

Tittel: "Opplevelser av samarbeidet. En kvalitativ studie av foreldre med bakgrunn som flyktninger"

Forfatter: Arngeir Skyttemyr

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Dette prosjektet tar sikte på å gi et innblikk i hvordan foreldre som har kommet til Norge som flyktninger opplever samarbeidet med skolen om eget barns opplæring. Årsaken til et slikt tema er at minoritetsforeldre ofte blir forbundet med ulike utfordringer i forhold til involvering i skolen. Det var derfor ønskelig å se på hvordan foreldrene selv opplevde dette. Problemstillingen for prosjektet ble derfor: *”Hvordan opplever foreldre med bakgrunn som flyktninger fra Tsjetsjenia samarbeidet med skolen om eget barns skolegang?”*

Strukturen for undersøkelsen følger de tre begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, da det som i litteratur og forskning blir vektlagt som vilkår og barrierer for foreldrenes deltagelse i samarbeidet kan knyttes opp mot disse. Med en slik struktur var formålet å få en bred og helhetlig tilnærming til foreldrenes opplevelser knyttet til samarbeidet.

Datamaterialet i undersøkelsen bygger på fem semistrukturerte intervjuer med både mødre og fedre i ulik alder som bor i samme kommune på Sørlandet. En slik kvalitativ tilnærming ble vurdert som mest hensiktsmessig for å få frem helheten i foreldrenes opplevelser. Analysen av dette materialet er teoretisk drevet ut fra begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Resultatene som kom frem av denne prosessen tyder på ulike opplevelser av samarbeidet med skolen. Det som gikk igjen var at behovet for informasjon om hvordan barnet fungerte faglig og sosialt i skolen var stort. En av årsakene til dette behovet var at foreldrene ga uttrykk for at deres rolle i forhold til barnas opplæring var kontroll, oversikt og sikring. Denne rollen kan ha vært et kulturelt uttrykk, men situasjonen som migrant kan også se ut som en medvirkende årsak til at foreldrene opplevde at de hadde en slik rolle. Slike oppgaver så også ut til å gjøre involvering i barnets opplæring meningsfullt for informantene. Dette handlet først og fremst om den hjemmebaserte involveringen.

Situasjonen som migrant så ut til å innebære en del belastningsfaktorer som tolkes som barrierer i forhold til å delta i samarbeidet. Dette handlet blant annet om utfordringer knyttet til ivaretagelse av hjemkultur, dramatiske livshendelser som påvirket hverdagen, tap av opprinnelig nettverk og kulturelle forskjeller mellom egen bakgrunn og det nye samfunnet. Samtidig tyder resultatene på at et sosialt nettverk og støtte og anerkjennelse fra skolen kan ha

positiv innvirkning i forhold til disse barrierene. Denne støtten og anerkjennelsen så ut til å skape en relasjon mellom skole og hjem som gjorde samarbeidet mer begripelig, håndterbart og meningsfullt. For de informantene som ikke hadde denne relasjonen til skolen var det liten tro på at det ville nytte å ytre sine meninger i forhold til barnets opplærings situasjon. Dette kan også forstås som et resultat av at tidligere erfaringer med forsøk på medbestemmelse ikke hadde fått konsekvenser for barna.

# Forord

Dette prosjektet har gitt meg innblikk i dramatiske livshistorier som imøtekommende informanter velvillig har delt. De har også med sine reflekterte synspunkter gitt meg kunnskaper og forståelse for en situasjon som er ganske ulik min egen.

Oslo 25/5-2010

# Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn og tema .....	1
1.1	Problemstilling og formål.....	2
1.2	Oppgavens struktur og avgrensinger .....	3
2	Teoretiske rammer.....	5
2.1	Definisjoner av samarbeidet mellom skole og hjem .....	5
2.2	Forutsetninger for foreldrenes deltagelse i samarbeidet.....	7
2.3	Sider ved foreldrene.....	7
2.3.1	Kommunikasjon og kultur.....	8
2.3.2	Strategier i møte med det norske samfunnet og skolen.....	11
2.3.3	Et klassesperspektiv .....	12
2.3.4	Belastningsfaktorer.....	14
2.3.5	Oppsummering av sidene ved foreldrene.....	16
2.4	Sider ved skolen.....	17
2.4.1	Holdninger til foreldrene .....	17
2.4.2	Maktstrukturer mellom skole og hjem .....	18
2.4.3	Relasjoner mellom skole og hjem .....	20
2.4.4	Oppsummering av sidene ved skolen.....	21
2.5	Oppsummering av forutsetningene for samarbeidet: "Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet" .....	22
3	Metode.....	24
3.1	Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming.....	24
3.2	Gjennomføring.....	26
3.2.1	Utvalg .....	26
3.2.2	Intervjuguide og operasjonalisering .....	27
3.2.3	Tilgang til feltet.....	29
3.2.4	Intervjuene.....	30
3.2.5	Bearbeiding og analyse av materialet.....	31
3.3	Validitet og reliabilitet.....	34
3.3.1	Deskriptiv validitet .....	34
3.3.2	Tolkningsvaliditet.....	35
3.3.3	Teoretisk validitet.....	37



3.3.4	Generaliserbarhet .....	37
3.3.5	Evalueringsvaliditet.....	38
3.3.6	Reliabilitet .....	39
3.4	Etiske implikasjoner .....	39
4	Presentasjon og tolkning av resultatene .....	42
4.1	Begripelighet .....	42
4.1.1	Begripelighet av egen rolle i forhold til skolen.....	42
4.1.2	Begripelighet av innholdet i samarbeidet.....	45
4.1.3	Begripelighet gjennom kommunikasjon og dialog .....	47
4.1.4	Begripelighet av skolekulturen.....	49
4.1.5	Positive opplevelser med begripelighet.....	50
4.2	Håndterbarhet .....	52
4.2.1	Håndterbarhet gjennom støtte fra skolen .....	53
4.2.2	Håndterbarhet gjennom støtte fra nettverket.....	55
4.2.3	Håndterbarhet gjennom erfaringer med innflytelse .....	57
4.2.4	Håndterbarhet gjennom kontroll .....	59
4.2.5	Håndterbarhet gjennom barnas skolefungering.....	61
4.2.6	Håndterbarhet gjennom mestring av hverdagsliv.....	62
4.2.7	Håndterbarhet gjennom språklige og kulturelle ferdigheter .....	64
4.3	Meningsfullhet.....	65
4.3.1	Meningsfullhet gjennom betydning av involvering .....	65
4.3.2	Meningsfullhet gjennom strategier i møte med det norske .....	66
4.3.3	Meningsfullhet gjennom relasjon til skolen .....	67
4.4	Sammenhengen mellom vilkårene for samarbeidet.....	69
5	Problemstillinger i praksisfeltet .....	70
5.1	Spesialpedagogiske relevans .....	70
5.2	Foreldremandatet vs. faglig kunnskap.....	71
5.3	Etnosentrisme vs. kulturrelativisme .....	72
5.4	Ideal vs. realitet.....	74
6	Avslutning .....	75
	Litteraturliste .....	77
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	81
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	85

Vedlegg 3 Tilbakemelding fra NSD..... 86

# 1 Bakgrunn og tema

Dette prosjektet handler om hvordan foreldre med bakgrunn som flyktninger opplever sin rolle i forhold til skolen. Betydning av foreldrenes rolle i forhold til barnas opplæring er viet stor oppmerksomhet i skoleforskningen (Bakken, 2003). En internasjonal metaundersøkelse gjort på området peker blant annet på at foreldre som er aktive i forhold til barnas skolegang har barn som oppnår mer læring på skolen, trives bedre, viser større sosial kompetanse og har færre atferdsproblemer (Kim, 2009). Alle former for foreldredeltagelse er forbundet med beskjeden, men signifikant positiv virkning (Bø, 2002). Selv om det kan diskuteres om foreldrenes rolle skal tolkes som årsak eller virkning i forhold til barnas skoleresultater (Bakken, 2003), er det likevel bred enighet om viktigheten av å inkludere foreldrene i skolevirksomheten. Dette kan blant annet tolkes ut fra at betydningen av foreldrenes rolle også er noe som har fått konsekvenser for utformingen av lovverket og planer for skolens virksomhet, hvor det er sterkt vektlagt at opplæringen skal skje i samhandling med foreldrene til barna (bla. "Den generelle delen av læreplanen," 2005; Opplæringslova, 1998). Denne enigheten kan skyldes at foreldres involvering, i tillegg til at det synes å fremme barnets utvikling, også kan begrunnes ideologisk og politisk. I vårt samfunn er det foreldrene som har hovedansvaret for barna og for oppdragelsen av dem. I "Verdenserklæringen om menneskerettighetene", "Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen" og FNs "Konvensjon om barns rettigheter" understrekes det at foreldrene har fortrinnsrett når det gjelder valg av form for omsorg, undervisning og oppdragelse (Bø, 2002). Dette er oppgaver som skolen tar stor del i, men som på bakgrunn av foreldrenes fortrinnsrett og mandat bør gjøres med tilslutning fra foreldrene. Foreldrenes rolle i skolen kan derfor sies å være begrunnet i både en "foreldreeffekt" og en "foreldrerett".

På tross av dette viser mange undersøkelser at intensjonene og idealene i mange tilfeller er langt fra de realitetene man ser i den norske skolen. Nordahl (2007) hevder at den direkte kontakten mellom foreldre og lærere i praksis er relativt liten, og skjer først og fremst i forbindelse med foreldremøter og konferansetimer eller når noe negativt har skjedd. Kontakten mellom skole og hjem synes også å bli mindre jo lengre barnet kommer i utdanningsløpet. I tillegg opplever foreldrene liten grad av dialog med skolen, og den reelle medvirkning i forhold til skolens virksomhet er minimal (Nordahl, 2007).

En viktig forutsetning for hvilke rolle foreldrene har i forhold til skolen handler om hvordan samarbeidet mellom de to partene fungerer. En gruppe av foreldre hvor det har vist seg spesielle utfordringer i denne sammenhengen er foreldre med en annen kulturell og sosial bakgrunn enn den som preger skolekulturen. Disse foreldrene vil videre i oppgaven bli omtalt som minoritetsforeldre. I ulike møter med lærere, spesialpedagoger og andre som jobber i skolen har dette vært et tilbakevendende tema. Frustrasjonen over mislykket kommunikasjon og foreldre som tilsynelatende ikke engasjerer seg i barnets skolegang har i mange tilfeller vært stor. Også i skoleforskningen finner man mange eksempler på at ulike grupper av foreldre ser ut til å bringe med seg spesielle utfordringer i samarbeidet med skolen. For eksempel rapporterer minoritetsungdom i undersøkelsen "Ung i Norge" (Bakken, 2003) at litt over femti prosent av foreldrene bare deltar av og til på foreldremøter, og ti prosent deltar aldri. Undersøkelser fra USA, Canada og England tyder også på at "hvite foreldre fra middelklassen" er forbundet med større sannsynlighet for aktive roller i forhold til skolen enn andre (Levine-Rasky, 2009).

Med tanke på de positive virkningene foreldredeltagelse kan ha for elevens faglige og sosiale fungering i skolen skjønner vi at samarbeid med foreldre er et viktig innsatsområde både i forhold til å forebygge at barn blir skoletapere og for å utjevne forskjeller i samfunnet. Slik har dette relevans for den spesialpedagogiske virksomheten, som blant annet kan sies å handle om tiltak som fører til at elevens forutsetninger ikke får negative konsekvenser for hans eller hennes skolefungering (Skogen, 2005).

Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å vite mer om situasjonen til noen av disse foreldrene, og hvordan de selv opplever dette samarbeidet.

## 1.1 Problemstilling og formål

Med denne bakgrunnen er problemstillingen for oppgaven:

*Hvordan opplever foreldre med bakgrunn som flyktninger fra Tsjetsjenia samarbeidet med skolen om eget barns opplæring?*

De "opplevelsene" som er vektlagt i prosjektet kan oppsummeres i disse forskningsspørsmålene:

- "Opplever foreldrene spesielle barrierer i samarbeidet med skolen?"

- ”Opplever foreldrene samarbeidet som begripelig, håndterbart og meningsfullt?”

Formålet med en slik problemstilling vil være å få greie på om det finnes faktorer som av foreldrene selv oppleves som hindringer i sin involvering i barnas opplæring. Det vil også være relevant å se på om det finnes forhold ved samarbeidet som gjør det enklere for minoritetsforeldre å involvere seg. I lovverk og styringsdokumenter for skolen er en stor del av ansvaret for at samarbeidet med hjemmet fungerer adekvat lagt på den enkelte skole (bla. "Den generelle delen av læreplanen," 2005; Opplæringslova, 1998). Ved å undersøke foreldrenes egen opplevelse av dette forholdet kan man med et begrep hentet fra Goodlad (1979) si at jeg undersøker det "opplevde læreplannivå", altså hvordan forhold man finner i planer og intensjoner oppleves av brukerne selv. Slik ønsker jeg å få frem hva skolen eventuelt gjør som oppleves som positivt i forhold til dette, og hvilke behov som kanskje ikke er tilfredsstillt og hvor skolen har en mulighet til å bedre tilretteleggingen, slik at foreldre uansett bakgrunn skal ha muligheten til å inngå som en likeverdig partner i samarbeidet.

## 1.2 Oppgavens struktur og avgrensinger

Først del av oppgaven vil være en redegjørelse og kritisk gjennomgang av litteratur og forskning som er relevant i forhold til problemstillingen. Dette vil handle om hvordan samarbeid mellom skole og hjem defineres, og hvilke faktorer som synes å fremme og hemme samarbeidet mellom skole og hjem for foreldre generelt og minoritetsforeldre spesielt. Blant annet teorier knyttet til kommunikasjon og kultur, ”kapital”, ”self efficacy”, begrepet ”anerkjennelse” og perspektiver på makt vil bli brukt for å forklare disse faktorene.

Deretter følger en redegjørelse og drøfting av de metodiske valgene som er gjort i prosjektet. Her vil det blant annet bli drøftet hvilke forhold som er spesielle for denne typen undersøkelser som kan ha hatt betydning for de resultatene som fremkommer. Det vil også bli gjort rede for gjennomføringen av undersøkelsen, slik at resultatene i størst mulig grad er etterprøvbare, eller i minste fall være med på å gjøre det mulig for leser å gjøre noen vurderinger av resultatenes kvalitet og gyldighet.

Neste del av teksten er presentasjon og tolkning av de resultatene som fremstod som sentrale i forhold til problemstillingen. Strukturen for denne fremstillingen vil følge de tre begrepene ”begripelighet”, ”håndterbarhet” og ”meningsfullhet”. Definisjonen av innholdet disse

begrepene vil ta utgangspunkt i hvordan Antonovsky bruker dem i teorien om "sense of coherence".

Avslutningsvis vil det bli diskutert nærmere om den kunnskapen som kommer frem har relevans for den spesialpedagogiske virksomheten og hvilke problemstillinger som kan oppstå i praksisfeltet, før konklusjonene på problemstillingen vil bli presentert.

Denne oppgaven vil omhandle problemstillinger knyttet til minoritetsforeldre. En minoritet kan defineres som en gruppe som er i et mindretall i en populasjon (Aasen, 2003). Dette begrepet favner slik vidt og uensartet. Jeg har derfor valgt å avgrense oppgaven til å handle om flyktninger fra ett valgt land som eksempel på foreldre som kan sees på som representanter for ulike minoritetsgrupper. Representativiteten til denne gruppen vil jeg diskutere senere.

I problemstillingen brukes formuleringen "*hvordan opplever foreldre...*". Dette betyr at jeg kun vil se "saken" fra én side, nemlig foreldrenes. Resultatene som fremkommer er derfor ikke nødvendigvis i samsvar med hvordan de andre partene i samarbeidet som lærerne, barna og de andre foreldrene på skolen og i klassen opplever situasjonen.

I et av forskningsspørsmålene er det brukt begreper fra Antonovskys teori om sense of coherence. Det er i den sammenheng viktig å presisere at dette prosjektet ikke handler om å måle informantens "sense of coherence", da dette handler om en mer helhetlig opplevelse som vil gjelde mange livsområder. Grunnen til at begrepene fra denne teorien er brukt er fordi mange av de faktorene som ser ut til å fremme foreldrenes deltagelse i samarbeidet kan knyttes opp mot hvordan disse defineres. Slik vil disse begrepene skape en viss overordnet struktur på oppgaven, og bli anvendt på et spesifikt område i informantens liv. Dette vil også bli nærmere begrunnet senere i oppgaven.

## 2 Teoretiske rammer

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan både internasjonal og norsk litteratur og forskning beskriver vilkårene for minoritetsforeldres deltagelse i samarbeidet med skolen. Men først er det nødvendig å se nærmere på hva samarbeidet mellom skole og hjem kan innebære.

### 2.1 Definisjoner av samarbeidet mellom skole og hjem

I opplæringsloven § 1-1 (1998) står det at: *”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring”*. Og Læreplanens generelle del (2005, P. 19) sier blant annet at: *”Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling - og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.”* Et nøkkelord her, som vi finner i begge sitatene, er forståelse. Dette kan blant annet innebære at skolen skal kommunisere innholdet i skolens virksomhet slik at foreldrene har muligheten til å begripe barnets opplæringssituasjon. Samarbeidet dreier seg derfor om utveksling av informasjon, og dette kan kalles for det laveste nivået (Nordahl, 2007). Måten ”forståelse” er brukt i sitatene kan også forstås som at foreldrene skal ha gitt sin tilslutning til skolens virksomhet. For å oppnå dette må det finnes en dialog og drøfting mellom skole og hjem, som er det neste nivået i samarbeidet (Nordahl, 2007). Slik kan man sammen komme frem til måter opplæringen kan drives på som foreldrene kan gi sin tilslutning til. Et grunnleggende premiss for en dialog er at det finnes en gjensidig kommunikasjon der de to partene er likeverdige aktører (Freire, 1999). Denne likeverdigheten ser man, ut fra Stortingsmelding nr. 14 ”Om foreldremedverknad i grunnskolen” (Kunnskapsdepartementet, 1997), innebærer at foreldrene må ha muligheten til medvirkning og medbestemmelse i forhold til den pedagogiske praksisen som berører eleven. Medvirkning og medbestemmelse er det øverste nivået i samarbeidet (Nordahl, 2007).

Oppsummert kan man definere et godt samarbeid mellom skole og hjem som utveksling av informasjon som danner grunnlaget for dialog og drøfting som fører til at skole og hjem sammen kan fatte beslutninger som handler om barnets opplæring og utvikling. Dette kan skje på ulike måter, gjennom ulike typer av samarbeid. Nordahl (2007) skisserer tre ulike former som går igjen på alle grunnskoler. Det representative samarbeidet handler om at

enkeltforeldre er valgt for å representere de andre foreldrene, mens det direkte samarbeidet innebærer direkte møter mellom foreldre og lærere som foreldremøter og konferansetimer. Det direkte samarbeid inkluderer også mer uformelle møter og kontakt. Den siste typen samarbeid er det kontaktløse samarbeidet, som handler om den støtten og interessen foreldrene viser ovenfor barnets skolegang. Her ser vi at samarbeid handler om mer enn å delta på foreldremøter og konferanser, som kanskje er en common sense oppfatning av hva dette forholdet innebærer.

Ut fra disse definisjonene ser man at foreldrene må involveres i skolevirksomheten for at et reelt samarbeid skal eksistere. Hva foreldreinvolvering innebærer er ulikt definert i ulike undersøkelser. En bred måte å definere dette på er å skille mellom skolebasert involvering og hjemmebasert involvering (Epstein & Sanders, 2002). Den skolebaserte involveringen handler om å aktivt delta i det representative og direkte samarbeidet, og den hjemmebaserte involveringen er deltagelse i det Nordahl kaller det kontaktløse samarbeidet. I og med at jeg i oppgaven ønsker en helhetlig tilnærming til problemstillingen vil en slik bred definisjon være hensiktsmessig. Slik vil man kunne åpne opp for ulike forståelser av foreldreinvolvering da innholdet i dette nødvendigvis ikke er universelt. Dette vil bli drøftet nærmere senere i teksten.

I en internasjonal metaundersøkelse som har analysert ulike typer foreldreinvolvering, blir "academic socialization" trukket frem som den med sterkest positiv sammenheng med elevenes fungering på skolen (Hill & Tyson, 2009). Dette er en form for hjemmebasert involvering som skaper forståelse for hensikter og mål med opplæringen, som kommuniserer at foreldrene ønsker å involvere seg og som gir strategier som eleven kan bruke i skolehverdagen. Man kan tenke seg at alle nivåene av samarbeid kreves for at denne formen for involvering skal skje. For at foreldrene skal kunne bidra med forståelse av hensikter og mål og gi barna ulike strategier må de nødvendigvis selv ha en god forståelse av skolevirksomheten. Derfor trenger foreldrene informasjon fra skolen om hvordan opplæringen drives. Men dette vil ikke være tilstrekkelig. For å bidra med en slik involvering må foreldrene ha gitt sin tilslutning til og stå bak måten opplæringen drives. Man kan vanskelig tenke seg at foreldre vil gjøre dette uten at de selv har vært med i dialog og hatt medbestemmelse i forhold til hva målene og hensikten med opplæringen skal være.



## 2.2 Forutsetninger for foreldrenes deltagelse i samarbeidet

Bø (2002) hevder å finne tre grunnleggende vilkår for at samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere slik som det er beskrevet over. Det første vilkåret handler om mening. Med dette menes det at foreldres emosjoner, vilje og motivering knyttet til skolen har betydning for hvordan samarbeidet fungerer. Mening innebærer også en kognitiv forståelse av situasjonen. Den andre faktoren Bø (2002) peker på er innflytelse. For at foreldrene skal delta i samarbeidet er en følelse av innflytelse, i form av å bli sett og hørt, ha handlings- og påvirkningsmuligheter, sjanse for å få noe til, en følelse av at det nytter å gjøre noe og kontroll over situasjonen, en avgjørende faktor. Det siste vilkåret Bø (2002) understreker er støtte. For at foreldrene skal være i stand til å involvere seg i samarbeidet må foreldrene oppleve at de har tilgang på de ressurser som kreves i denne relasjonen. Dette kan handle om at andre viser emosjonell støtte, som innebærer å bli vist sympati og at man verdsettes av andre. Det å kunne få vurdering av egen atferd og hjelp til å vurdere og løse problemer av andre kan kalles vurderingsstøtte, mens materiell støtte og instrumentell støtte innebærer å vite at man er økonomisk trygg og kan få praktisk hjelp. Informativ støtte, som betyr å få kunnskaper, innsikt og ferdigheter gjennom andre, er den siste faktoren ved denne forståelsen av støtte.

Det vil nå bli drøftet en rekke barrierer som kan ha betydning for disse vilkårene når samarbeidet er mellom skole og minoritetsforeldre, før dette vil bli knyttet opp mot Antonovskys tre begreper som utgjør en persons sense of coherence. I denne drøftingen er det minst to ulike forhold som er sentrale i diskusjonen. Ved at samarbeidet er en type interaksjon mellom hovedsaklig to parter vil både faktorer ved foreldre og sider ved skolen ha betydning.

## 2.3 Sider ved foreldrene

I en internasjonal metaundersøkelse nevnes språkbarrierer, lav utdanning, lavt selvbilde, lav sosioøkonomisk status, forskjeller i oppdragelsesidealer, fysisk krevende arbeidssituasjon, manglende sosialt nettverk og negative erfaringer med samarbeidet med skolen som eksempler i eksisterende forskning på individuelle barrierer for minoritetsforeldres involvering i skolen (Kim, 2009). Jeg skal nå drøfte ulike forhold knyttet til disse barrierene.

### 2.3.1 Kommunikasjon og kultur

Språkbarrierer vil blant annet ha betydning i forhold til samarbeidets kommunikative side. Hvis ikke kommunikasjonen foregår på et språk som foreldrene mestrer tilstrekkelig vil det kunne hindre forståelsen i samarbeidet med skolen (Bø, 2002). Som vi så var det at foreldrene skulle få en forståelse av skolens innhold en sentral del av samarbeidet mellom skole og hjem. I en tid da skolens funksjon i samfunnet endres raskt, er det ikke tilstrekkelig at foreldrene kun tar utgangspunkt i egen skolegang, da denne forståelsen nødvendigvis ikke trenger å være relevant lengre. Med foreldre som har sin skolebakgrunn fra et annet land og en annen kultur kan man tenke seg at dette har enda større betydning (Loona, 1995). Det er derfor nødvendig med forståelig informasjon fra skolen. Dette kan være utfordrende når partene i kommunikasjonen har ulikt morsmål.

Språkbarrierer handler også om noe mer enn bare det å bruke forskjellige ord om de samme forholdene. Den meningen man legger i kommunikasjonsuttrykk er også avhenge av de forståelsesrammene som man bringer med seg i kommunikasjonen (Dahl, 2001). Disse forståelsesrammene er blant annet preget av erfaringer. Et begrep som beskriver dette er konnotasjoner. Dette innebærer den meningen som oppstår når et kommunikasjonsuttrykk møter de oppfatningene, følelsene og vurderingene som individet har internalisert gjennom sitt erfaringsgrunnlag (Fiske, 1997). En viktig del av erfaringsgrunnlaget til den enkelte vil være den sosialiseringen man har vært gjennom. Innholdet i sosialiseringen vil i stor grad være preget av blant annet de verdier og livsformer som preger en kultur (Larsen, 2006). Man kan slik si at den meningen man legger i kommunikasjonsuttrykk til en viss grad vil være preget av den kulturbakgrunnen man har.

Et eksempel på dette som er relevant i denne sammenhengen er hvordan foreldreinvolvering i skolen kan ha ulik betydning. Hva dette innebærer vil blant annet avhenge av hvilke verdier og strukturer som preger et samfunn. For eksempel definerer kinesiske forskere foreldreinvolvering som kontroll, oversikt og hjelp (Huntsingera & Joseb, 2009). Foreldreinvolvering handler derfor om å hjelpe og kontrollere blant annet hjemmelekser, og at ikke andre aktiviteter kommer i veien for barnas skoleprestasjoner. En slik rolle kan ha bakgrunn i at barnas skoleprestasjoner har kollektiv verdi i den kinesiske kulturen; de har ikke bare betydning for hvordan barnet fremstår, men også hvordan familien blir vurdert i samfunnet. Slike tanker er eksempler på et kollektivistisk verdisystem, som kinesisk kultur på mange områder er et eksempel på. Som vi ser handler ikke denne typen foreldreinvolvering

om foreldrenes tilstedeværelse i skolen, som blant annet amerikanske forskere legger stor vekt på (Huntsingera & Joseb, 2009). Man kan også tenke seg at det i norsk skolekultur er den skolebaserte involveringen som er mest vektlagt, da det kanskje er denne som er mest synlig for skolen. Et annet kulturelt trekk som kan ha betydning, er at de individualistiske verdiene står sterkt i det norske samfunnet (Ulriksen & Monsen, 2003), noe som blant annet kan innebære at man i stor grad setter krav til omgivelsene sine. Dette kan i denne sammenhengen bety at foreldrene i stor grad uttrykke sine individuelle ønsker for barnet i samarbeidet mellom skole og hjem. I kollektivistiske samfunn er kanskje ikke dette like sterkt vektlagt da fellesskapets interesser vil være overordnet individuelle hensyn. Dette viser hvordan individer fra ulike kulturer kan ha ulik forståelse av hva forholdet mellom skole og hjem skal være fordi man har ulike verdier og erfaringer. Slik kan kulturelle sider ved kommunikasjon gjøre at man har ulike forventninger, som videre får betydning for hvordan man opplever samarbeidet.

En annen faktor knyttet til kommunikasjon og kultur er at det vil finnes ulike ”regler” for hvordan man samhandler på ulike arenaer, som er med på definere kommunikasjonsfellesskapet. Disse eksplisitte og implisitte reglene for hvordan man samhandler vil i stor grad være preget av den konteksten de har oppstått i. Det vil si at de ytre kulturelle rammene til en viss grad bestemmer hvordan det kommunikative fellesskapet er (Eriksen & Sørheim, 2003). Slik vil det være nødvendig å ha kulturell kunnskap for å mestre et kommunikativt fellesskap. I skolen kan et eksempel på dette være hvordan et foreldremøte foregår. I denne konteksten vil det finnes en rekke implisitte regler som hva man skal snakke om, hvem som har hvilke rolle, hvordan man plasserer seg i rommet og så videre. Disse reglene er nødvendigvis ikke selvsagte for alle hvis man ikke har kunnskaper om de kulturelle rammene som har skapt dem. Dette viser at kommunikasjon og kultur ikke bare kan være barrierer i forhold til om foreldrene oppnår en forståelse i samarbeidet, men også for hvilke handlingsmuligheter minoritetsforeldrene har i forhold til skolen.

I tillegg til språkbarrierer, kan forskjellig oppdragelsesidealer mange ganger synes som de forklaringene som blir lagt størst vekt på i dagliglivet når skolen opplever vanskeligheter med å inkludere minoritetsforeldre i skolevirksomheten. Ulike oppdragelsesidealer kan også knyttes mot kulturforskjeller. Skolen som institusjon vil være et av de viktigste midlene for overføring av kultur, i og med at det er her mange av kunnskapene og ferdighetene som kreves for å fungere i et samfunn læres, og vil derfor være en viktig bidragsyter til fellesskap og kulturell samhørighetsfølelse i samfunnet (Eriksen & Sørheim, 2003). Slik vil en kulturs

oppdragelsesidealer i stor grad påvirke hvordan skolens mål og virksomhet utformes. Hva skolen inneholder kan derfor sies å være sterkt kulturbetinget (Eriksen & Sørheim, 2003). Innholdet i kulturen vil variere mellom samfunn. Følgelig vil også syn på hva skole bør være variere etter hva som vektlegges i kulturen. Kromayer (1997) illustrerer slike kulturforskjeller ved å gjøre et skjematisk skille mellom pedagogiske mål i Danmark og den tredje verden. Hun mener å finne at mens dansk pedagogikk er preget av fleksibilitet, elevdeltagelse, skepsis og samarbeid er mange land fra den tredje verden mer rettet mot stabilitet, oppmerksomhet, aksept og medarbeid i skolevirksomheten (Kromayer, 1997). Hvis dette er tilfellet vil det nødvendigvis være vanskelig for foreldrene fra den 3. verden å gi sin tilslutning til og forstå skolens virksomhet, da målene for virksomheten spriker mye fra eget syn på hva målene med oppdragelsen er.

Spørsmålet er om en slik kategorisering som Kromayer skisserer er hensiktsmessig. En innvending mot dette er problemene med en overdreven tro på å bruke konstruerte kategorier som kultur som forklaringer. For det første er det problematisk å snakke om ett samfunn med én kultur. I alle samfunn finnes det kulturell heterogenitet blant annet representert ved ulike subkulturer og sosiale lag, og med den økte globaliseringen med økt folkevandring og påvirkning mellom samfunn er det enda vanskeligere å snakke om én avgrenset kultur i ett samfunn (Eriksen & Sørheim, 2003). For det andre er ikke kultur statiske fenomen som overføres og tas opp av nye medlemmer i uforandret form (Dahl, 2001). Berger og Luckmann (2000, p. 137) beskriver dette: *”Det samme underklasseperspektivet kan tilføre individet en følelse av tilfredshet, resignasjon, eller bitterhet, eller brennende opprørskhet.”* Som vi ser er det individuelle forskjeller i hvordan man internaliserer innholdet i kulturen eller klassen man blir sosialisert inn i. Dessuten vil det enkelte individ også være i utvikling og endring hele livet, og bli påvirket av og tilpasse seg ulike kulturer til ulike tider. Derfor er det også problematisk å snakke om ett individ med én kultur (Dahl, 2001). Hvis man ikke tar hensyn til disse implikasjonene knyttet til kulturbegrepet er faren stor for uhensiktsmessige generaliseringer, fordommer og stereotypier som sier lite om situasjonen til den enkelte. Dette innebærer blant annet at man må ha en bredere innfallsvinkel enn kun å se på kulturforklaringer for å forstå situasjonen til de man undersøker.

### 2.3.2 Strategier i møte med det norske samfunnet og skolen

Et annet forhold som kan ha betydning for hvilke forhold minoritetsforeldre har til skolen, og som viser hvordan minoritetsforeldre kan ha forskjellige strategier i møte med skolen selv om de kan ha samme kulturelle bakgrunn, handler om hvordan de som oppdragere møter det nye samfunnet. Ericsson og Larsen (2000) hevder å finne tendenser til tre ulike strategier i sine møter med minoritetsforeldre. Den første strategien kaller de for en "hjemlandsvendt strategi". Som begrepet antyder handler dette om foreldre som i stor grad ønsker å oppdra barna i tråd med hjemlandets kulturer, tradisjoner og verdier. Som vi har sett kan slike ønsker for barnet komme i konflikt med hva skolen vektlegger. Dette kan for eksempel handle om ønsker om ivaretagelse av morsmål og egen religion ikke er forenlig med hvordan de opplever at skolen drives. Disse foreldrene vil i stor grad ta på seg ansvaret for å sikre at barna lærer det de mener er viktig, da de ikke kan stole på at dette blir gjort på skolen. En slik strategi kan føre til et tvetydig forhold til skolen fordi man ønsker at barna skal være kulturelle videreføres, samtidig som man ønsker at barna skal opplæres til å gjøre karriere i det norske samfunnet (Ericsson & Larsen, 2000). Den kulturelle identiteten skal altså ivaretas samtidig som man skal beherske og mestre det norske. Dette kan for mange foreldre oppleves som en krevende rolle, og hvordan skolen, som i stor grad er bygd på norske verdier, tar hensyn til dette vil ha betydning for hvilke forhold foreldrene har til skolen.

Foreldre med en "tolandsvendt strategi" vil også føle at de har et ansvar for å oppdra og lære barnet til å ha et forhold til språket, religionen og familien i hjemlandet, men vil i større grad erkjenne at barnas fremtid er i Norge (Ericsson & Larsen, 2000). Tolandsvente foreldre vil derfor i større grad ha kulturelle og sosiale bånd både til hjemland og Norge. Det forholdet disse foreldrene har til skolen skiller seg fra individer med en hjemlandsvendt strategi ved at det norske ikke blir sett på som en trussel mot egen kulturell orientering (Ericsson & Larsen, 2000). Man kan derfor tenke seg at en slik strategi vil være mer hensiktsmessig i forhold til om man som forelder har positiv kontakt med skolen, og slik oppleve det som lettere å samarbeide med skolen om barnets opplæring.

Den tredje strategien kaller Ericsson og Larsen (2000) for en "norskvendt strategi". Her er orienteringen mer mot det norske samfunnet enn hjemlandet, og det som blir sett på som viktig for å leve i Norge blir i stor grad lagt vekt på. En slik strategi kan likne på det man kaller assimilering, der man gir opp sin egen bakgrunn for å tilpasse seg det nye samfunnet (Aasen, 2003). Disse foreldrene vil kanskje ha et mindre konfliktfylt forhold til skolen, men

spørsmålet er om det er ønskelig at samfunnets institusjoner ikke skal speile det mangfoldet ulike kulturelle identiteter vil representere. Et av skolens grunnleggende idealer ligger i en inkluderende praksis som skal gi plass til ulike forutsetninger (Skogen, 2005). Virkningen av en norskvendt strategi vil bryte med dette idealet ved at ulike forutsetninger blir visket ut.

Ut fra dette forstår man at det å oppdra barnet i en tokulturell kontekst kan være en utfordrende rolle, og hvilken strategi man velger for å løse dette vil ha betydning for hvordan man opplever samarbeidet med skolen.

### 2.3.3 Et klasseperspektiv

En annen måte å forstå hvordan ulike foreldre har ulikt forhold til skolen er et klasseperspektiv. Lareau (2000) hevder for eksempel å finne forskjeller mellom arbeiderklasseforeldre og middelklasseforeldre sitt forhold til skolen. Fordi foreldre fra arbeiderklassen i større grad mener at det er skolen som har ansvaret for utdanningen, oppsøker de lite informasjon om opplæringen, og deres fokus mot skolen er rettet mot forhold som ikke er av akademisk art. Middelklasseforeldre, på den andre siden, ser på opplæringen som et delt ansvar mellom skole og hjem, og har derfor en mye større grad av det vi har kalt skolebasert og hjemmebasert involvering. Denne forskjellen i måter å involvere seg på kan blant annet forklares ut fra Bourdieus teorier.

Disse teoriene er en innfallsvinkel for å forstå foreldrenes involvering i skolen som er mye brukt (Kim, 2009). Bourdieus begrep *kapital* er en av grunnene til at disse perspektivene er hensiktsmessig å benytte seg av. Kapital innebærer ikke bare de økonomiske og materielle ressursene en person besitter, men også de sosiale og kulturelle ressursene (Nordahl, 2007). Den sosiale kapitalen handler om hvilke tilgang en person har til ulike sosiale nettverk, mens den kulturelle kapitalen handler blant annet om hvorvidt man behersker ulike kulturelle kontekster. En persons samlede kapital vil ha betydning for hvilken posisjon man har i ulike *felt* i det sosiale rommet (Ulriksen & Monsen, 2003). Denne posisjonen er avgjørende for hvilke handlings- og påvirkningsmuligheter den enkelte har i et miljø. Hvilke type kapital som gir gunstige plasseringer i det sosiale rommet er avhengig av hva som blir gitt betydning i den sosiale konteksten man er i. Den betydningen kapitalen man besitter blir gitt, kalles symbolsk kapital (Ulriksen & Monsen, 2003).

Et eksempel på et felt i et sosialt rom er skolen. Den sosiale kapitalen kan her kan handle om at den kontakten man har med de andre foreldrene og representanter fra skolen vil ha betydning for hvilke tilgang man har på ulike goder, mens kulturell kapital kan bety at man mestrer de samhandlingsformene som finnes på skolearenaen eller at man har preferanser og bakgrunn som blir gitt symbolsk kapital. Når barrierene lav utdanning, lav sosioøkonomisk status og lite sosialt nettverk kan ha betydning for minoritetsforeldres deltagelse i samarbeidet kan det ut fra dette perspektivet bety at disse faktorene gir en kapital som fører til en ugunstig plassering i dette feltet.

En måte å påvirke egen posisjon i slike sosiale rom er å ta avstand fra typer kapital som man ikke vil bli assosiert med. Dette er en del av den prosessen Bourdieu kaller ”distinksjonen” (2002). Et slikt ønske kan føre til at lærerne oftere relaterer seg til foreldre som har liknende bakgrunn som sin egen. Ved at lærere har høyere utdanning og i stor grad rekrutteres fra samme type samfunnslag vil foreldre med høyere utdanning og fra middelklassen dele mange av de samme verdiene og syn som skolekulturen (Ulriksen & Monsen, 2003). Dette kan føre til at lærerne i større grad relaterer seg til og samarbeider med foreldre som har en middelklassebakgrunn, fordi man tillegger dem mer kapital. Dette er grunnen til at man kan si at foreldrenes bakgrunn kan ha betydning for hvilke posisjon og handlings- og påvirkningsmuligheter man har som forelder i forhold til skolen.

Likevel peker Bakken (2003) på at høy sosioøkonomiske status, i betydningen høy utdanning og mange bøker i hjemmet, som vanligvis vil gi høy kulturell kapital, ikke har den samme positive effekten for barn fra minoritetsfamilier sin skolegang som for barn med majoritetsbakgrunn. Dette kan bety at det først og fremst er kompetanse i majoritetskulturen som gir foreldrene kapital i forhold til skolen (Bakken, 2003). I tillegg til at skolen er bærer av middelklasseverdier kan man ofte si at mange skoler også er bærere av majoritetskulturens verdier. Dette fører til at foreldre med norsk bakgrunn ofte vil være de som besitter den største delen av den typen kapital som gir avkastning i skolen. Når foreldrenes utdanning og antall bøker har mindre betydning for minoritets elever, kan dette derfor skyldes at heller ikke minoritetsforeldre med høy utdanning har spesielt mye av den kapitalen som blir gitt betydning i norsk skole (Bakken, 2003). Det er på denne måten man kan si at Bourdieus teorier om kapital også kan ha relevans for forholdet mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn.

Foreldre vil også måtte forholde seg til andre foreldre i klassen eller basisgruppen barnet går i. På samme måte som i relasjonen mellom lærer og foreldre vil dette feltet også være preget av at man blir tillagt ulik kapital. Dette betyr at det er noen som vil føle seg inkludert i foreldremiljøet, mens andre kanskje vil føle seg ensomme i en foreldregruppe (Nordahl, 2007). Man kan videre tenke seg at de foreldrene som føler at de har støtte i resten av foreldregruppen blant annet har et annet utgangspunkt for å hevde sine synspunkter og en annen motivasjon for å delta i skolen enn de som føler at de står mer alene.

Disse faktorene kan også være noen av årsakene til at minoritetsforelder er forbundet med barrierene som handler om negative erfaringer med samarbeid. Det at foreldrene ikke opplever at de har en tilfredsstillende posisjon i dette feltet kan føre til en følelse av mangel på mening, støtte og innflytelse i denne konteksten. Dette vil videre gi negative assosiasjoner til samarbeidet med skolen.

### **2.3.4 Belastningsfaktorer**

Når fysisk krevende arbeidssituasjon, lavt selvbilde og manglende sosialt nettverk har betydning for minoritetsforeldrenes involvering skolen kan man forstå dette som belastningsfaktorer som virker hemmende, fordi de krever så mye av foreldrene at de ikke har ressurser tilgjengelig for å involvere seg i skolen. Hvis man ser på undersøkelsen ”Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006” fra Statistisk Sentralbyrå (Blom & Henriksen, 2008), tyder det på at mange av disse barrierene kan gjelde mange med innvandrerbakgrunn i Norge. Her pekes det blant annet på en større tendens til ensomhet, dårligere arbeidsmiljø, lavere inntekt og mer diskriminering blant enkelte grupper av innvandrere fra ikke-vestlige land enn andre deler av befolkningen.

En fysisk krevende arbeidssituasjon kan man tenke seg er en barriere når dette fører til at man ikke har tilgjengelig overskudd til å bruke fritiden til å involvere seg i barnets skolegang. Man kan også tenke seg at mennesker med en slik arbeidssituasjon ofte har en status som kan knyttes opp mot arbeiderklassen. Som det ble diskutert over, kan foreldre med en slik bakgrunn ha et annet forhold til skolen enn foreldre med yrker som krever høyere utdanning.

Migrasjon og flukt innebærer også ofte i seg selv en del belastningsfaktorer. Mange må flytte fra familie og sitt opprinnelige sosiale nettverk, og for flyktninger kan dette ha skjedd under dramatiske omstendigheter. I tillegg må man etablere seg på nytt i et samfunn med andre



levemåter og språk, og finne måter å leve på som oppleves som akseptable både for seg selv og andre (Aasen, 2003). I drøftingen av ulike strategier minoritetsforeldre kan ha i møte med det norske samfunnet så vi også at det å leve i en tokulturell kontekst også skaper mange utfordringer i forhold til foreldrerollen. Migrasjon innebærer grunnleggende sett et brudd med det vante, noe som innebærer risiko, men også nye muligheter (Fuglerud, 2004). Hvordan man håndterer dette bruddet vil ha betydning for hvordan man håndterer hverdagen (Aasen, 2003), og kan slik være en faktor i forhold til foreldrenes deltagelse på skolearenaen.

Albert Bandura (1997) bruker begrepet "self efficacy" for å forklare hvordan man har ulik tro på at man kan influere og kontrollere hendelser i egen fremtid, og kan slik være en faktor i forhold til hvordan man takler utfordringer som for eksempel det bruddet migrasjon innebærer. Denne troen vil være avgjørende for hvorvidt man engasjerer seg i utfordringer, hvor mye engasjement man legger i dem, hvor utholden man er i forhold til dem, hvordan man takler stress, nedtrykthet og motstand og i hvilke grad man oppnår det man ønsker (Bandura, 1997). Som vi ser vil en slik tro være sentralt i forhold til hvordan man håndterer omgivelsene sine, og kan slik være med på å forklare hvorfor selvbilde er en faktor i forhold til det å delta i samarbeidet med skolen. Hendelser som er med på å skape en slik tro er blant annet selvopplevde erfaringer med at man mestrer liknende situasjoner som man står foran eller at man har sett at personer som man sammenlikner seg selv med har klart det (Bandura, 1997). Også det at andre uttrykker realistisk tro på at man kan klare utfordringen og hvordan man vurderer egen fysiske og emosjonelle tilstand har betydning for en persons self efficacy (Bandura, 1997). I forhold til om man tror at man er i stand til å håndtere utfordringer i samarbeidet vil man altså ut fra en slik forståelse kunne si at foreldrene må ha opplevd positive erfaringer med dette selv, sett mennesker rundt seg mestre dette, fått positive og realistiske oppmuntringer eller føle seg psykisk eller fysisk skikket.

Det sosiale nettverket vil også være avgjørende for hvorvidt man er i stand til å håndtere utfordrende situasjoner (Klefbeck & Ogden, 2003). Det å ha et godt nettverk vil innebære ulike former for støtte, som vi så var et sentralt vilkår for foreldrenes deltagelse i samarbeidet. Dette kan handle om alt fra det å få praktisk hjelp til den emosjonelle støtten man kan få gjennom vennskap. Ved at mange innvandrere viser en større tendens til ensomhet kan dette tolkes som mangel på et nettverk. I forhold til involvering i skolen kan dette for eksempel bety at man ikke har individer rundt som støtte når man forsøker å utøve innflytelse. Dette kan også ha betydning for om man opplever vurderingsstøtte eller praktisk støtte, ved at man

ikke har noen å spørre når det er noe man ikke forstår eller personer som kan hjelpe dem med andre oppgavene i hverdagen som må ivaretas når foreldrene skal delta i samarbeidet med skolen.

I følge Nordahl (2007) er hjemmelekser en viktig del av det kontaktløse samarbeidet der foreldrene får innsikt og involveres i akademiske sider ved opplæringen. Det har likevel vært diskutert hvilke betydning denne praksisen har. En av grunnene til dette er resultatene fra en rapport fra Statistisk sentralbyrå som problematiserer effekten av hjemmelekser (Rønning, 2010). Denne undersøkelsen peker på at mange barn som kommer fra lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke profiterer på store mengder hjemmelekser, og dette i mange tilfeller til og med kan ha en negativ effekt. Dette begrunnes blant annet med at disse foreldrene har mindre ressurser til å hjelpe til og å følge med på om leksene er gjort. En annen grunn som ble presentert, var at mye hjemmelekser kan ha betydning for barnas motivasjon, også i skoletiden. Når hjemmelekser har negativ effekt kan man kanskje tenke seg at dette også kan være en belastning i forhold til foreldrenes opplevelse av egen rolle i forhold til skolen.

### **2.3.5 Oppsummering av sidene ved foreldrene**

Hva kan man da si er det mest fruktbare utgangspunktet når man forklarer barrierer knyttet til minoritetsforeldres deltagelse i samarbeidet med skolen? Det innlysende svaret er at man må ta hensyn til helheten i situasjonen. Ensidige forklaringer som for eksempel legger vekt på enten kultur, klasse eller migrasjon vil bli for snevert i en kompleks virkelighet. I starten av kapitlet ble det redegjort for tre grunnleggende vilkår for foreldrenes deltagelse i samarbeidet med skolen. Disse kan være et greit utgangspunkt for å få tak i flere sider ved foreldrenes situasjon. De barrierene som er drøftet til nå kan sees i sammenheng med disse vilkårene. For eksempel kan språkbarrierer og forskjeller i oppdragelsesideal ha betydning for foreldrenes opplevelse av en kognitiv mening. Lavt selvbilde og negative erfaringer med samarbeidet kan påvirke følelsen av innflytelse ved at dette vil kunne redusere troen på å få gjennomslag for det man ønsker. Og lav utdanning, lav sosioøkonomisk status, fysisk krevende arbeidssituasjon og særlig manglende sosialt nettverk kan påvirke opplevelsen av hvilke tilgang man har til ulike former for støtte.

## 2.4 Sider ved skolen

Selv om faktorene ved foreldrene har betydning, hevdes det i metaundersøkelsen som er henvist til over, at det er mer konstruktivt å se på barrierene som finnes hos skolen når man skal drøfte vilkårene for samarbeidet med foreldrene (Kim, 2009). Dette begrunnes med at det er skolen som er den profesjonelle part, og intervensjoner mot skolen er mer effektivt og lettere å gjennomføre. Som vi har sett, er også en stor del av ansvaret for et godt samarbeid lagt på skolen i offentlige styringsdokumenter. De faktorene som gjelder skolen er likevel ikke like sterk vektlagt i forskningen, men oppsummert kan man si at skolens tro på foreldrene, tro på betydningen av involvering av foreldrene, lærernes tro på seg selv, evne til positiv kommunikasjon og skolens ledelse og politikk alle er sentrale vilkår for foreldrenes deltagelse i samarbeidet (Kim, 2009).

### 2.4.1 Holdninger til foreldrene

En holdning som innebærer liten tro på foreldrene kan kalles et "mangelsyn" (Hauge, 2007). Her blir foreldrene sett på som problemet i samarbeidet, og det å involvere dem vil medføre større vansker. Man kan tenke seg at foreldre ønsker beskytte selvværdet mot slike holdninger. En strategi for dette, som kanskje oppleves som mest hensiktsmessig, kan være å trekke seg unna samarbeid med skolen da disse relasjonene medfører negative vurderingene av én selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dersom skolen heller gir uttrykk for at de ser på foreldrene som ressurser kan man tenke seg at det vil være lettere å engasjere seg, ved at dette vil kunne ha mer positive konsekvenser for foreldrenes selvværd. Et slikt "ressurssyn" kan handle om å se den kompetansen foreldrene har og benytte seg av den i forhold til barnets opplæring (Hauge, 2007). For foreldre med en annen kulturell bakgrunn vil man kanskje ha andre ressurser enn foreldre som er født og oppvokst i Norge. Gjennom sosialiseringen lærer man seg kunnskaper og ferdigheter som er sentrale for å klare seg i det samfunnet man blir sosialisert inn i (Hundeide, 2003). Ved at samfunn er forskjellige fra hverandre vil innholdet i sosialiseringen nødvendigvis være noe ulikt fra samfunn til samfunn. Dette betyr at enkelte ressurser minoritetsforeldre har ikke vil bli sett hvis skolen ikke er i stand til å se ferdigheter og kunnskaper som går ut over sin egen kulturelle kontekst. Slik kan det å tilhøre en minoritet utgjøre en risiko for at man ikke får

brukt sine ressurser i forhold til skolen, og vil slik kunne oppleve at man ikke har noe å bidra med i samarbeidet med skolen.

Man vet også at de forventningen man blir møtt med i stor grad er med på å forme hvordan man ser på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skolen har kanskje ulike forventninger til hva foreldre kan bidra med ved at man har forutinntatte forestillinger om at enkelte grupper av foreldre er vanskelig å involvere. Dette kan for eksempel komme av at man overfører tidligere erfaringer med foreldre med liknende bakgrunn, at den offentlige debatten skaper et bestemt bilde av enkelte grupper eller at forskningsresultater blir presentert på en slik måte at man får slike forventninger til enkelte foreldre. I forhold til problemstillingen kan dette bety at det at skolen har lave forventninger til foreldrene fører til at de tenke negativt om seg selv, og gradvis også går inn i den negative rollen som man blir tildelt.

Ulike beskyttelsesmekanismene kan også finnes i skolesystemet. “Fred”, “ro” og “harmoni” kan sies å være sentrale verdier i det norske samfunnet (Gullestad, 2002). Når forskjeller oppleves som for store er det kanskje lettest å unngå hverandre for å slippe konfrontasjoner som går på bekostning av disse verdiene. Man kan tenke seg at det å møte foreldre med for eksempel andre oppdragelsesidealer enn skolen kan forbindes med større sjanser for slike konfrontasjoner, og for å beskytte seg selv unngår kanskje noen lærere i større grad kontakt med slike foreldre. Slike strategier vil naturligvis begrense foreldrenes rolle i forhold til skolen.

#### **2.4.2 Maktstrukturer mellom skole og hjem**

En sentral faktor i samarbeidet mellom skole og hjem er ulike maktstrukturer (Nordahl, 2007). I kraft av å kjenne skolevirksomheten best gjennom sin profesjon kan lærerne i forholdet til hjemmet lett uttrykke en dominant holdning (Hauge, 2007). Dette kan betegnes som en institusjonell makt som gir legitimitet og autoritet til pedagogens syn på hva skole skal innebære, og et asymmetrisk forhold i samhandlingene. Bruk av slik type makt kan føre til en følelse av avmakt og underlegenhet hos foreldrene, som gjør at man ikke benytter seg av sin rett til å påvirke det som skjer i skolen. Det ble hevdet at lærerens tro på seg selv har betydning for foreldrenes involvering i skolen. Dette kan ha sammenheng med at disse lærerne kanskje benytter seg av den til institusjonelle makten på en uheldig måte. Lærere som er usikre på seg selv og egen posisjon vil kanskje benytte seg av dette overtaket i større grad, ved ikke å gi foreldrene muligheten til medbestemmelse. Slik vil de kanskje unngå å miste

følelsen av kontroll. Mange kulturer preges også av samfunnsstrukturer der autoriteter har en sterk rolle (Eriksen & Sørheim, 2003). Med et slikt autoritetssyn vil kanskje den institusjonelle makten ha større betydning, og følelsen av å ha muligheten til å påvirke skolevirksomheten være enda mindre.

I forholdet mellom minoritetsforeldre med innvandringsbakgrunn og majoritet er det en rekke andre aspekter som kan føre til skjev maktfordeling. Den første maktutøvelsen innvandrere blir gjenstand for ligger i mottagerstatens rett til å bestemme hvem som får komme inn i landet og hvem som får bli (Brochmann, Borchgrevink, & Rogstad, 2002). En bevissthet om dette kan gi en følelse av at man er medlem av samfunnet nærmest på "nåde" fra staten, noe som for noen kan gjøre det vanskelig å hevde sine synspunkter og sette krav til omgivelsene sine. Det vil også finnes mer uformelle og subtile maktfelter. Et hvert samfunn inneholder visse sosialiseringmekanismer som er selve grunnlaget for samfunnet. Disse mekanismene innebærer blant annet at noen grupper i samfunnet får autoritet til å konstruere og reprodusere dominerende forståelser av virkeligheten, og kan kalles en symbolsk og ideologisk makt (Eriksen & Sørheim, 2003). Dette så vi eksempler på i diskusjonen av Bourdieus beskrivelse av dynamikken i sosiale rom. Denne autoriteten vil gi et kommunikasjonsmessig overtak, og gi en skjev maktbalanse som utgangspunkt for samhandlingen i den alminnelige befolkningen i samfunnet. Ved at det som oftest er majoriteten som har disse formene for makt, vil det kunne medføre et krav om at individer i minoritetsgrupper må tilpasse seg majoritetens premisser for å delta i ulike kontekster. Som det har vært drøftet tidligere i teksten kan skolen være en representant for majoriteten. Hvis ikke skolen er bevisst på at de kan ha en slik symbolsk og ideologisk makt, vil det kunne føre til at foreldre med en annen kulturell bakgrunn må delta i samarbeidet på premisser som de kanskje ikke behersker tilstrekkelig. Alle disse ulike makttypene kan slik gi foreldrene med minoritetsbakgrunn en forståelse av egen rolle i samarbeidet som preget av avmakt fordi man ikke deltar i samhandlingen på like premisser som resten av befolkningen.

Et pedagogisk syn som kan være relevant i en slik sammenheng tilhører Freires "frigjørende pedagogikk" (Freire, 1999). I dette ligger det et syn på skolens natur som undertrykkende ovenfor enkelte grupper av mennesker. Løsningen på dette ligger i dialogen. Freires forståelse av dialog handler blant annet om at både læreren og eleven har en rolle som lærer og elev på samme tid. I dette ligger det et uttrykk for en gjensidighet mellom partene, ved at begge er subjekter i relasjonen. I en slik situasjon vil mennesker få selvtillit til å bli kritiske og aktive.

På denne måten vil individer opplæres til å bli subjekter i egne liv. En ”bank-oppfatningen” av undervisning innebærer en anti-dialog, der denne gjensidigheten ikke finnes ved at læreren kun legger til rette for at elevene skal motta, registrere og oppbevare det som blir formidlet. Dette skaper ”tause kulturer”, som betyr passive objekter som tilpasser sine mål til det ”herskende mindretall” som besitter ulike typer makt. En slik relasjon vil undergrave den kritiske tenkningen til elevene, og slik vil den undertrykkende relasjonen vedvare. Et slikt perspektiv kan også overføres til skolens relasjon til foreldrene. Også her må det finnes en slik dialog som Freire beskriver for at foreldrene skal kunne ha en reel innflytelse og slik kunne ivareta sitt mandat. Slik som samarbeidet mellom skole og hjem beskrives i forskning, der foreldrene har liten reel medvirkning (Nordahl, 2007), kan tolkes som at denne relasjonen i mange tilfeller preges av et subjekt- objekt forhold, der lærerne er de som legger premissene for samhandlingene og foreldrene er passive mottakere. Slik kan skolens politikk og holdninger ha stor betydning i forhold til hvordan foreldrene opplever samarbeidet.

### **2.4.3 Relasjoner mellom skole og hjem**

De barrierene i samarbeidet som er relatert til skolen handler i stor grad om hvilke relasjoner skolen makter å skape med foreldrene. En god relasjon mellom skole og hjem kan blant annet defineres som et forhold der både foreldre og lærere føler at de får dekt behov for anerkjennelse (Nordahl, 2007). Dette handler om mye av det samme som dialog, ved at også anerkjennelse innebærer at personer forholder seg til hverandre som subjekter. Forutsetninger for en slik anerkjennelse i en terapeutisk sammenheng er evnen til å lytte, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye, 2009). Disse begrepene vil også være sentrale for å skape en god relasjon mellom skole og hjem fordi dette kan tenkes å ha positive virkninger i forhold til foreldrenes opplevelse av mening, innflytelse og støtte. Hvis skolen klarer å skape en slik relasjon vil det derfor være lettere for foreldrene å ta kontakt med skolen og å delta i samhandlingene med dem.

Evnen til positiv kommunikasjon vil være sentralt for å lykkes i dette. Nordahl (2007) hevder at størsteparten av kontakten med foreldrene utenom de formelle møtene handler om når barnet har gjort noe galt eller når skolen vurderer det som at forhold ikke fungerer adekvat. Et slikt ensidig fokus kan skape negative assosiasjoner til skolen. Det kan lett føre til at foreldrene føler seg anklaget ved at de opplever at skolen formidler at foreldrene har mislyktes i oppdragelsen (Nordahl, 2007). Dette vil videre ha betydning for hvilke relasjoner

det er mellom skole og hjem, ved at en slik opplevelse av å bli negativt vurdert kan forstås som en manglende anerkjennelse i form av aksept og toleranse for foreldrenes situasjon. Man kan også tenke seg at risikoen for et negativt samspill mellom skole og hjem vil øke jo større utfordringer barnet har på skolen, ved at den negativt orienterte kontakten vil øke i mengde. Denne negative orienteringen kan også føre til at foreldrene får et inntrykk av at deres rolle først og fremst angår negative sider ved opplærings situasjonen. Slik kan foreldrene få negative erfaringer med samarbeidet og egen rolle i forhold til barnets opplæring. Dette kan være en av årsakene til at det er de foreldrene som har barn som klarer seg best i skolen er de som også har størst grad av involvering (Bakken, 2003).

Som vi har sett, er det ofte skolen som legger premissene for samhandlingene med skolen. En slik situasjon kan innebære at skolens fokus ikke er på det å lytte og forstå foreldrene, men heller forsøke å overføre sin forståelse av situasjonen på foreldrene. Dette vil også bety en manglende anerkjennelse som kan ha betydning for den relasjon som finnes mellom skole og hjem.

I følge Bourdieu (2002) vil man i større grad relatere seg til mennesker med samme kapital som dem selv. Dette kan føre til at foreldre som ikke har samme type kapital som det som dominerer skolekonteksten ikke føler at de får anerkjennelse i form av bekreftelse av den bakgrunnen man har. Slik kan kapital også ha betydning i forhold til om foreldrene vil utvikle en god relasjon med skolen og andre foreldre. Hvis det at foreldre har en annen kulturbakgrunn skaper færre felles preferanser med skolen kan man ut fra dette perspektivet tenke seg at dette skaper dårligere forutsetningene for en positiv relasjon med skolen.

#### **2.4.4 Oppsummering av sidene ved skolen**

Disse barrierene som ligger hos skolen kan knyttes til vilkåret som av Bø (2002) kalles for opplevelse av støtte. Hvilke holdninger man har til foreldrene, hvor bevisst man er de ulike maktstrukturene og hvilke relasjon man har til foreldrene vil være særlig avgjørende for hvorvidt foreldrene opplever at skolen gir en emosjonell støtte. Ut fra det som er drøftet i dette kapitlet kan man også si at disse barrierene vil ha betydning i forhold til den delen av meningsvilkåret som handler om foreldrenes emosjoner, vilje og motivering i forhold til å delta i samarbeidet. Også det siste vilkåret, om man føler at man har en innflytelse i forhold til eget barns opplæring, vil kunne være berørt av disse barrierene ved at sidene ved skolen er med på å prege hvilke rolle foreldrene føler at de har i forhold til skolen.

I en undersøkelse gjort av Dauber og Epstein (1993) er en skolepolitikk som oppmuntrer til involvering, fremmer god informasjonsflyt og gir veiledning til foreldrene den viktigste faktoren som er direkte linket til grad av foreldreinvolvering. Dette kan ha sammenheng med at en slik skolepolitikk kan tenkes å fremme foreldrenes opplevelse av de tre vilkårene Bø (2002) skisserer som sentrale for foreldredeltakelse. Den skaper mening på grunn av tilstrekkelig med informasjon, innflytelse gjennom oppmuntring til involvering og støtte gjennom veiledningen. Dette underbygger det at skolen ikke bare har det største ansvaret for at samarbeidet fungerer, men også har størst betydning i forhold til om foreldrene har en delaktig rolle i skolen.

## **2.5 Oppsummering av forutsetningene for samarbeidet: "Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet"**

De tre vilkårene Bø (2002) skisserer, som er gjengitt overfor, tar utgangspunkt i Antonovskys tre begreper knyttet til "sense of coherence". Det første begrepet til Antonovsky (2005) er *begripelighet*, som handler om i hvilken grad man opplever indre og ytre stimuli som fornuftsmessig forståelig. Et menneske som preges av en følelse av begripelighet vil forvente seg at stimuli man møter i fremtiden er forutsigbar, eller i det minste forklarelig. Denne følelsen av at man har kontroll over det som er i vente vil videre øke sjansen for at man opplever omverdenen som *håndterbar*, som er den andre komponenten i sense of coherence (Antonovsky, 2005). Dette handler om en følelse av at man har ressurser til rådighet, enten i seg selv eller i sine omgivelser, til å møte de krav som følger fremtidig stimuli. Med en slik følelse vil man oppleve at det er mulig å delta i omgivelsene sine, og at man er i stand til å influere det som kommer. Det siste begrepet inneholder motivasjonskomponenten, og blir kalt *meningsfullhet* (Antonovsky, 2005). Dette betyr at man har områder i livet som har stor betydning følelsesmessig, og hvor man ønsker å engasjere seg. Det vil si at man føler at de utfordringene som oppstår på disse områdene er forhold hvor det er verdt å investere følelser og energi. Dette begrepet understreker slik et følelsesmessig aspekt. Disse tre begrepene påvirker hverandre gjensidig på forskjellige områder i livet, og har blant annet betydning for hvordan man håndterer utfordringer (Antonovsky, 2005).

Hvis man igjen ser på det som har vært drøftet som sentrale faktorer i forhold til minoritetsforeldres opplevelse av samarbeidet, ser man også her at de kan settes i



sammenheng med begrepene i sense of coherence. Sider ved språk og kultur vil kunne ha sammenheng med begripelighet, fordi disse barrierene kan sies å handle om hvorvidt foreldrene har muligheten til å forstå innholdet i skolevirksomheten og innholdet i samarbeidet. Mens foreldrene kapital, ulike belastningsfaktorer, de holdningene foreldrene opplever i møte med skolen og de maktstrukturene som finnes i denne relasjonen vil påvirke følelsen av håndterbarhet. Dette er fordi disse faktorene kan ha betydning for om foreldrene føler at de har tilgjengelig de ressursene som skal til for å delta i samarbeidet, og handler derfor om hvilke handlings- og påvirkningsmuligheter man har. Foreldrenes strategier i møte med det norske samfunnet og skolen og hvilke relasjon man har til skolen er faktorer som blant annet har betydning for foreldrenes motivasjon, og slik er de relevante i forhold til meningsfullhet. Slik kan de barrierene som er drøftet ha betydning for følelsen av begripelighet, meningsfullhet og håndterbarhet. Fordi disse begrepene kan settes i sammenheng med det som i litteratur og forskning blir sett på som sentrale vilkår og barrierer for samarbeidet, danner disse rammene for hvordan prosjektet er strukturert.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført. Jeg vil fokusere på hva som er gjort i undersøkelsen og begrunnelsene for hvorfor disse valgene er tatt, og hvilke implikasjoner dette kan ha hatt. Dette ser jeg på som mest relevant i forhold til å sikre undersøkelsen størst mulig grad av etterprøvbarehet og gi leser muligheten til å vurdere undersøkelsens gyldighet. Jeg vil da gjøre rede for prosjektets design, metode, vitenskapsteoretiske utgangspunkt og utvalgsriterier. Deretter presenteres det hvordan intervjuguiden er utarbeidet, fremgangsmåte for tilgang til feltet, hvordan intervjuene foregikk og hvordan analysen av materialet er gjort. Avslutningsvis vil det bli gjort en vurdering og drøftning av undersøkelsens styrker og svakheter sett i lys av idealene knyttet til validitet, reliabilitet og etikk.

### 3.1 Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming

For å få frem flest mulig sider og et mest mulig helhetlig bilde av foreldrenes opplevelse, vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig. Slike tilnærminger har til hensikt å vise hvordan menneskers selvforståelse og personlige intensjoner, hvilke syn de har på seg selv, erfaringer og sosial tilhørighet har betydning for deres handlinger (Befring, 2002).

Problemstillingen for prosjektet antyder samme siktemål som dette ved at den etterspør hvordan informantene opplever egen situasjon i forhold til et fenomen. For å få frem hver enkelts opplevelse av spørsmålene knyttet til problemstillingen kreves det frie uttrykksformer, som også er et kjennetegn på den kvalitative forskningen (Befring, 2002). Dette innebærer at svarene ikke er begrenset til lukkede kategorier, men åpner opp for ulike tilnærminger til temaene. Undersøkelsen krever også at man i størst mulig grad får fatt i helheten til hvert spesifikke tilfelle for at man skal kunne få svar på problemstillingen. Denne forutsetningen blir best ivaretatt med et kvalitativt design ved at man her konsentrerer undersøkelsen til å handle om et mindre utvalg som er formålstjenlig i forhold til den problemstillingen man har valgt (Gall, Gall, & Borg, 2007). Med færre informanter vil det være mulig å hente ut større mengder data per informant, uten at materialet blir for stort å håndtere.

Metoden som er valgt er en form for kvalitative forskningsintervju. Dette er et intervju hvor hensikten er å oppnå beskrivelser av informantens livsverden slik at forskeren skal kunne fortolke meningen bak de beskrevne fenomener (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne metoden

kan tenkes å gi mye av den informasjonen som er ønskelig i forhold til problemstillingen, fordi den gir muligheten til å gå i dybden og få en helhetlig forståelse av informantenes opplevelser. En vanlig form for kvalitative forskningsintervju er semistrukturerte eller halvstrukturerte intervju (Dalen, 2004). Dette betyr at man har utarbeidet temaer og enkelte spørsmål for samtalen på forhånd, men uten absolutte standarder for hvordan intervjuet skal foreløpe. En slik form for intervju vil slik være fleksibel (Befring, 2002). På den måten kan man fokusere datainnsamlingen mot det som er det sentrale for hver enkelt informant, noe som vil være nødvendig for å svare på problemstillingen. En annen fordel med denne metoden er at man har muligheten til å oppklare misforståelser, spørre om utdypninger og få klargjøringer (Befring, 2002). Med de informantene som utgjør utvalget i dette prosjektet vil dette være helt avgjørende for å få en felles forståelse, blant annet på grunn av intervjuet i seg selv vil bli en form for ”tverrkulturell kommunikasjon”.

Fenomenografiske forskningstradisjoner er en av tilnærmingene som har som mål å få frem hvordan virkeligheten fremstår for informantene (Gall, et al., 2007). Dette betyr at problemstillinger som handler om hvordan enkelte personer tenker om fenomener og hvordan denne tenkningen utvikles og påvirkes kan ha et slikt vitenskapsteoretiske utgangspunktet. Ved at jeg i problemstillingen etterspør informantenes egen opplevelse av et forhold, kan denne tilnærmingen være fruktbar. I drøftingen av teorien ble det hevdet at man i forhold til gruppen som er tema for prosjektet må ha en mangfoldig tilnærming for å få en god forståelse av situasjonen til den enkelte. Fenomenografiske tilnærminger også er opptatt av å få frem helheten i informantenes forståelse av et fenomen, eller hvordan individer konseptualiserer verden rundt (Gall, et al., 2007). Slik samsvarer denne tradisjonen med en viktig intensjon for prosjektet. Rent praktisk betyr dette blant annet at spørsmålene som har blitt stilt i stor grad er åpne og med stor tematisk bredde, slik at man har mulighet til å fange opp helheten i ulike forståelser av fenomenet. En slik vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming har også konsekvenser for hvordan man tolker datamaterialet. Ved at det er informantenes subjektive mening som skal komme frem, impliserer dette at man i størst mulig grad må være bevisst hva som er egen førforståelse og hva som er informantenes forståelse når man tolker hvilke mening utsagnene kan ha (Dalen, 2004). Utfordringene knyttet til dette vil bli behandlet i forhold til spørsmålet om undersøkelsens validitet.

## 3.2 Gjennomføring

### 3.2.1 Utvalg

Et av utvalgskriteriene for prosjektet var at informantene skulle være flyktninger fra Tsjetsjenia som har bosatt seg i Norge. FNs flyktningkonvensjon del A punkt 2 (1951) blir en flyktning definert som:

*”...en person som har velbegrunnet frykt for å bli forfulgt på grunn av rase, religion, nasjonalitet eller tilknytning til en spesiell sosial gruppe, eller på grunn av sin politiske oppfatning, oppholder seg utenfor det landet en er borger av, og som er ute av stand til, eller grunnet slik frykt ikke ønsker å søke dette landets vern”*

Som vi ser innebærer kriteriet om at informantene i utvalget skal være flyktninger at de har kommet til landet på grunn av frykt for å bli forfulgt i hjemlandet.

Utvalget skulle bestå av både mødre og fedre som hadde barn som gikk i grunnskolen på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført. Da jeg ønsket informanter som var nyankommet til landet, skulle disse ikke ha bodd i Norge lengre enn ti år.

Utvalget i undersøkelsen ble på grunnlag av dette bestående av to foreldrepar og ei mor som alle kom til Norge som flyktninger i 2001, og som etter kort tid ble plassert i samme kommune på Sørlandet. Grunnen til at den siste faren ikke inngår i utvalget var at moren ikke ønsket dette. Hun hadde ikke lyst til at jeg skulle ta kontakt med faren fordi hun ikke trodde at han kunne hjelpe meg. Dette ble uttrykt så pass klart at jeg ikke ønsket å gå videre på dette. I løpet av intervjuet kom det frem at de hadde flyttet fra hverandre for kort tid siden. Alle informantene hadde ett eller flere barn som gikk på grunnskolen i samme kommune. Denne kommunen er en mindre bygd som har to barneskoler og en ungdomsskole. Alle skolene var representert i utvalget.

Hensikten med dette utvalget var at jeg kunne få informanter som hadde vært lenge nok i Norge til at språkbarrierene ikke ville bli for store i intervjusituasjonen, og at de hadde en del erfaringer med skolen. Samtidig er informantene relativt ”nyankommede” flyktninger. Dette ønsket jeg for å undersøke om sider ved migrasjonsprosessen kunne påvirke forholdet til skolen, og man kan tenke seg at dette er mest relevant for informantene jo kortere tid de har vært i Norge. Det at disse er bosatt i en mindre kommune kunne også tilføre undersøkelsen en del perspektiver som man kanskje ikke finner i liknende undersøkelser som er gjort på større

steder. Jeg ville med dette utvalget også få informanter som representerer ulike kjønn, som har barn på ulike alderstrinn og både barn som er født i Norge og i Tsjetsjenia. Dette er faktorer som kan ha betydning for resultatene, og vil slik skape en bredde i utvalget.

Jeg visste ikke på forhånd hvilke relasjoner disse foreldrene hadde til skolen, noe som kunne bety at informantene ikke nødvendigvis var representanter for grupper av foreldre hvor samarbeidet fungerer dårlig. Dette var heller ikke intensjonen da jeg ikke bare ønsket å se på utfordringene som eksisterer, men også på faktorer som gjør at samarbeidet på områder fungerer bra selv om foreldrene har en annen kulturell og sosial bakgrunn enn majoriteten. Derfor var det ønskelig med foreldre som hadde ulike opplevelser av samarbeidet med skolen. Dette ble ikke kontrollert på forhånd, og kan derfor ikke kalles et utvalgs-kriterium.

### **3.2.2 Intervjuguide og operasjonalisering**

Med utgangspunkt i de barrierene og vilkårene som er drøftet i teorikapitlet ble det utarbeidet en intervjuguide med åtte tema (se vedlegg 1). For å åpne opp for ulike perspektiver ble disse temaene introdusert for informantene med mest mulig åpne spørsmål. For å sikre relevant data hadde jeg oppfølgings-spørsmål formulert på forhånd i intervjuguiden.

Det første temaet omhandlet informantens migrasjonsprosess ved å spørre om hvordan og hvorfor de hadde flyktet, hvordan de så på fortida i hjemlandet og litt om den nåværende situasjonen. Med disse spørsmålene ønsket jeg blant annet å få frem om flukten og livet borte fra hjemlandet hadde betydning for deres nåværende situasjon, og eventuelt på hvilke måte. I tillegg ville disse spørsmålene gi svar på informantenes arbeidssituasjon og eventuelt andre belastningsfaktorer i hverdagen, som vi har sett kan ha en betydning i forhold til problemstillingen.

Andre tema var ”egen skolegang og utdanning”, da dette kan være erfaringer som har betydning for hvilke forståelsesrammer informantene hadde i forhold til samarbeid med skole. For å få frem dette ble det blant annet spurt om hvordan de hadde opplevd lærerne i hjemlandet, hva slags forhold foreldrene hadde til skolen og læreren og hvilke krav skolen hadde.

Det tredje temaet skulle få frem foreldrenes forståelse av den norske skolekulturen. Dette ble operasjonalisert blant annet ved å spørre om hvordan de sammenliknet den norske skolen med den tsjekske og hva de så på som typisk for norsk skole. Slike spørsmål skulle gi informasjon om hvilke kulturelle aspekter, som for eksempel ulike oppdragsidealer, som eventuelt fremsto som relevante i møte mellom foreldrene og norsk skolekultur. Slik skulle dette si noe om i hvilke grad de opplevde det som skjedde på den norske skolen som forståelig.

Neste tema omhandlet hvordan foreldrene fikk informasjon fra skolen, og hvordan dette fungerte for foreldrene i forhold til å forstå skolens forventninger, elevens skolefungering og praktisk informasjon.

Femte tema handlet spørsmålene mer konkret om hvordan de opplevde at barna hadde det på skolen og hvilke ønsker de hadde i forhold til dette. Dette temaet skulle tappe informasjon om hvordan foreldrene vurderte opplæringstilbudet, og hvordan det var å ta opp eventuelle problemer knyttet til dette med skolen. Dette temaet handlet også om hva informantene så på som sin egen rolle i forhold til barnets opplæring, og hvordan de følte at de innfridde den. For å få frem dette handlet spørsmålene blant annet om hva de så på som sine viktigste oppgaver i forhold til opplæringen.

Sjette tema inneholdt ulike spørsmål om hvordan foreldrene opplevde foreldremøter, og handlet slik om opplevelser av det formelle samarbeidet og dynamikken i denne konteksten. Sjuende tema handlet om den mer uformelle kontakten mellom skole og foreldre. For å få rede på hvordan dette opplevdes ble det blant annet spurt om hvor ofte de hadde kontakt med skolen og hvilke type kontakt dette eventuelt var. Disse to temaene var med i undersøkelsen for å få frem eventuelle språkbarrierer, hvilke erfaringer foreldrene hadde med egne handlings- og påvirkningsmuligheter i forhold til skolen og hvilke kontakt og relasjon de hadde til lærerne og de andre foreldrene.

Siste tema handlet om hvordan foreldrene ønsket at egen rolle skulle være i forhold til oppdragelsen, og hvordan de opplevde at denne rollen var i praksis. Dette var for å få frem hvilke opplevelser de hadde av foreldrerollen i en tokulturell kontekst, og hvilke utfordringer det eventuelt brakte med seg. Dette temaet hadde også som intensjon å få frem hvilke oppdragsstrategier foreldrene hadde i møte med det norske samfunnet og skolen.

Det som viste seg som vanskeligst å operasjonalisere gikk på opplevelsen av de barrierene som er knyttet til skolen. For å undersøke dette hadde det kanskje vært mer hensiktsmessig å rette undersøkelsen direkte mot skolen. Men det jeg kunne få svar på med de spørsmålene som ble stilt var hvilke erfaringer foreldrene hadde med at skolen oppfordret til involvering, og om lærerne noen gang hadde snakket om med foreldrene om hva de ønsket for barna og hvordan de kunne ha en aktiv rolle i forhold til skolen.

### **3.2.3 Tilgang til feltet**

Fremgangsmåten for utvelgelsen av utvalget var at jeg tok kontakt med en av flyktningskonsulentene i kommunen, og presenterte prosjektet og utvalgskriteriene. Flyktningskonsulenten ga meg så telefonnummer, fornavn og alder til barna til fjorten potensielle informanter innenfor kriteriene. Jeg opprettet så telefonkontakt med noen av de foreldrepårene som hadde lengst erfaring med skolen i Norge ut fra barnas alder og antall barn i skolen. I denne telefonsamtalen presenterte jeg prosjektet, hvem jeg hadde fått kontaktinformasjon fra og spurte om jeg kunne sende dem et informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 2). Alle fem jeg snakket med sa seg villig til dette, og ga meg de resterende opplysningene jeg trengte for å sende informasjonsskrivet per post. Informasjonsskrivet ble ikke oversatt til morsmål, og i ettertid ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig. For når jeg tok kontakt med dem for andre gang uttrykte flere at de ikke hadde forstått alt som stod skrevet. Men etter presisjoner og forklaringer i denne samtalen sa alle seg villige til å avtale møtetid og sted.

En i nær familie har hatt tett kontakt med informantene gjennom tidligere jobb. Dette kan ha hatt betydning for at alle var positive til å delta i prosjektet, og slik lettet tilgangen til feltet. Gjennom sin jobb kunne hun tilby mye hjelp i perioden etter at de kom til kommunen. I telefonsamtalen spurte alle om jeg kunne si noe mer om hvem jeg var, og da fortalte jeg om min relasjon til denne personen skiftet samtalen karakter til en mer positiv tone. Dette sier noe om betydningen av å ha en ”gatekeeper” (Gall, et al., 2007). I mitt tilfelle betydde dette en person som ga meg tilgang til feltet ved at informantene kunne relatere forespørselen til noen som de hadde et forhold til fra før.

### 3.2.4 Intervjuene

Før møte med informantene spurte jeg om de ønsket at jeg skulle komme hjem til dem eller om jeg skulle finne et annet sted hvor intervjuene kunne gjennomføres. Alle ønsket at jeg skulle komme hjem til dem. Dette ga muligheten til å intervju informantene i en kontekst hvor de kanskje kunne føle seg trygge i større grad. Dette kan ha vært med på å hjelpe informantene til å slappe av. I tillegg fikk jeg muligheten til å gjøre enkelte observasjoner i hjemmemiljøet som kunne komplimentere helhetsbildet av informantenes situasjon.

Før vi startet opp brukte jeg litt tid på å snakke med informantene og gå gjennom informasjonsskrivet i et forsøk på å skape en avslappet atmosfære og sikre at premissene for deltagelsen var forstått før de ga sitt samtykke. Alle fem intervjuene forgikk relativt skjermet fra unødvendige avbrytelser, og jeg fikk inntrykk av at informantene var rolige, åpne, tilstedeværende og interessert i det jeg holdt på med. Jeg ble tatt godt i mot, og alle viste stor gjestfrihet. Det at jeg hadde felles bekjente med alle informantene gjorde oppstartsfasen mindre krevende ved at vi uanstrengt kunne snakke sammen uformelt, og slik få en type relasjon.

Første intervju var det lengste og varte i en og en halv time. De fire neste intervjuene varte mellom en halv time og opp til en time, og ble gjennomført de to påfølgende dagene. Det at intervjuene kom så tett på hverandre kan ha ført til at det ikke var tilstrekkelig med tid til å gjøre evalueringer og fordøye innholdet etter hvert intervju. Grunnen til at det likevel ble gjort på denne måten var av praktiske hensyn.

Før andre intervju ble gjennomført ble det gjort mindre endringer i intervjuguiden for få frem temaer som ikke kom frem i første intervju og problemstillinger som ikke hadde vært relevante for situasjonen til 1. informant. Første intervju fikk likevel frem mye relevant data og endringene før neste intervju var små, og regnes derfor ikke som et prøveintervju. I denne typen intervju er det heller ikke et krav at man stiller nøyaktig de samme spørsmålene til hver informant, man legger heller vekt på å tilpasse innholdet til hver informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Før andre intervju forsøkte jeg også å gjøre evalueringer av intervjurollen ved å høre på lydopptaket. Dette førte til at jeg i de resterende intervjuene forsøkte å tone ned bekreftelser på informantenes utsagn og gi informantene bedre tid før jeg stilte neste spørsmål.



Alle intervjuene ble gjennomført uten tolk. Siste informant uttrykte at det ville vært lettere for han å gi utfyllende svar på spørsmålene hvis dette hadde vært gjort. Dette var det intervjuet hvor det oftest så ut til å være liten sammenheng mellom spørsmålene og de svarene som ble gitt, noe som kan tyde på en del misforståelser. I ettertid ser jeg derfor at det kunne vært hensiktsmessig å ha tolk i dette intervjuet. De andre intervjuene var tilsynelatende ikke preget av misforståelser i samme grad. Og det å ha tolk i disse intervjuene kunne vært mer hemmende for kommunikasjonen enn hensiktsmessig. Ved å ha en tolk innfører man en tredjeperson som skal tolke meningen i både informantens og intervjuerens utsagn. Dette vil sette store krav til tolken, og det ville vært svært utfordrende rent praktisk å få fatt i en som hadde disse kvalifikasjonen på det stedet intervjuene forgikk. Ved å ha et mellomledd i dialogen vil også kommunikasjonen få en annen karakter, og kanskje miste noe av den direkte og naturlige kontakten (Dalen, 2004). På grunn av at dette valget ble gjort er det særlig nødvendig å drøfte hvilke betydning språkforskjeller kan ha hatt for resultatene. Dette vil jeg diskutere nærmere i kapitlet som omhandler prosjektets validitet.

### **3.2.5 Bearbeiding og analyse av materialet**

Etter at intervjuene var gjennomført ble det så fort det lot seg gjøre utarbeidet refleksjonsnotater over hva som sto frem som det sentrale i samtale. Dette var for å få dokumentert og bli bevisstgjort den intuitive analysen. Deretter ble alle lydopptakene transkribert. Prosedyrene for dette ble utarbeidet med den hensikt å få frem meningen til informantene i størst mulig grad. Derfor ble de fleste feil i som gjaldt setningsoppbygning og grammatiske kategorier rettet opp, hvis det ble vurdert som at dette ikke ville endre meningsinnholdet. En annen hensikt med å rette opp dette var ikke å stille informantene i et unødvendig dårlig lys. Å publisere slike språklige feil kan medføre uetiske stigmatiseringer (Kvale & Brinkmann, 2009). En av informantene uttrykte også ønske om at jeg skulle rette opp språklige feil. Bortsett fra dette var det ønskelig å omformulere minst mulig. Dette fordi man kan tenke seg at den umiddelbare meningen som fremstår i transkripsjonsprosessen kan gi et feilaktig bilde av den intenderte meningen når informantene uttrykker seg på et fremmedspråk. Tolkning av mening ble derfor i størst mulig grad gjort senere i analyseprosessen da fokus var på dette alene.

Kortere passasjer i intervjuet med 5. informant var ikke mulig å forstå ved å høre på lydopptaket, og ble utelatt i transkripsjonen. Dette var for ikke å risikere å tillegge informantens meninger som han ikke hadde.

I transkripsjonsprosessen ble det også gjort en anonymisering. Dette ble gjort ved å utelate alle personnavn og omgjøre alle stedsnavn, bedriftsnavn og annet som kan knyttes til stedet informantene bor til vide kategorier.

Neste steg i analysen var å dele opp intervjuene i segmenter som utgjorde meningsbærende enheter, for så å plassere dem i en logisk sammenheng ut fra de åtte temaene i intervjuguiden. Dette ble gjort for å gjøre materialet mer oversiktlig da spørsmålene i intervjusituasjonen ble stilt med en mest mulig naturlig progresjon ut fra hvordan samtalene foreløp, og ikke nødvendigvis med en tematisk sammenheng. Deretter ble det definert hva de tre hovedkategoriene for analysen, ”begripelighet”, ”håndterbarhet” og ”meningsfullhet”, skulle inneholde. Innholdet i disse kategoriene tar utgangspunkt i teorien og den eksisterende forskningen som er redegjort for og drøftet tidligere i oppgaven, og analysen kan slik betegnes som induktiv eller ”intervjuanalyse som teoretisk lesning” (Kvale & Brinkmann, 2009). Men i løpet av kodingsprosessen ble det også behov for å utvide innholdet i disse kategoriene. Da en del nye momenter som ikke er vektlagt i eksisterende teori og forskning eller hvordan Antonovsky opprinnelig definerte disse begrepene fremsto som sentrale i tolkningen av datamaterialet, var dette nødvendig.

Segmenter som kunne tolkes til å handle om informantens forståelse av egen rolle i forhold til barnas skolegang, forståelse av hva samarbeid med skolen innebar og forståelse og vurderinger av den norske skolekulturen ble tolket som faktorer som kunne påvirke hvorvidt sider ved samarbeidet var fornuftsmessig forståelig. Disse ble derfor kodet som ”begripelighet”. Forståelse av egen rolle og samarbeidet innebar blant annet hva de ga uttrykk for at var eller burde være deres oppgaver i forhold til barnets skolegang. Hvordan de sammenliknet sider ved den norske skolen med de erfaringene de hadde fra egen skolegang ble tolket som uttrykk for forståelse av norsk skolekultur. En utfordring i forhold til dette var å få fatt på hvor mye av beskrivelsene av egen skolegang som inngikk i foreldrenes nåværende forståelse, og hva som kun var beskrivelse av fortid.

Hva som var informantens egne oppdragelsesidealer ble også kodet som ”begripelighet”, fordi dette kunne tolkes som kulturelt betingende sider ved den forståelsesrammen

informantene hadde som utgangspunkt samarbeidet. Dette handlet først og fremst om utsagn som var knyttet til spørsmål om hva de så på som sine viktigste oppgaver i oppdragelsen.

Hvordan foreldrene fikk informasjon, hvordan det var å forstå det skolen kommuniserte i ulike sammenhenger og hvor ofte de hadde kontakt med skolen var ble tolket som uttrykk for hvorvidt kommunikasjonen med skolen var forståelig, og ble derfor kodet i samme kategori.

Segmenter som kunne forstås som relatert til ulike belastningsfaktorer som opplevelser av barnas skolefungering, praktiske barrierer, arbeidssituasjon, kulturelle og økonomiske ressurser, språkbarrierer, dramatiske livshendelser, sosialt nettverk, selvbilde og sider ved det å være forelder når man tilhører en kulturell minoritet ble kodet som "håndterbarhet". Dette handlet i stor grad om uttrykk som kunne si noe om hvordan informantene opplevde egen hverdag og negative erfaringer knyttet til barnas skolegang. Også segmenter som handlet om erfaringer med innflytelse og opplevelse av lærerens holdninger til foreldreinvolvering, som for eksempel hvilke opplevelser de hadde med å ta opp uenigheter med skolen, var relevant i forhold til denne koden. Dette kan begrunnes med at slike opplevelser kan tolkes som eksempler på hvilke erfaringer informantene hadde i forhold til å håndtere samarbeidet.

Uttrykk for hvilken betydning skolegang og utdanning hadde for barna og hvordan foreldres involvering kunne ha betydning i forhold til dette ble kodet som "meningsfullhet". Disse segmentene handlet om hva informantene ønsket for barnas skolefremtid og hvordan de sa at de kunne hjelpe barnet til å oppnå dette. Uttrykk som kunne relateres til de beskrivelsene av strategier i møte med det norske samfunnet og skolen som er drøftet i teorien, fikk også samme kode. Det samme gjaldt segmenter som var beskrivende for hvilke type relasjoner det var mellom informantene og skolen barna gikk på. Dette handlet blant annet om hvordan de omtalte lærerne, hvor ofte de hadde kontakt og hvordan de opplevde møtene og kontakten med lærerne.

Senere i oppgaven vil sammenhengen mellom disse kategoriene drøftet nærmere, og det vil blant annet bli vist hvordan disse ikke er selvstendige og avgrensede størrelser. I kodingsprosessen opplevdes dette som en problemstilling ved at det måtte gjøres noen valg i forhold til segmenter som kunne passe inn i flere av kategoriene. For eksempel vil uttrykk for at man ikke forstår det skolen kommuniserer være relevant i forhold til forståelsen i samarbeidet og slik kunne kodes som begripelighet, men det vil også begrense de handlings-

og påvirkningsmuligheten informantene har og slik også være relevant i forhold til håndterbarhet. Dette ble som oftest løst ved å plassere segmentene i flere koder.

Med utgangspunkt i hva som ble innholdet i disse kategoriene ble det så foretatt en meningsfortetning. Det innebærer å omformulere innholdet i kodene til mer konsise formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse formuleringene dannet så utgangspunktet for de konklusjonene som ble gjort. En slik analyseprosess likner det Gall, Gall og Borg (2007) kaller en "interpretational analysis". Formålet med en slik analysestrategi er å finne sentrale konstruksjoner, temaer og mønstre som kan forklare temaet som blir undersøkt. Slik kan man få god kjennskap og oversikt over hva datamaterialet inneholder som er relevant i forhold til problemstillingen.

### **3.3 Validitet og reliabilitet**

For å vurdere undersøkelsens validitet er det nødvendig å redegjøre for hva dette begrepet inneholder i forhold til kvalitativ forskning. Enkelt sagt kan man si at validitet handler om hvorvidt undersøkelsen oppnår det formålet som er satt (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle handler validitet altså om jeg har klart å få frem en forståelse av foreldrenes egen opplevelse av samarbeidet med skolen. For å vurdere dette kan det være hensiktsmessig å drøfte hvordan fem validitetskriterier, som er utarbeidet av Maxwell (1992), er ivaretatt i undersøkelsen.

#### **3.3.1 Deskriptiv validitet**

Det første kriteriet handler om deskriptiv validitet. Dette er et spørsmål om innsamlingen av data er gjort på en sånn måte at det er minst mulig tvil om at det som blir beskrevet har funnet sted og er korrekt gjengitt (Maxwell, 1992). Sentralt for dette spørsmålet i forhold til kvalitative intervju, er hvordan transkripsjonsprosessen har foregått. Som sagt, var hensikten med denne prosessen å få frem meningsinnholdet i informantenes utsagn. Derfor har ikke alle formuleringene i datamaterialet funnet sted i nøyaktig samme form. Den nonverbale kommunikasjonen er også i stor grad utelatt i transkripsjonen, og enkelte utsagn er utelatt fordi de var vanskelige å forstå ved å høre på lydopptakene. Det som gjør at man kan hevde at dette kriteriet likevel er ivaretatt er at det har blitt redegjort for prosedyrene for denne

prosessen. Ved å gjøre dette kan man vite noe om hvordan utsagnene er gjengitt og ta høyde for dette når man får det presentert.

### 3.3.2 Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet er det andre kriteriet. Dette handler om hvorvidt det er informantens subjektive perspektiver som trer frem (Maxwell, 1992). En potensiell svakhet ved denne undersøkelsen er knyttet til ulikt morsmål mellom intervjuer og informant. Dette betyr at det kan ha oppstått misforståelser både i intervjusituasjonen og i tolkningen. Det at informantene måtte uttrykke seg på et fremmedspråk kan ha gjort det vanskelig å få frem nyanser i utsagnene sine, det kan ha gjort at de har misforstått spørsmålene som ble stilt og jeg kan ha tolket utsagnene på en annen måte enn det som var intensjonen. Slik kan språkbarrierer vært en faktor i forhold til å få frem informantens subjektive perspektiver. Man kan imidlertid tenke seg at dette ikke utfordringer som er unike for undersøkelser der intervjuer og intervjuobjekt har ulikt morsmål. Muligheten for misforståelser vil alltid være til stede selv om man har samme morsmål. Det kan til og med hende at det at informant og intervjuer har ulikt morsmål gjør man mer bevisst på muligheten for misforståelser. I mitt prosjekt ga det seg utslag i at jeg ble bevisst på å gjenta min oppfatning av det som akkurat hadde blitt sagt slik at informantene kunne bekrefte dette eller komme med utdypninger eller oppklaringer.

Et annet problem som er relatert til tolkningsvaliditet er knyttet til sider ved tverrkulturelle studier. Det å oppnå en forståelse av forskningsobjektet kan være utfordrende når forsker har en annen kulturell bakgrunn. Hvis det er slik at forsker og forskningsobjekt har ulike referanserammer, er det et spørsmål om man er stand til å si noe om den andres situasjon når instrumentet for forståelsen er én selv (Fay, 1996). Da informantens livsverden er det sentrale i kvalitative tradisjoner vil man i størst mulig grad søke å tolke utsagnene ut fra informantens premisser og gi en mest mulig deskriptiv beskrivelse av den sentrale meningen til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette impliserer et stort og komplisert tema innenfor vitenskapsteorien som ikke vil bli behandlet utfyllende her, men det er nødvendig å poengtere at de fleste i dag ikke mener at man kan se fullstendig bort i fra egen førforståelse når man tolker andres utsagn, og en objektiv eller fullstendig deskriptiv forståelse av informantens livsverden er slik umulig (Kvernbekk, 2002). I denne undersøkelsen vil det blant annet innebære at personlige erfaringer og preferanser har hatt betydning for utforming

av tema og problemstilling og hvordan undersøkelsen er gjennomført, og at teori i stor grad har lagt premissene for hvilke spørsmål som er stilt og hvordan analysen er gjort.

I følge Qureshi (2008) er også samfunnsforskning som handler om etniske minoriteter i stor grad preget av eurosentrisme og etnosentrisme. Etnosentrisme innebærer at man forstår "den andre" ut fra egne premisser. Slik vil man ikke være bevisst egen førforståelse ved at man tar den for gitt når man vurderer og tolker det man forsker på. Eurosentrisme henspeiler på at vestens kunnskapssystemer er dominerende i forhold til alternative kunnskapssystemer i produksjonen av kunnskap. Dette kan føre til at man setter opp vestlige standarder som universelle og ut fra det konstruerer bilder av "de andre" som annerledes. Tidligere i oppgaven ble vist hvordan det er gjort et skjematisk skille mellom pedagogiske mål i Danmark og den tredje verden, og en slik dikotomisering kan fungere som et eksempel på en eurosentrisk forståelse av "de andre". Med slike utgangspunkt i forsøket på å forstå informantens subjektive perspektiver vil man ikke finne noe annet en "*et forvrengt speilbilde av seg selv*", som Dahl (2001) uttrykker det.

Dette sier noe om utfordringene knyttet til det å forstå den andre ut fra dens egne premisser når man har en annen bakgrunn enn den man skal undersøke. For at kunnskapen likevel kan kalles faglig situert må man som forsker være klar over at det man finner bare er en del av den store sammenhengen, og knyttet til de sammenhengene den er fremkommet i (Gullestad, 2002). Dette innebærer blant annet at man i størst mulig grad gjør seg bevisst egen førforståelse (Dalen, 2004). Ved å redegjøre for den teoretiske forståelsen av temaet har det blitt forsøkt å ta høyde for dette i prosjektet, da det teoretiske utgangspunktet vil være en del av forståelsesrammene som forskningsobjektene utsagn har blitt tolket ut i fra. Det vil selvsagt være flere faktorer som er med på å forme førforståelsen, og det må derfor erkjennes at det vil være usagte forutsetninger for forståelsen av informantenes perspektiver som er med å prege hvordan dette blir fremstilt.

En måte å etterprøve dette kriteriet er å teste om resultatene som kommer frem er identiske med førforståelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvis dette er tilfellet er sjansen stor for at informantens subjektive perspektiver ikke har kommet frem. Ved at tolkningen var teoretisk drevet ut fra noen teoretiske kategorier har det lagt visse føringer for hvilke resultater som ble vektlagt, og dette kan være en grunn til at mange av de resultatene som var forventet også ble funnet i datamaterialet. Samtidig var disse kategorier relativt åpne og flere momenter som ikke inngikk i førforståelsen kom frem ved å benytte seg av disse i tolkningsprosessen. En

annen grunn til at mange av de forventede resultatene ble funnet i datamaterialet kan være at det er gjort mye forskning på området og mye av kunnskapen derfor allerede er avdekket.

### **3.3.3 Teoretisk validitet**

Det tredje kriteriet kalles teoretisk validitet, og viser til om det er sammenheng mellom de teoretiske perspektivene som er brukt og datamaterialet (Maxwell, 1992). En faktor som kan true en slik type validitet i denne undersøkelsen er hvis det teoretiske tilfanget er for snevert. Hver informants opplevelser vil være unike, og for å være i stand til å tolke et slikt mangfold vil man være avhengig av en bred teoretisk innfallsvinkel. Det er derfor lagt vekt på hva metaundersøkelser som finnes på området peker på av teori, da slike undersøkelser reflekterer mange ulike tilnærminger til temaet.

Også i forhold til dette kriteriet vil problemstillinger knyttet til eurosentrisme være relevant. De dominerende teoretiske perspektivene er i stor grad utarbeidet i en vestlig kontekst (Qureshi, 2008). Spørsmålet er om disse perspektivene kan si noe om hvordan mennesker som har sin kulturelle bakgrunn fra en annen kontekst opplever virkeligheten. Det har derfor vært sentralt å reflektere over dette i tolkingen av resultatene. Man kan likevel tenke seg at en del av aspektene ved dette teoritilfanget kan gjelde ulike kontekster da oppdragelse og opplæring, som grunnleggende sett er temaer for prosjektet, er forhold som de fleste mennesker kan relatere seg til.

### **3.3.4 Generaliserbarhet**

Det fjerde kriteriet for validitet handler om generaliserbarhet og innebærer en vurdering av undersøkelsens gyldighet for andre personer, settinger og tider enn det som blir undersøkt (Maxwell, 1992). For kvalitative undersøkelser kan dette handle om analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette betyr at man i sine undersøkelser utvikler kunnskap eller teori som er relevant for andre enn dem som blir studert. Et sentralt spørsmål i forhold til dette er hva slags utvalg man har og om det matcher hensikten med undersøkelsen (Schofield, 1990). Hvis hensikten er å undersøke hva som er typisk eller vanlig må utvalget ha en bredde i form av informanter i ulike situasjoner. Man kan også ønske å se på hva som kan komme i fremtiden, og da må utvalget være representanter for en type innovasjon eller være langt fremme i utviklingen på en eller annen måte. Mens andre undersøkelser kanskje har som hensikt å studere hvordan en fremtid kan bli bedre. I slike situasjoner kan man undersøke

personer som lykkes. Denne undersøkelsen har en hensikt som likner det første eksempelet, og krever derfor at jeg har en bredde innenfor de kriteriene som er satt. I redegjørelsen av utvalget er det argumentert for at man finner en slik bredde i utvalget i form av foreldre med relativt spredt alder, med ulik lengde på sine skoleerfaringer i Norge og med barn i ulike skoler. Man kan derfor tenke seg at analysene som blir gjort kan gjelde flere personer som faller inn under de kriteriene som er satt.

Et forhold som kan ha hatt betydning for analysenes generaliserbarhet var at kontaktpersonen gjorde et utvalg når hun ga meg oversikt over potensielle informanter. Denne utvelgelsen ble gjort med utgangspunkt i en vurdering av hvem som ville forstå forespørselen og hvem som ville være i stand til å gi meg informasjon om problemstillingen. Dette kan ha ført til at de potensielle informantene kan ha vært de i ”populasjonen” med flest ressurser. Dette kan ha hatt betydning for om det kan gjøres generaliseringer til andre mennesker som oppfyller utvalgsriteriene, men som for eksempel ikke har høyere utdanning, som kan mindre norsk og så videre.

Man kan også reflektere rundt spørsmålet om flyktninger er representative i forhold til andre minoritetsforeldre. Flyktninger skiller seg fra andre migranter ved at de kanskje i større grad er tvunget til å flytte fra hjemlandet sitt på grunn av situasjonen der. Dette kan ha betydning i forhold til resultatene, og man bør derfor være varsom med å generalisere analysene i undersøkelsen til å gjelde for eksempel arbeidsinnvandrere eller andre migranter.

Minoritetsforeldre trenger heller ikke å ha migrasjonsbakgrunn (Aasen, 2003). Vi så at migrasjonsprosessen også kan ha betydning i forhold til foreldrenes opplevelse av samarbeidet, og flere sider ved analysene gjelder derfor ikke nødvendigvis minoritetsforeldre som er født og oppvokst i Norge.

### **3.3.5 Evalueringsvaliditet**

Siste kriteriet kalles evalueringsvaliditet. Dette betyr gyldigheten av de evalueringene som blir gjort av studieobjektene (Maxwell, 1992). Problemstillingen har en deskriptiv karakter, og evalueringer av informantens utsagn vil falle utenfor hva prosjektet skal handle om.

Problemstillinger knyttet til dette kriteriet i dette prosjektet handler derfor om hvorvidt man er i stand til å unngå evalueringer. Igjen ender dette opp i et spørsmål om hvorvidt man er i stand til å fremstille materialet mest mulig objektivt ved å være bevisst egen forforståelse.



### 3.3.6 Reliabilitet

Reliabilitet kan defineres som forskningsfunnenes konsistens, og vil være et spørsmål både i forhold til intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet (Kvale & Brinkmann, 2009). I selve intervjuet kan dette handle om at man ikke stiller ledende spørsmål, men åpner opp for ulike typer svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ble det reflektert mye over i arbeidet med intervjuguiden, men i intervjusituasjonen kan det ha oppstått spontane oppfølgingsspørsmål som har vært ledende fordi man ikke har fått det svaret man umiddelbart er ute etter.

Materialet rommer likevel flere ulike syn på problemstillingen, noe som kan tyde på at spørsmålene i mindre grad har vært ledende. Det at man gjennomfører intervjuet slik at man får svar på det som er satt opp som relevante temaer på forhånd, kan også tenkes å være en faktor i forhold til å ivareta intervjuets reliabilitet. Dette vil bedres hvis man er godt kjent med innholdet i intervjuguiden og er trygg på seg selv i rollen som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ble selvsagt bedre jo flere intervjuer som ble gjennomført, noe som kan bety at de intervjuene som er gjort på et senere tidspunkt har en bedre kvalitet i forhold til intervjuenes reliabilitet enn de første.

I transkripsjonsstadiet handler reliabilitet om å utarbeide klare retningslinjer for hvordan man skal transkribere slik at det i minst mulig grad oppstår vilkårlig subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse retningslinjene er det redegjort for over, men det måtte likevel utvises skjønn i noen sammenhenger i forhold til hvilke språklige feil som skulle rettes opp. Reliabilitet i forhold til analyseprosessen handler om å lage kategorier som er konsistente med materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har blitt forsøkt gjort rede for ved å beskrive analyseprosessen, og vil komme enda tydeligere frem i presentasjonen av resultatene.

## 3.4 Etiske implikasjoner

Det at jeg har en i nær familie som har hatt kontakt med informantene og hjulpet dem mye kan ha ført med seg etiske implikasjoner. Da jeg tok direkte muntlig kontakt med informantene for første gang sa jeg at jeg var i familie med denne personen. Dette kan ha ført til at informantene følte seg forpliktet til å delta på grunn av takknemlighetsgjeld. I Forskningsetiske Komiteer sin "Forskningsetiske sjekkliste" (NENT, 1992) står det at det skal være klart at det ikke er noen avhengighetsforhold som kan tenkes å påvirke forsøkspersonens samtykke. Selv om det er en type relasjonen mellom forsker og informant i dette prosjektet

vurderte jeg det til at det ville være å trekke det for langt å kalle dette for et avhengighetsforhold. Senere kontakt med informantene ga heller ikke inntrykk av at de ikke hadde gitt sitt samtykke på et fritt og uavhengig grunnlag. Det virket snarer som det at de kunne relatere seg til meg gjennom en person som de hadde et forhold til førte til at de følte seg tryggere på situasjonen.

Også det at jeg tok direkte telefonkontakt er verdt å reflektere over på samme måte. Man kan tenke seg at det er lettere å ta et selvstendig reflektert valg hvis forespørselen hadde kommet skriftlig slik at de selv kunne ta kontakt hvis de var interessert, mens direkte kontakt på telefon kan ha satt informantene i en mer presset situasjon. På den andre siden sa en av informantene i en annen sammenheng at de synes at det er lettere å forstå informasjon når man snakker direkte med den som gir informasjonen enn når det blir presentert skriftlig.

Kravet om at informantenes samtykke skal være på et informert grunnlag krevde spesielle hensyn i dette prosjektet på grunn av språkbarrierer. Det ble forsøkt å få informasjonsskrivet oversatt til informantenes morsmål, men dette ble ikke ferdig før intervjuene skulle gjennomføres. Dette var årsaken til at starten av møte med informantene ble brukt til å gå gjennom skrevet og å understreke de viktigste momentene i den.

Tverrkulturelle studier inneholder også en del spesielle etiske problemstillinger. Ved å forske på felt som man ikke selv er en del av vil man gjennom å velge visse praktiske og teoretiske perspektiver få en maktposisjon som kan befeste og regulere majoritet og minoritet i bestemte kategorier (Qureshi, 2008). I Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi del c punkt 27 (NESH, 1999) står at man skal være *”særlig varsom med å operere med inndelinger og betegnelser som gir grunnlag for urimelige generaliseringer”*. Dette er grunnen til at forklaringer som er bygd på konstruerte kategorier som kultur er problematisert i oppgaven. Slike forklaringer vil kunne skape grove og uhensiktmessige stereotypier som ikke nødvendigvis sier noe om situasjonen til den enkelte, og har derfor vært nyttig å reflektere over gjennom prosessen.

Man skal som forsker utvise særlig varsomhet og ta spesielle hensyn når det er snakk om sensitive opplysninger (NESH, 1999). Det som oppfattes som følsomme temaer kan variere fra person til person. Man kan også tenke seg at dette til en viss grad er kulturelt betinget. Dette satte store krav til oppmerksomhet i intervjusituasjonen i forhold til å observere hvilke temaer som kunne se ut til å ha en slik virkning, da det informantene opplevde som sensitivt

ikke nødvendigvis samsvarer med det jeg ut fra min bakgrunn oppfatter som sensitivt. Dette handlet om å prøve å tolke tegn, både nonverbalt og verbalt, som kunne tyde på at det var snakk om følsomme opplysninger.

Etter konsultasjon med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste ble prosjektet vurdert til ikke å være meldepliktig (se vedlegg 3). Det har likevel vært sentralt for dette prosjektet å ta særlige hensyn i forhold til personvern, fordi informantene bor i en liten kommune hvor flere forhold kan være personidentifiserende. Også det at informantene uttaler seg om en tredjepart som ikke har hatt muligheten til å svare på påstandene har ført til at sikring av anonymitet har hatt stor betydning. Det har derfor vært brukt mye tid på å definere hvilke opplysninger som kan føre til at informantene kan identifiseres av personer utenfor prosjektet. Etter en slik vurdering ble slike opplysninger utelatt i transkripsjonene av materialet, og når prosjektet var avsluttet ble alle lydopptak slettet.

## 4 Presentasjon og tolkning av resultatene

I dette kapitlet vil det bli redegjort for hva som er de sentrale tendensene og mønstrene i datamaterialet og hvordan dette kan tolkes og drøftes ut fra det som er presentert i teorikapitlet, men først er det nødvendig med en kort introduksjon av de ulike informantene.

1. informant var mor til fem barn; to jenter som går på ulike videregående skoler i nabokommunene, ei jente på ungdomsskolen og to sønner på en av barneskolene i kommunen. Hun bodde nå alene med disse barna etter at hun skilte seg fra mannen sin, som fortsatt bodde i samme kommune. Hun jobbet som ekstravakt på sykehjem, og var rundt førti år gammel. Andre (mor) og tredje (far) informant var gift og hadde fire barn sammen; ei datter i 2. klasse og en sønn i 1. klasse på den andre barneskolen i kommunen, en sønn i barnehage og et spedbarn som var hjemme med moren. Faren var fast ansatt i byggebransjen. Disse to var noe yngre enn de andre foreldrene i utvalget. Fjerde (mor) og femte (far) informant var også gift og bodde sammen med fire barn; ei datter og en sønn på ungdomsskolen, et barn på samme barneskolen som barna til andre og tredje informant og et barn i barnehage. I tillegg hadde de en sønn som ble igjen i Tsjetsjenia fordi hans psykiske tilstand var for dårlig til å kunne gjennomføre flukten, og to barn som døde under krigen. Mor var hjemmeværende og far jobbet innen transport. Begge var rundt femti år gamle. Alle fem informantene kom til Norge i 2001 etter å ha vokst opp i eller rundt hovedstaden Groznyj.

### 4.1 Begripelighet

Begripelighet dreier seg i denne sammenhengen om hvordan sider ved samarbeidet er fornuftsmessig forståelig for informantene. I datamaterialet fremstod forståelsen av egen rolle i forhold til skolen, forståelsen av hva samarbeidet skulle innebære, forståelsen av skolekulturen og hvilke kontakt de hadde med skolen som relevante faktorer som hadde betydning for foreldrenes grad av begripelighet i samarbeidet.

#### 4.1.1 Begripelighet av egen rolle i forhold til skolen

Hva som ble sett på som foreldrenes rolle i forhold til skolen handlet om mye av det samme hos alle informantene. På spørsmål om hva informantene mente var den viktigste oppgaven de

hadde i forhold til barnets skolegang svarte alle, på ulike måter, kontroll og hjelp med hjemmelekser. Dette sier noe om hva de ønsket å gjøre i forhold til barnas skolegang, og vil slik kunne være faktorer i forhold til hvordan de forsto at deres rolle bør være. I følge informantene var dette også sterkt vektlagt i skolen i hjemlandet. Der var det store mengder leksur som barna måtte gjøre hver dag, og streng kontroll om de hadde gjort dem. Det at beskrivelser fra egen skolegang likner det de nå så på som sin viktigste oppgave kan bety at tidligere erfaringer har vært med på å definere den forståelsen informantene hadde av dette nå.

For flere av informantene handlet denne involveringen om å sikre at barna lærte seg det de skulle: *”For eksempel sier den eldste dattera at de to minste ikke er flinke nok til å snakke norsk. Hun sier at de gjør masse feil. Da spurte jeg læreren ”finnes det noen sånn tegnefilmer som barna kan se på og lære hjemme?”...”* (1. informant). Som dette sitatet er et eksempel på, ga informantene uttrykk for at de som foreldre skulle hjelpe barnet med eventuelle svake faglige sider ved å utføre tiltak i hjemmet som kunne kompensere for disse.

En annen oppgave alle vektla var å lære barna om tsjetsjensk kultur og tradisjoner og sørge for at de også mestret språkene som blir snakket i hjemlandet. Et eksempel på en slik uttalelse om dette kom fra 3. informant:

*Informant 3: Hvis vi bodde i Tsjetsjenia så ville de vokst opp med de tsjetsjenske tradisjonene, men her må jeg ta et ansvar både for å lære bort det tsjetsjenske språket og tradisjonene. Hvordan man skal oppføre seg i selskapet for eksempel og hvordan man skal oppføre seg blant folk. Det må jeg lære dem, og det er litt vanskelig. Fra første året i barnehagen snakker barna bare norsk offentlig. Da blir det mye lettere for dem å snakke norsk hjemme også. Jeg må kontrollere at de snakker tsjetsjensk, og det er et stort problem. Og går de opp (på rommet sitt) begynner de å snakke norsk med en gang...*

Alle informantene ønsket morsmålsundervisning, men fikk ikke dette innvilget. Ut fra sitatet ser vi at dette var et forhold som informantene så på som sentralt i oppdragelsen, og som ikke ble ivaretatt i skole og barnehage. Informantene la derfor stor vekt på at dette var noe de måtte de jobbe med i hjemmet. På denne måten samsvarer dette med hvordan en hjemlandsvendt- og tolandsvendt strategi ble beskrevet i teorien, ved at dette sitatet tyder på at foreldrene selv tok ansvar for disse aspektene i slike situasjoner.

Et annet eksempel på at foreldrene selv tok ansvar for forhold de mente ikke ble ivaretatt av skolen kan tolkes ut fra dette sitatet:

*Informant 3: ...jeg synes det er bra med gym. Det kunne vært litt mer gym her på skolen... minst to ganger i uken har jeg og (navn på sønnen) treningsdager. Vi øver på sånne fysiske øvelser. Han er veldig flink...*

Her ser vi at faren ga uttrykk for at sønnen ikke hadde nok fysisk aktivitet i skolen, og kompenserte derfor for dette hjemme. Slik sikret han at sider ved oppdragelsen som han syntes var viktig ble ivaretatt.

I tillegg til kontroll og oppfølging av hjemmelekser, faglig fungering og forhold som ikke ble ivaretatt i skolen sa flere av informantene at en viktig oppgave foreldrene hadde var å oppdra barnet på en slik måte at de oppførte seg bra på skolen:

*Informant 3: ... Jeg har ikke så store krav til barna, men det jeg følger nøye med på er om de har gjort leksene, at de har vært lydige på skolen. Det synes jeg er viktig for barna. De gjør de leksene de har fått, de følger med og har respekt for lærerne. For jeg prøver å oppdra de på en ordentlig måte. Ikke bare for lærerne, men også for familien...*

*Intervjuer: Så det er litt av problemet med skolen her? At elevene ikke respekterer lærerne og de eldre?*

*Informant 1: Det første du må begynne med, er å jobbe med foreldrene. Jeg synes lærerne må jobbe mer med foreldre. Elever også, men ikke glem foreldrene! Hvor kommer de fra?*

Ut fra disse sitatene kan det se ut som at informantene la mye av ansvaret for barnas atferd på foreldrene. Dette handlet i stor grad om at hjemmet skulle lære barnet å respektere dem som er eldre enn seg selv, og hvis man lyktes med dette ville barnet oppføre seg adekvat på skolen. Med en slik forståelse vil foreldrenes involvering være avgjørende i forhold til barnets atferd. Dette førte videre til at en del av deres rolle også innebar å ha en viss oversikt over hva barnet gjorde på skolen, eller *"følge med på at barna har vært lydige på skolen"*, som 3. informant sier i sitatet over.

Disse oppgavene foreldrene beskrev kan betegnes som ulike typer hjemmebasert involvering. Ut fra dette ser vi at Lareaus beskrivelse av arbeiderklassens forhold til barnets opplæringssituasjon, der foreldrene ser på opplæringen som skolens ansvar alene, ikke er en passende beskrivelse av hvordan foreldrene i utvalgets syn på egen rolle blir tolket. Dette på tross av at alle foreldrene hadde yrker som kan forbindes med arbeiderklassen.

Det generelle inntrykket av hva foreldrene så på som sin rolle kan tolkes som en form for kontroll og oversikt. Denne kontrollen handlet om at barna oppfylte krav i forhold til fag, oppdragelsesidealer og atferd. For å utøve en slik kontroll var en viss oversikt over

opplærings situasjonen nødvendig. Ved at foreldrene også uttrykte at det var deres ansvar å jobbe med forhold som ikke fungerte adekvat eller som ikke ble ivaretatt i skolen, kan man også forstå denne rollen som en form for sikring i forhold til kvaliteten på barnets opplæring vurdert opp mot egne oppdragelsesmål. Vi så at en kollektivistisk forståelse av foreldrenes involvering kunne innebære kontroll, oversikt og hjelp. Dette er begreper som ut fra det som nå er drøftet også kan beskrive inntrykket av hvordan informantene i utvalget forsto sin rolle.

På dette grunnlaget kan det synes som at foreldrene hadde en klar forståelse av hva som burde være deres oppgaver knyttet til barnets opplæring. Likevel kunne ingen av informantene si noe om hva de trodde at skolen forventet av dem eller at de noen gang hadde diskutert dette med skolen. Det er derfor uklart om denne forståelsen samsvarte med det skolen forsto som foreldrenes rolle. Inntrykket av foreldrenes egen forståelse er et syn på foreldreinvolvering som skiller seg noe fra hvordan dette ble definert i teorien, ved at det ut fra datamaterialet kan se ut som om den skolebaserte involveringen ikke ble vektlagt. Den skolebaserte involveringen er kanskje den mest synlige for skolen og som i mange tilfeller blir lagt størst vekt på. Hvis dette var tilfellet kan det ha ført til at skolen hadde et annet syn på hva foreldrenes rolle skulle være, og at de kommuniserte forventninger som ikke samsvarte med det synet foreldrene hadde på hva deres oppgaver burde være. Slik kan minoritetsforeldres syn på egen rolle i forhold til skolen være en barriere i forhold til begripeligheten av samarbeidet, ved at dette nødvendigvis ikke er fornuftmessig forståelig i sammenheng med de ytre stimuliene som skolens forventninger representerer.

#### **4.1.2 Begripelighet av innholdet i samarbeidet**

Forståelsen av hva de så på som sin rolle så likevel ut til å samsvare med hvordan de mente at samarbeidet med skolen burde være. Det vil si at de forventet informasjon som ga dem oversikt over hvordan barnet oppførte seg og gjorde det faglig på skolen, slik at det kunne få ulike konsekvenser i hjemmet. For fjerde og femte informant handlet dette i stor grad om at negativ atferd skulle få konsekvenser når barnet kom hjem.

*Informant 5: ...For eksempel sa jeg en gang til rektor at hvis barna gjør noe galt skal lærer ringe meg, så kommer jeg. Så kan vi ha en samtale og lage avtaler og gjøre alt sammen (...) Men barna er barn. De kan si "ok", men gjør det igjen. Som foreldre kan jeg presse barnet litt og si "det er galt, det skal du ikke gjøre". Det sier jeg alltid.*

Dette kan være et uttrykk for en forståelse av at foreldrene i større grad enn lærerne har muligheten til å gjennomføre konsekvenser, og dette var derfor forhold som tilhørte foreldrenes rolle i samarbeidet med skolen. De ønsket derfor oversikt over barnets atferd på skolen slik at de kunne innfri denne rollen. For de tre første informantene var ikke disse sanksjonene vektlagt i like stor grad. De ga heller uttrykk for at samarbeidet først og fremst handlet om å få informasjon om hvilke faglige områder elevene var svake i slik at foreldrene kunne kompensere for dette ved å iverksette tiltak i hjemmet.

Uttrykk for hvordan informanten opplevde egen skolegang så ut til å samsvare med denne forståelsen av samarbeid på mange områder. 1. informant sa for eksempel:

*Informant 1: Hvis man ikke gjorde lekser skrev lærer lapp til foreldrene og vi måtte ha en underskrift med tilbake til skolen. Barna hadde en bok, karakterbok. Hver uke skrev de opp fag og hjemmearbeid og de karakterene som man hadde fått. Vi kaller den (?), dagbok. Og da ser foreldrene på den hver uke og skriver under. Hvis han ikke har oppført seg så bra på skolen, skriver læreren melding til foreldrene.*

Her ser man hvordan samarbeidet i hjemlandet handlet om at foreldrene fikk jevnlig informasjon for slik å være orientert om hvordan barnet gjorde det på skolen. Hvis noe negativt hadde skjedd skulle foreldrene få informasjon om dette umiddelbart slik at de kunne gi barna sanksjoner.

En slik forståelse befinner seg på det laveste nivået i samarbeidet, da dette handler om informasjonsflyt mellom skole og hjem. De andre nivåene, dialog, drøfting og medbestemmelse, ble ikke vektlagt i særlig grad av informantene. Slik kan man tenke seg at foreldrenes forståelse av samarbeid mellom skole og hjem avvek fra den dominerende forståelsen av dette i en norsk kontekst. Da foreldrenes forståelse av samarbeid så ut til å samsvare med hvordan dette var i hjemlandet kan dette forstås som at tidligere erfaringer har vært med på å prege den mening de la i dette forholdet. Dette kan ha vært en årsak til at denne forståelsen skilte seg fra hvordan den norske skolen ofte oppfatter samarbeidet, da de vil ha sin forståelse ut fra en annen kulturell kontekst. På denne måten kan kulturbakgrunn og tidligere erfaringer være med på å gjøre samarbeidet lite begripelig for minoritetsforeldre. Dette kan videre tolkes som en barriere i forhold til foreldrenes involvering ut over det å få informasjon om barnet, ved at det kan synes som om de neste nivåene i skole- hjem samarbeidet ikke inngikk i deres forståelse av hva dette skulle handle om. Slik inneholdt heller ikke foreldrenes rolle slike oppgaver. Samtidig kan dette bety at det laveste nivået av



samarbeid er sentralt når kontroll og oversikt er en viktig del av foreldrenes forståelse av egen rolle i forhold til skolen.

### 4.1.3 Begripelighet gjennom kommunikasjon og dialog

En slik forståelse av egen rolle og samarbeidet som handler om oversikt, kontroll og sikring krever at skolen gir forståelig tilbakemeldinger om skolesituasjonen til barna. Bare slik ville de kunne få en oversikt over hva de måtte ta tak i for at barnet skulle fungere på skolen. Den første informanten uttrykte at sider ved dette var problematisk:

*Informant 1: ... Når jeg spør på skolen: ”hvordan går det med engelsk?” svarer de vanligvis ”ja, bra”, men hvis han ikke kan lese engelsk, går det da bra?... men det er et spørsmål for meg: er det bra eller ikke bra.*

*Intervjuer: Så det er litt vanskelig å skjønne de tilbakemeldingene som de gir? At de er litt uklare for deg?*

*Informant 1: ja, derfor får jeg ikke (...), Jeg får ikke helt bildet.”*

Informanten sier her at hun ikke forstår hvordan barnet gjør det i enkelte fag. Dette kan bety at tilbakemeldingene som ble gitt fremsto som lite begripelige. Dette kan kanskje også forklares ut fra foreldrenes kulturelle forståelsesrammer ved å se på de erfaringene informantene hadde knyttet til dette fra hjemlandets skolekultur. Fra hjemlandet var informantene vant til klare og definerte tilbakemeldinger gjennom hyppig bruk av karakterer allerede fra første klasse. Disse erfaringene kan føre til at tilbakemeldinger som ”det går bra med barnet” opplevdes som lite konkret og konsist, og slik ha vært vanskelig å forstå. Slik kan dette være nok et eksempel på at ulike erfaringsmessige og kulturelle forutsetninger for kommunikasjonen kan føre til en manglende intersubjektiv forståelse mellom skolen og hjem. Denne manglende intersubjektiviteten så videre ut til å føre til at foreldrene ikke opplevde å innfri den rollen de ønsket å ha, fordi de ikke fikk tak i den informasjonen som ga oversikt.

En annen mulig tolkning av årsaken til at det ble gitt uttrykk for at skolen kommuniserte på en måte som var vanskelig å begripe, kan tolkes ut fra det som ble drøftet knyttet til skolens beskyttelsesmekanismer. Det kan tenkes at det å komme med negative tilbakemeldinger om barnets situasjon kan oppleves som så sensitivt at lærerne forsøkte å unngå dette. Hvis dette var tilfellet, kan det å underkommunisere eller tilsløre situasjonen i kommunikasjonen med foreldrene ha vært en strategi for å opprettholde harmoni og for å unngå konflikter.

Det som for flere av informantene kan ha gjort det ytterligere vanskelig å få en forståelse av hvordan barnet gjorde det på skolen var at de selv ikke hadde kunnskaper om deler av det barna skulle lære. Både første og fjerde informant uttrykte at barna hadde fag som de ikke selv hadde hatt, og at man i den norske skolen lærte innholdet på andre måter enn de var vant til. Dette kan tolkes som at foreldrene ikke hadde de erfaringene som var nødvendige for å vurdere barnas skolefungering. Dette så ut til å gjøre det vanskelig å få en god forståelse av hvordan barnets skolesituasjon var.

På bakgrunn av dette kan man si at en forutsetning for at minoritetsforeldre skal kunne begripe sider ved samarbeidet kan være at det finnes kommunikasjon og dialog som skaper en intersubjektiv forståelse mellom skole og hjem, både av rollefordelingen i samarbeidet og av barnas skolesituasjon. En av informantene uttrykte en forutsetning for at en slik intersubjektivitet skulle oppnås: *”Ja, de har vært hos oss og vi har vært hjemme hos lærer. Det er godt, for da er det litt og litt. Når de forteller for mye på en gang tar du ingen ting. Når det er litt og litt går det litt lettere. Du kan ta det litt lettere”* (5. informant). Sitatet kan tyde på at denne informanten var avhengig av tett kontakt med skolen for å få en god forståelse av det som ble kommunisert. En grunn til dette kan ha handlet om språklige barrierer. Det var først og fremst 4. og 5. informant som fortalte at det i enkelte tilfeller var vanskelig å forstå det språklige, men dette var kun et problem i forhold til foreldremøter hvor det var mange personer som snakket. Når de var alene med lærer var ikke dette et problem, og fikk sånn oppklart det de ikke forsto.

En annen årsak til at det ble gitt uttrykk for at man var avhengig av hyppig kontakt kan ha handlet om at kommunikasjonssituasjonen også krevde kulturell kunnskap for å oppnå en forståelse. Ved at man kanskje ikke hadde like mye kunnskap om de ytre kulturelle rammene som definerte dette kommunikasjonsfellesskapet som resten av deltagerne, kan mye av oppmerksomheten ha vært rettet mot å oppfatte hva som karakteriserer måtene å samhandle på og på de usagte forutsetninger som var med på å skape meningen. Dette kan tenkes å ha gått på bekostning av forståelsen av det som ble kommunisert.

Hvor ofte man har kontakt med skolen synes altså å være en faktor i forhold til om foreldre, som er i en slik situasjon som informantene, får en god forståelse i kommunikasjonen med skolen. Her hadde informantene ulike opplevelser. Det generelle inntrykket som ble gitt var at foreldrene hadde mer kontakt med lærerne på de to barneskolene enn med ungdomsskolen. Dette så vi tidligere i oppgaven at var en tendens også for andre foreldre med barn i den

norske skolen. 1. informant fortalte for eksempel at hun aldri hadde møtt lærere fra ungdomskolen. I en slik situasjon vil det selvsagt være vanskelig å få en helhetlig forståelse av skolesituasjonen til barnet og intersubjektiv forståelse av hva samarbeidet skal innebære, da det ikke eksisterte noen dialog mellom skolen og hjemmet. Uten dialog var det heller ikke muligheter for å få oppklart eventuelle misforståelser, og kan slik tolkes som en barriere i forhold til informantens begripelighet i samarbeidet.

#### 4.1.4 Begripelighet av skolekulturen

I drøftingen av teori ble forskjeller i oppdragelsesidealer diskutert som en faktor i forhold til samarbeidet som kunne føre til at man hadde ulikt syn på hva formålet med opplæringen skulle være. Flere av foreldrene så på den norske skolen som mangelfull på enkelte områder, noe som kan tyde på at denne problematikken også eksisterte i utvalget. ”...*jeg synes det skal være strengt. Også vet du respekt. Respekt for lærer. Jeg kan ikke si at mange har respekt på skolen her. De ungdommene kan si hva som helst til lærer, og ingenting får ansvar...*” (1. informant). Dette er et eksempel på en uttalelse, som i ulik grad ble uttrykt av alle informantene, som tyder på at foreldrene vurderte lærerne til ikke å ha nok autoritet ut fra egne oppdragelsesidealer. ”Respekt” ble av alle foreldrene lagt svært stor vekt på som et viktig ideal. De konnotasjonene foreldrene hadde til dette begrepet handlet blant annet om lydighet ovenfor personer som er eldre enn seg selv. Som vi har sett, er selvstendighet sterkt vektlagt i den vestlige skolekulturen. Dette er et ideal som synes å komme i konflikt med sider ved informantenes forståelse av respekt. På bakgrunn av dette kunne det se ut som om enkelte av informantene forstod selvstendighet i den norske skolen som mer i retning av ”frivillighet”:

*Informant 5: ... Så det er sånn frivillig. Nesten alt er frivillig. Det er obligatorisk at du går på skolen og skal lære, men om barna vil forstå, det er frivillig.*

*Informant 4: ... for barnet blir det å vokse opp sånn: ”ja, skal jeg gjøre det i dag, eller skal jeg ikke i dag?”...*

Disse sitatene kan være eksempler på at et ideal i den norske skolen kan ha andre konnotasjoner med andre kulturelle referanserammer. Et slikt forhold kan ha ført til at flere av foreldrene opplevde det som vanskelig å gi sin tilslutning til og begripe skolens virksomhet fordi man på enkelte områder hadde ulik forståelse av hvilke idealer som skulle prege opplæringen. Slik vil man være uenig i hensikten med barnas skolegang. Fjerde informant

bekrefter disse kulturkonfliktene ved å beskrive hvordan kulturforskjeller gjorde det vanskelig å begripe kulturen som preger den norske skolen: ”*Det er veldig forskjell mellom den norske skolen og når jeg var elev. Det er veldig forskjell. Når vi kom til Norge var det så rart for meg, for jeg opplevde at alle ting var annerledes. Alt på skole og alt. Og selvfølgelig var det litt rart å vende seg til...*” (4. informant).

Et annet eksempel på hvordan ulike oppdragelsesidealer kunne føre til at man hadde ulikt syn på hvordan opplæringen skulle drives var hvordan fjerde informant opplevde at læreren reagerte negativt på sønnens atferd:

*Informant 4: Ja, han ringer. Hele tida. Noen ganger synes jeg han har ringt når han ikke trenger det. Det er sånn at gutter er litt annerledes enn jenter. Ja, de kan, ikke slå hverandre, men leke litt hardere enn jentene som leker ”slår på ring”, og (...) Hvis han (lærer) ser noe som ikke passer for dem, ringer han med en gang.*

Dette kan blant annet bety at morens oppfatninger av hva som var akseptabel oppførsel ikke samsvarte med lærerens tilbakemeldinger. Dette kan tolkes som at moren hadde en kulturelt betinget forventning om at gutter skal ha lov til mer aktiv og fysisk lek enn jenter. Dette kan ha bakgrunn i verdier knyttet til hvordan mannsrollen skal være. Det ble nevnt flere ganger at gutter og menn skulle fremstå som sterke i ulike sammenhenger. Med et slikt syn kan det være vanskelig å begripe tilbakemeldinger som handler om at sønnens lek er for voldsom. Fordi skolen og moren gikk inn i samhandlingen med ulike kulturelle forutsetninger så det ut som om de på enkelte områder ikke oppnådde en felles forståelse om hvordan skolehverdagen burde være.

#### **4.1.5 Positive opplevelser med begripelighet**

Informantene ga også mange eksempler på forhold ved den norske skolen som de oppfattet som positivt selv om dette avvek fra de erfaringene man hadde fra egen skolegang og kultur.

1. informant sa blant annet at hun trodde at det var positive sider ved at de i norsk skole har mer lekpreget undervisning, 3. informant vektla det at man tar hensyn til at barna har ulikt faglig nivå som svært positivt, 4. informant sa at det er bra at barna ikke er redde for lærerne og 5. informant la vekt på at barna liker lærerne og trives på skolen i større grad enn i hjemlandet som positivt.

Det generelle inntrykket var likevel at 2. informant i størst grad uttalte seg positivt om den norske skolen. Hun skilte seg også ut på flere områder i forhold til begripelighet av samarbeidet og egen rolle. Et eksempel på dette kan man tolke ut fra dette sitatet:

*Informant 2: ... de sier at vi må snakke med dem (barna) på morsmål. At det er veldig viktig å snakke morsmål og oversette, det sier de både i barnehagen og på skolen. For han i barnehagen får jeg ofte ark med bilder og hva de har gjort, sånn at jeg kan snakke om det på eget språk. De sier at de må respektere eget språk før de kan respektere de andre språkene. Det liker jeg også.*

Ut fra dette kan det se ut som om hun ble oppfordret til en type involvering som var forståelig fordi hun kunne gi sin tilslutning til den ut fra egne verdier. Med denne rollen ser det ut som om hun følte at hun både ivaretok ønske om å lære barna språket fra hjemlandet samtidig som hun forberedte barna på å tilegne seg ferdigheter for å klare seg i Norge.

Et eksempel på at denne moren også opplevde en annen forståelse i forhold til den norske skolekulturen enn de andre informantene, kan tolkes ut i fra dette sitatet:

*Intervjuer: Så du liker at barna dine går på norsk skole?*

*Informant 2: Ja, selvfølgelig. Her er det sånn at de presser ikke på tro. "Du er muslim, du kan være det, du er ikke muslim", ikke sant. Ingen som presser, ingen som sier noe om at du er sånn eller sånn. Det er veldig bra.*

*Intervjuer: Så du liker at du kan velge fritt selv?*

*Informant 2: Selvfølgelig. Man kan velge selv hva man vil tro på. Selv om jeg bor her vil jeg ikke slippe troen min og tradisjonene. Men jeg respekterer også deres tro og deres tradisjoner.*

Dette kan bety at hun i stedet for å forstå skolevirksomheten som preget av frivillighet og mangel på autoritet, forsto dette som frihet til beholde egen identitet og til å overføre noe av dette til barna. Ved at hun uttrykte et slikt syn kan man tenke seg at hun hadde en forståelse av at måten den norske skolen drives på ikke var i konflikt med egne oppdragelsesidealer.

Informantene kunne fortelle at kulturen i hjemlandet er i rask endring, og det moderne Tsjetsjenia likner mer på det norske samfunnet enn før. 2. informant er av de yngste i utvalget, man kan derfor tenke seg at hun i større grad hadde muligheter til å relatere seg til den norske skolekulturen, da hennes sosialisering på flere områder kan ha samsvart med den norske kulturen enn de som var eldre. Hvis dette var tilfelle, kan man blant annet ut fra Bourdieus teorier tenke seg at denne informantene hadde mer av den kapitalen som lærerne

kunne relatere seg til. Dette kan videre knyttes til det at hun også var den som ga inntrykk av mest kontakt med skolen:

*Intervjuer: Så du føler du har god kontakt med læreren?*

*Informant 2: Ja, veldig. Hvis jeg vil, får jeg alltid kontakt.*

*Intervjuer: Er det greit å skjønne det de skriver og forstå det?*

*Informant 2: Ja, det er det. Ellers har vi stor ordbok her så vi kan oversette ord som vi ikke forstår. Eller vi kan ringe læreren og spørre. Hvis de ikke tar telefonen og ser at vi har ringt, ringer de tilbake. De er veldig flinke til å jobbe sammen med oss.*

*Intervjuer: Hvordan synes du det var da?*

*Informant 2: Veldig bra fordi først læreren forteller alt hva de har lært, og til og med tenkte jeg at de forteller for mye (ler). Men de er flinke til å fortelle...*

Dette tyder på at det var lett for henne å få kontakt med skolen, og at terskelen for å ta kontakt hvis hun lurte på noe var lav. Med en slik kontakt ser vi at barrierene knyttet til tverrkulturell kommunikasjon ikke hadde så stor betydning fordi det var mulig å raskt få oppklaringer på eventuelle uklarheter. Det kan også se ut som om skolen ga mye av den informasjonen hun forventet å få. På bakgrunn av dette kan man tolke det som at informanten opplevde å få en informativ støtte fra skolen.

Ut fra dette kan man derfor tenke seg at samarbeidet vil være mer begripelig for minoritetsforeldre hvis man blir oppfordret til en rolle- og at skolen blir drevet ut fra verdier som man kan forstå og gi sin tilslutning til. Vi ser også at hvis kommunikasjonen er tilrettelagt slik at man har muligheten til å oppnå en forståelse av hvordan skolesituasjonen til barnet er, hvilke forventninger skolen har til foreldrene og hva samarbeidet skal innebære vil det gjøre samarbeidet mer begripelig.

## **4.2 Håndterbarhet**

Håndterbarhet i denne sammenhengen handler om hvorvidt foreldrene tror at de har ressurser tilgjengelig, i kraft av egne ferdigheter og kunnskaper eller i omgivelsene sine, for å kunne delta i samarbeidet og involvere seg i barnets opplæring på en konstruktiv måte. I datamaterialet var det støtte fra skolen, erfaringer med innflytelse, opplevelse av kontroll,

barnas skolefungering, sider ved hverdagslivet og språk- og kulturferdigheter som stod frem som relevante faktorer for foreldrenes opplevelse av dette.

#### 4.2.1 Håndterbarhet gjennom støtte fra skolen

Hva informantene så på som sin rolle i forhold til opplæringen og hvordan de forsto samarbeidet kan tolkes som betydningsfull også i forhold til følelsen av håndterbarhet. I denne sammenhengen kan denne forståelsen ha hatt betydning i forhold til om den var realistisk å innfri med de ressursene de hadde tilgjengelig. Som vi har sett, var en av oppgavene til foreldrene å lære barna sine språket i hjemlandet og om tradisjoner og kulturen der. Det uttryktes noe ulik opplevelse av hvilke støtte de fikk fra skolen når de involverte seg i barnas opplæring på denne måten. 2. informant fortalte at skolen oppfordret henne til å lære barna å respektere egen bakgrunn og ble oppmuntret til å bruke morsmål i hjemmet. Dette så vi var en rolle i forhold til barna som var begripelig og som hun kunne gi sin tilslutning til. En slik rolle vil også i stor grad kunne tolkes som håndterbar for informanten. Som hun sa: *”...Fordi jeg kan jo ikke norsk så godt, ikke sant. Og jeg kan ikke forklare de på norsk, derfor må jeg gjøre det på mitt språk.”* (2. informant). Dette kan forstås som at hun følte at hun fikk bruke de ressursene hun besatt i sin involvering. Det at skolen oppfordret henne til en slik involvering kan være et eksempel på når lærerne klarer å se verdien av den kompetansen foreldrene har, for så å støtte og oppfordre dem til å benytte seg av dette i forhold til barnets opplæring. Et slikt ressursyn kan tenkes å ha vært sentralt i forhold til informantens følelse av håndterbarhet ved at hun slik fikk en rolle som hun kunne mestre. Dette kan også ha betydd en opplevelse av anerkjennelse fra skolen, ved at måten informanten uttrykte seg på kan tolkes som at hun opplevde at hennes ressurser og bakgrunn ble bekreftet og akseptert.

4. informant ga uttrykk for en annen opplevelse av dette:

*Informant 4: ...det er mange ganger noe av lærerne sier ”nei, de må ikke snakke med hverandre på det tsjetsjenske språket og sånn og sånn” og jeg synes det er veldig dumt, og jeg sa til læreren at hun ikke må si sånne ting.... Men læreren sier ”nei, de må gjøre alt det som de andre barna gjør”. Og jeg klaget på dem, selvfølgelig, men det er litt sånn (...) De kan respektere mer.*

Her sier hun at enkelte lærere i større grad kunne respektert deres bakgrunn. Dette handlet blant annet om at hun ikke opplevde at skolen tok hensyn til at foreldrene ønsket at barna skulle bruke morsmålet. Når hun hadde uttrykt ønskene sine rundt dette opplevde hun at dette

ikke ble hørt på. Dette kan bety at denne informanten ikke i like stor grad opplevde at skolen brukte hennes bakgrunn på samme positive måte som vi så var tilfellet for 2. informant. Dette kan tolkes som en manglende emosjonell støtte fra skolen, da sitatet kan tolkes som at hun ikke opplevde at hennes bakgrunn ble verdsatt.

I teorikapitlet ble det stilt spørsmål om hjemmelekser kunne være en belastningsfaktor for foreldrene, og det kan se ut som om dette var tilfellet for denne informanten: *"Jeg synes at jeg har et stort ansvar for at de skal gjøre lekser. Men jeg må mase. Problemet er at jeg ikke kan hjelpe dem. Stort problem. De (barna) sier "ja, vi har gjort leksene og sånn"..."* (4. informant). Dette kan tolkes som at dette var noe moren hadde investert energi og innsats i, men som hun likevel ikke hadde lyktes med i mange tilfeller. Alle informantene sa at hjelp med hjemmelekser var en sentral oppgave for foreldrene. Man kan derfor tenke seg at en slik situasjon der man ikke er i stand til å innfri dette, spiller en stor rolle i forhold til hvordan man opplever samarbeidet. Ved at hun eksplisitt sa at hun ikke var i stand til å hjelpe barna med hjemmelekser kan dette tolkes som en manglende tro på at hun kunne håndtere fremtidige utfordringer på bakgrunn av tidligere erfaringer. Slik kan man betegne dette som lav self efficacy.

De opplevelsene til 4. informant, som kunne tolkes som en manglende emosjonell støtte, kan være en medvirkende årsak til at hun opplevde at hun ikke kunne innfri deler av den rollen hun ønsket i forhold til barnets skolegang. Hun sa at språket og at de lærer det faglige på andre måter enn hun var vant til var grunnen at hun ikke kunne hjelpe til med hjemmelekser. Hvis også denne informanten hadde fått støtte til å involvere seg i barnets skolegang på måter som hun mestret, ved at hun for eksempel kunne bruke eget morsmål, ville kanskje også hun følt at hun var i stand til å bidra til barnets opplæring på en positiv måte. Slik kan man si at barrierer i forhold til hvordan man føler at man håndterer foreldrerollen kan ha mindre betydning hvis man fra skolen får en positiv støtte og blir oppfordret til å hjelpe barnet på måter som man kan innfri.

Disse problemstillingene knyttet til hjemmelekser hadde 4. informant også har tatt opp flere ganger med skolen, slik at barna skulle få et tilbud som kunne kompensere for det hun opplevde at hun ikke var i stand til å håndtere:

*Informant 4: ...De (barna) må ha hjelp. Og de (skolen) sier "ja, de kan få hjelp", men de får ikke. De får ingenting, og barna er snart ferdig på skolen. Datteren min går i tiende*



*klasse, og gutten min han går i niende klasse. Og det er vanskelig for dem å forstå norsk og matematikk, og de får ingen hjelp. Jeg har spurt hos alle; i kommunen og de og de. Nei, kommunen har ikke penger. Jeg synes det er dumt at de ikke kan få hjelp.*

Dette sitatet kan tolkes som en manglende instrumentell støtte og vurderingsstøtte fra skolen i forhold til barnets opplæringssituasjon, ved at hun gir uttrykk for at hun verken fikk praktisk hjelp i forhold til bekymringene hennes eller hjelp til å vurdere eller løse dette problemet. I redegjørelsen av håndterbarhet så vi at dette begrepet også handlet om hvorvidt man opplevde at man hadde ressurser tilgjengelig utenfor seg selv gjennom personer man har kontakt med. Ut fra dette sitatet kan man si at hun heller ikke opplevde den formen for håndterbarhet på dette området.

Mens 2. informant ga uttrykk for at skolen støttet henne til å ta en rolle som bygde på hennes ressurser, gir hennes mann uttrykk for annen opplevelse av skolens holdninger til foreldrene:

*Intervjuer: Har skolen noen gang fortalt hva de forventer av dere som foreldre? Sagt det til dere?*

*Informant 3: Nei (...) vi har ikke diskutert det. Nei, jeg tror ikke de har så store forventninger...*

Dette kan tolkes som en opplevelse av at skolen uttrykker et mangelsyn ovenfor foreldrene. Et mangelsyn er preget av at skolen har liten tro på at involvering av foreldrene vil bidra positivt til elevens opplæringssituasjon, og ved at informantene sa at han ikke trodde at skolen forventer så mye av han, kan dette være et eksempel på dette. I teorien om self efficacy er måten andre uttrykker at de tror på at du kan mestre noe en faktor som er med på å påvirke hvilke tro man selv har på at man kan mestre en utfordring. Vi så også at andres holdning til én selv kan bli gjort til ens egne gjennom internalisering av andres vurderinger. I dette tilfellet kan dette bety at informanten har fått en forståelse av egen rolle som innebærer at han ikke kunne bidra med så mye i forhold til barnets opplæring på grunn av lærernes holdninger. Slik kan man si at et mangelsyn vil være en stor barriere i forhold til foreldres følelse av håndterbarhet.

#### **4.2.2 Håndterbarhet gjennom støtte fra nettverket**

En barriere som alle mødrene i utvalget la stor vekt på var praktiske forhold som hindret dem i å involvere seg. Dette handlet først og fremst om at kommunen de bor i har store avstander med lite offentlig transport, og for å komme seg på for eksempel foreldremøter krevde det

ofte at man hadde tilgang på bil. Ingen av mødrene i utvalget hadde sertifikat for bil, og alle hadde derfor problemer med å møte opp på skoler som lå langt unna eget hjem. Dette var en av grunnene til at 1. informant aldri hadde vært på foreldremøter på ungdomsskolen, selv om hun hadde hatt tre barn der. Hun hadde derfor spurt læreren om han kunne komme hjem til henne for å informere om hvordan barnet hadde det på skolen, men det hadde ikke læreren hatt muligheten til. Fedrene i utvalget hadde tilgang på bil og sertifikat, men på grunn av arbeidssituasjonen var de i liten grad i stand til selv å delta eller å kjøre mødrene til skolen.

Slike praktiske barrierer så ut til å ha mindre betydning hvis man hadde et støttende nettverk rundt seg. 2. informant fortalte om ei venninne som hadde barn i samme klasser som hun selv. Hun kjørte informanten og barna når det var behov. Dette førte til at denne barrieren hadde mindre konsekvenser for denne moren ved at de ressursene hun selv ikke hadde var tilgjengelige i nettverket. Slik kan en instrumentell støtte i nettverket ha betydning for om man føler at man håndterer sider ved samarbeidet med skolen.

Ikke alle informantene kunne på samme måte fortelle om personer i nettverket som støttet dem slik at de kunne håndtere de barrierene som eksisterte i forhold til det å involvere seg i skolen. 1. informant sa for eksempel at hun syntes at det var vanskelig å bli kjent med andre i kommunen. Hun mente at et trekk ved den norske kulturen er en viss skepsis mot det fremmede. Dette kan tolkes som at kulturforskjeller skapte en barriere for kontakt med personer i nærmiljøet. Hvis man trekker inn perspektivene knyttet til kapital, kan man forstå dette som at forskjeller i preferanser gjorde at denne informanten ikke hadde den sosiale kapitalen hvor hun kom i en posisjon der hun kunne dra nytte av et nettverk.

4. informant fortalte at hun syntes at det var litt vanskelig å tolke hvorvidt personer hun snakket med ønsket å ha kontakt, noe som videre førte til at heller ikke hun hadde et nært forhold til så mange av foreldrene til elevene på skolen. Dette kan forstås i lys av begrepet kulturell kapital. I nærmiljøet vil det finnes visse koder for hvordan man samhandler, og hvis man ikke er i besittelse av denne kapitalen vil det påvirke den posisjonen man har i feltet. Det kan synes som om informanten opplevde disse kodene som vanskelige å tolke, noe som videre kan ha betydd at hun ikke var i besittelse av den typen kapital som var sentralt for å få et nettverk i dette miljøet.

Ut fra dette kan man si at minoritetsforeldres bakgrunn kan føre til at man ikke har tilgang på den kapitalen som fører til et støttende nettverk, som videre kan være en barriere i forhold til deltagelsen i samarbeidet med skolen.

### 4.2.3 Håndterbarhet gjennom erfaringer med innflytelse

Når 4. informant ikke opplevde å bli hørt på når hun ønsket at skolen skulle ta spesielle hensyn i forhold til deres tro og situasjon, kan dette også forstås i lys av det som ble drøftet i teorikapitlet knyttet til hvilke erfaringer man har med innflytelse. Ut fra det sitatet som er gjengitt over, ser det ut som om denne moren nærmest har gitt opp å få denne hjelpen som hun har etterspurt, i og med at det hadde gått så lang tid. Med bakgrunn i teorien om self efficacy kan man tenke seg at slike erfaringer kan være med på å prege forventningene om hvordan man vil håndterer fremtidige forsøk på å utøve innflytelse, ved at disse erfaringene vil kunne påvirke den troen man har på egne handlings- og påvirkningsmuligheter.

Andre informanter ga også uttrykk for ulike opplevelser som kan tolkes på samme måte. En situasjon som alle informantene fortalte mye om var at alle som hadde kommet fra Tsjetsjenia til denne kommunen hadde uttrykt ønske om å få morsmålsundervisning for barna. I denne prosessen hadde mange investert stort engasjement. Det svaret de hadde fått var at det ikke var økonomi til et slikt tilbud. Dette hadde tydelig skapt en del frustrasjon, men var nå gitt opp. Slik hadde dette blitt en situasjon der flere har gått sammen og utøvd stort press, men likevel ikke fått gjennomslag. Dette er et eksempel på en erfaring hvor følelsen av å ha en innflytelse i forhold til opplæringen kan tolkes som liten. Ut fra teorien om self efficacy kan denne hendelsen ha betydning for troen på at man mestrer noe på to måter. Dette vil både være en selvopplevd erfaring, i tillegg til at heller ikke andre personer som man sammenlikner seg med hadde håndtert denne utfordringen.

Slike hendelser, som de to foregående eksemplene, kan videre være en av grunnene til at blant andre 3. informant uttrykte at han ikke trodde at det vil hjelpe å si i fra om hva han ønsket for barnas opplæring: *"Kanskje, jeg kunne si litt mer. Men jeg vet ikke om det hjelper. Jeg ønsker at det er litt strengere på skolen. Barna de tenker ikke over hva de gjør..."* (3. informant). Her ser vi at denne faren hadde en bekymring i forhold til hvordan opplæringen ble drevet, men trodde ikke at hans involvering ville endre på denne situasjonen. Slik kan man si at dette er et eksempel på en lav følelse av håndterbarhet i forhold til det å ha en innflytelse. Det at informanten ga uttrykk for at det ikke nyttet å utøve innflytelse, kan videre være en av

grunnene til at en del av hans forståelse av egen rolle var å jobbe med sider ved oppdragelsen i hjemmet, for å kompensere for det som ikke ble ivaretatt i skolen.

På spørsmål om den samme informanten ønsket mer støtte fra skolen i forhold til den delen av foreldrerollen som handlet om å ivareta hjemkulturen og språket svarte han:

*Informant 3: Nei, nei, det synes jeg ikke. Vi er tross alt i Norge vi må tilpasse oss til det norske samfunnet. Alt annet det synes jeg er foreldrene sitt ansvar. Det kunne vært fint å få litt hjelp. Det er jeg ikke i mot, men jeg er ikke så kritisk.*

Her ser vi informanten gi uttrykk for at han ikke følte at han hadde rett til å stille særskilte krav. I teorien ble det drøftet hvordan ulike maktstrukturer mellom majoriteten og minoritetsforeldre med innvandrerbakgrunn kan føre til at man ikke føler at man er i en posisjon der man kan sette krav til omgivelsene sine. Dette sitatet kan tolkes som et eksempel på dette da denne faren sier at han må tilpasse seg det norske samfunn og ikke ønsker å være så kritisk. Som vi så i drøftingen av teorien kan dette også ha kulturelt betingede årsaker. Det at denne faren ikke ønsket å stille særskilte krav kan altså ha sin bakgrunn i for eksempel kollektivistiske verdier fra hjemkulturen.

Et annet eksempel på en situasjon som kan ha påvirket hvordan man ser på egne muligheter til innflytelse er hvordan 1. informant hadde tatt initiativ til at læreren på ungdomsskolen skulle komme hjem til henne for å informere om hvordan skolesitasjonen til barnet var, uten at dette skjedde. Dette kan tolkes som at denne moren ikke ble gitt muligheten til å uttrykke seg i forhold til barnets skolegang fordi skolen ikke tok hensyn til de praktiske barrierene som fantes. Denne informanten uttrykte også at skolen "...hører veldig bra, men forandringer ser jeg ikke" (1. informant). Dette kan si noe om hvilke erfaringer hun hadde med innflytelse, da dette kan tolkes som at hun opplevde at ønsker hun uttrykte ovenfor skolen ikke fikk praktiske konsekvenser for barna.

Slike situasjoner som er gjort rede for i dette kapitlet kan med Freires teorier som bakgrunn kalles for en undertrykkende relasjon mellom skole og hjem. Dette kan tolkes ut fra at disse foreldrene på ulike måter ga uttrykk for at de er gjort "tause". 3. informant var gjort taus ved at han ikke trodde at det nyttet å ytre sin mening, og hadde funnet strategier som opprettholdt situasjonen ved heller å ta tak i mangler i opplæringstilbudet i hjemmet enn å forsøke å påvirke hvordan opplæringen i skolen skulle drives. I lys av frigjøringspedagogikken kan man også si at informanten tilpasset sine mål til de dominerende målene i samfunnet, ved at han

gir uttrykk for at han ikke har rett til å være kritisk. Mens 1. informant var gjort taus ved at forutsetningene for gjensidig dialog ikke ble innfridd. Det fantes rett og slett ikke arenaer der hun kunne inngå i en likeverdig relasjon med skolen, og når ønsket på tross av dette ble uttrykt opplevde hun at disse ikke ble tatt hensyn til av skolen. Dette kan tolkes som situasjoner der foreldrene ikke var likeverdige aktører i samarbeidet med skolen.

2. informant ga uttrykk for en annen opplevelse også i forhold til dette:

*Intervjuer: Så dere som foreldre får muligheten til å fortelle de det dere mener?*

*Informant 2: Selvfølgelig, ja. Og de er flinke til å høre også (...) vi kan si hva vi kan gjøre. De er veldig flinke til å høre.*

Dette er et av mange eksempler på utsagn som kan tolkes som at denne informanten opplevde at lærerne tok henne på alvor og lyttet til det hun selv mente hun kunne bidra med. Disse utsagnene kan bety at hun hadde erfaringer med innflytelse og medbestemmelse i samarbeidet med skolen. Slik kan denne relasjonen forstås som mer likverdig mellom skole og hjem der aktørene ble behandlet som subjekter.

#### **4.2.4 Håndterbarhet gjennom kontroll**

Vi så at det å opprettholde kontroll var viktig for flere av informantene. I teorien ble det drøftet hvordan det å være foreldre i en tokulturell kontekst kan være utfordrende, og man kan tenke seg at en måte å håndtere dette på er å søke oversikt og kontroll over situasjonen til barna. Slik kan kontroll forstås som en viktig faktor og strategi for å håndtere foreldrerollen, noe som videre vil kunne føre til et behov for at samarbeidet med skolen skal kunne bidra til oversikt over barnets skolesituasjon. Jeg skal nå drøfte noen sider ved samarbeidet som så ut til å ha betydning i forhold til denne strategien.

For flere av informantene var det å opprettholde og videreformidle hjemkulturen en viktig del av oppdragelsen. Dette førte med seg en del utfordringer. I drøftingen av foreldrenes forståelse av egen rolle så vi et sitat fra 3. informanten der han fortalte hvordan han i Norge var nødt til å kontrollere at barna også snakket morsmål med hverandre, fordi skolen ikke ivaretok denne siden ved oppdragelsen. Han sa videre at hvis de hadde bodd i hjemlandet hadde ikke dette vært en bekymring da dette hadde kommet naturlig i en slik kontekst. Dette er et eksempel på hvorfor man kan tenke seg det oppstår en del nye forhold som foreldrene ser behov for å kontrollere og ha oversikt over når man flytter fra sitt opprinnelige hjemland.

En sentral del av relasjonen mellom skole og hjem er at man overlater deler av oppdrageransvaret til skolen. Dette sitatet illustrerer dette: ”...jeg er på jobb og vi ser hverandre i to- tre timer etter skolen, men med lærer sitter de i åtte timer...” (5. informant). Ved at barna er store deler av dagen sammen med lærerne vil de ha en sentral posisjon i forhold til oppdragelsen. Dette betyr videre at informantene var avhengige av å ha tillit til at skolen ble drevet på en måte som ikke gikk på bekostning av de oppdragelsesmålene de hadde som foreldre. Vi har sett at flere av foreldrene på enkelte områder opplevde at dette ikke var tilfellet, blant annet ved at de ga uttrykk for at barna i skolen manglet respekt. Dette kan ha svekket tilliten til at skolen opprettholdt denne kontrollen over barna. Denne manglende tilliten kan slik være en forsterkende årsak til behovet for kontroll og oversikt.

En annen årsak til at dette behovet kan øke er hvis foreldrene opplever at skolen ikke tar hensyn til den spesielle situasjonen barna er i:

*Informant 1: ... Jeg har lyst at skolen og lærerne hadde mer oppmerksomhet mot barna. Akkurat mot de som har kommet hit. Fordi alle andre har familie, besteforeldre og sånn, men for eksempel mine barn har ikke det... Jeg synes kanskje at lærerne må legge mer merke til sånne ting (mobbing). I friminuttene; ikke bare sitte og drikke kaffe inne, men gå ut å se på det som skjer ute!...*

Dette kan tolkes som at informanten var usikker på om skolen tok vare på barna i tilstrekkelig grad, ved at hun her sier at lærerne ikke er oppmerksomme nok på hvordan barna hadde det. Her ser vi et eksempel på at foreldrene ga uttrykk for bekymringer for hvordan barnet trivdes i Norge. De var selv klar over utfordringene knyttet til det å ha sin opprinnelse fra et annet land enn der man bor, og var derfor usikre på hvordan barna håndterte dette i skolen. Dette handlet blant annet om hvordan de gjorde det faglig og hvordan de fungerte sosialt. Denne usikkerheten kan slik forstås som en annen årsak til behovet for at samarbeidet med skolen skulle gi foreldrene oversikt. Slik ville de kunne få klarhet i disse bekymringene.

En annen mulig medvirkende årsak til at behovet for at samarbeidet skulle bidra til å opprettholde kontroll, som vi kan tolke ut fra sitatet over, var mangelen på storfamilien i umiddelbar nærhet. Storfamilie var med på å opprettholde kontrollen over barna i hjemlandet og en sentral del av foreldrenes nettverk, men her i Norge lå dette ansvaret alene på foreldrene. Med dette fulgte det et større ansvar på den enkelte forelder. Et uttrykk for dette var at alle foreldrene ønsket å flytte etter barna når de skulle studere slik at de ved å være i nærheten av barna kunne opprettholde kontrollen. Ved at 1. informant ga uttrykk for at skolen

skulle være mer oppmerksomme på barna som ikke hadde storfamilien i nærheten, kan man forstå dette som at hun ønsker at skolen skulle ta over noe av den rollen storfamilien hadde i hjemlandet. Slik kan dette være en av årsakene til at foreldrene ønsket en strengere og mer autoritær skole for barna sine.

Ved at situasjonen kan være mindre oversiktlig ved at man har ikke det samme nettverket til å støtte seg i oppdragelsen og at skolen ikke nødvendigvis deler oppdragelsesidealer med foreldrene på alle områder kan være med på å gjøre behovet for kontroll enda større for at minoritetsforeldre skal føle at de håndterer foreldrerollen. Samtidig vil disse faktorene ved slike situasjoner føre til at det er større utfordringer knyttet til det å opprettholde denne kontrollen. Ut fra dette kan man si at behovet for kontroll både øker og er mer krevende i den situasjonen informantene er i. Slik kan det å være migrant og del av en minoritet ha betydning for følelsen av håndterbarhet hvis deler av egen rolle i forhold til skolen handler om kontroll og oversikt. Hvis skolen er med på å gi foreldrene oversikt over barnets situasjon kan samarbeidet derfor ha funksjon som gjør at foreldrene i større grad opplever å håndtere foreldrerollen. I drøftingen av hvordan kommunikasjonen og dialogen mellom skolen og hjemmet var, så vi at dette ikke var tilfellet for alle informantene.

#### **4.2.5 Håndterbarhet gjennom barnas skolefungering**

Barnas skolefungering ble drøftet som en faktor som hadde betydning for hvilke følelse foreldre har av håndterbarhet i samarbeidet. Som vi så var informantenes forståelse av egen rolle at de selv hadde et stort ansvar for barnas atferd på skolen. Man kan derfor tenke seg at barnas skolefungering hadde stor betydning for hvordan disse foreldrene følte de mestret og håndterte egen rolle i forhold til skolen. 4. informant var den som uttrykte dette klareste:

*Informant 4: ... Hvis han (læreren) ser litt som ikke passer for dem, ringer han med en gang.*

*Intervjuer: Så det blir litt for ofte?*

*Informant 4: Ja, for ofte. De maser, synes jeg. Men det kan jeg ikke si det til dem for jeg må passe på min sønn. Vi må snakke med han så han ikke er sånn og sånn.*

Her ser vi at hun opplevde at skolen ”maste” fordi de ringte ofte for å orientere om negative hendelser. I lys av det som ble drøftet i teorien kan man tenke seg at denne situasjonen der hun stadig fikk tilbakemeldinger om at barna hadde problemer på skolen gjorde at hun fikk

negative erfaringer med samarbeidet. Hun ga likevel uttrykk for at hun ikke kunne be dem stoppe med disse tilbakemeldingene, fordi hun så på det som hennes ansvar at barnet fungerte som det skulle på skolen. I tillegg hadde flere av barna dramatiske opplevelser fra krigen, noe som kan ha vært en grunn til at flere av foreldrene sa ting som tydet på at barna deres ikke fungerte i skolen slik de ønsket. Ved at foreldrene ikke kunne be skolen om å stoppe med å informere om negative hendelser og at barna hadde forutsetninger som skapte utfordringer i skolehverdagen, kan man tenke seg at den negativt orienterte kontakten vil vedvare.

For andre og tredje informant var situasjonen noe annerledes. De hadde fått alle sine barn i Norge, og ingen av disse hadde derfor direkte erfaringer med krig. De hadde også gått i norsk barnehage, noe som kan ha ført til at barna i større grad var sosialisert inn i det norske utdanningssystemet. Dette kan ha vært noen av grunnen til at dette foreldreparet ga uttrykk for mer positive opplevelser av hvordan barna klarte seg på skolen. En annen grunn kan være at disse barna fortsatt er tidlig i utdanningsløpet ved at den eldste nå gikk i andre klasse, og eventuelle utfordringer ikke hadde gitt seg til uttrykk enda. Denne faren uttalte: *”Læreren var kjempefornøyd. Da blir jeg litt stolt. Nei, jeg prøver å være en god far.”* (3. informant). Dette kan tolkes som at det at barna klarte seg bra førte til at han følte at han mestret sin rolle i forhold til skolen.

Disse forskjellene i hvordan man opplever at barna klarer seg på skolen kan altså forstås som en faktor i som har betydning for hvordan man vurderer at man håndterer foreldrerollen. Dette kan ha betydning i forhold til foreldrenes selvbilde, og vi så at lavt selvbilde var en faktor som kunne være en barriere i forhold til foreldrenes deltakelse i skolen. Man kan videre tenke seg at barnas skolefungering kan være en faktor som har særlig betydning når foreldre i stor grad selv påtar seg ansvaret for barnas atferd og faglige fungering i skolen.

#### **4.2.6 Håndterbarhet gjennom mestring av hverdagsliv**

Også for 4. informant var opplevelser fra krigen med på å prege hverdagen. Hun fortalte blant annet at hun ikke kunne jobbe eller ta videreutdanning på grunn av sin psykiske tilstand. Dette kan også ha vært en barriere i forhold til å involvere seg i skolen, da slike belastningsfaktorer kan tenkes å ha gått ut over informantens self efficacy, ved at hun kanskje ikke opplevde at hun hadde det psykiske overskuddet man er avhengig av for å engasjere seg i utfordringer. Dette var ikke vektlagt i like stor grad av alle informantene, men alle hadde dramatiske



historier å fortelle fra egen flukt og situasjon i hjemlandet, og man kan tenke seg at dette i ulik grad hadde betydning.

Alle informantene har relativt mange barn. Dette er også et forhold som kan ha betydning for hvorvidt man er stand til å engasjere seg skolen.

*Informant 2: Ja, min rolle er å gjøre lekser med dem hjemme, og følge med, selyfølgelig. Og se om de har venner og hvordan de har det sammen og sånn. Det er en stor rolle hvis jeg vil følge. Jeg ikke har så mye tid, men jeg prøver så godt jeg kan, hver dag.*

Denne moren var hjemme hele dagen med barna, men ga likevel uttrykk for at familiesituasjonen krevde så mye av henne at det skapte utfordringer i forhold til å innfri egen rolle knyttet til barnas opplæring. En annen følge av mange barn var at begge fedrene i utvalget måtte jobbe mye for at den økonomiske situasjonen skulle være holdbar, og at mange av arbeidsoppgaven i hjemmet slik falt på mødrene: ”ja, jeg har mer ansvar for barn og hjemmet, og han er mye på jobb. Særlig på sommer er det mye overtid og sånn. Så det er mye ansvar.” (2. informant). Disse faktorene kunne være en barriere i forhold til involveringen i skolen hvis denne familiesituasjonen opplevdes som en så stor belastning at de ikke hadde overskudd til å møte de utfordringene samarbeidet medførte.

Selv om alle informantene om alle hadde høyere utdanning, hadde de som var i arbeid yrker som kan forbindes med arbeiderklassen. Dette begrunnet de med at det var vanskelig å få godkjent utdanningen sin i Norge eller at de ikke fikk arbeid som var relevant i forhold til utdanning der de bodde. På bakgrunn av arbeidssituasjon kan man tolke det som at informantene hadde lav sosioøkonomisk status. Vi så at lav sosioøkonomisk status kunne være en barriere i forhold til foreldreinvolvering. Likevel kan man tenke seg at ikke først og fremst er den statusen disse yrkene vanligvis gir som var den største barrieren i forhold til deltagelsen i samarbeidet med skolen. Informantene bor i en bygd der flesteparten har liknende yrker, og de jobbet kanskje sammen med mange av de andre foreldrene på skolen da antall arbeidsgivere i kommunen er relativt få. Derfor kan man tenke seg at slike yrker nødvendigvis ikke ga lavere posisjon i miljøet, men snarere gjorde det lettere å relatere seg til andre personer som deltok i samarbeidet med skolen. Slik kan man si at det som vanligvis betegnes som lav sosioøkonomisk status kan ha ulik betydning ut fra den konteksten personene er i. Ut fra dette kan man ta man si at de yrkene som ikke gir sosioøkonomisk status i visse miljøer kan ha hatt en annen verdi i det miljøet informantene er i.

Det som kanskje gjør at arbeidssituasjonen likevel kan ha vært en barriere er de belastningene slike yrker gir i forhold til lange arbeidsdager med fysisk krevende arbeid. At en fysisk krevende arbeidssituasjon kunne ha hatt betydning kan tolkes ut fra datamaterialet på grunn av sitater som dette: ”... når jeg kommer fra denne jobben, jeg er veldig glad i å lage mat og hjelpe og sånn, men jeg var så trøtt at jeg ikke kunne gjør noe hjemme...” (1. informant). Her ser vi at det at jobben tappet informanten for energi gjorde at hun ikke følte at hun hadde det overskuddet hun trengte for å innfri sin rolle i hjemmet. Slik kan man tenke seg at det kan være sider ved hverdagslivet som følger med situasjonen som flyktning som kan føre til at det er vanskelig å involvere seg i skolen.

#### **4.2.7 Håndterbarhet gjennom språklige og kulturelle ferdigheter**

Språkforskjeller ble tolket som en barriere som kunne ha en viss betydning i forhold til begripelighet, men for 4. og 5. informant var dette et forhold som syntes å ha større betydning for følelsen av håndterbarhet:

*Informant 5: ...Etterpå føler du deg ikke så bra, alle har spørsmål om sine barn, men jeg forstår ikke alt som hun sa av informasjon og hva det betyr for mine barn. Hvis de (barna) ikke ville klart det ville jeg sagt ”de klarer ikke det, og jeg vil sånn, sånn, sånn”, men jeg forstår ikke, så jeg sitter bare og hører og later som om jeg forstår alt. Det er litt (...)*

*Intervjuer: Så det er litt vanskelig?*

*Informant 5: Ja, litt vanskelig. Man føler seg ikke så bra når man sitter og ikke vet hva de snakker om. Det er litt vanskelig.*

Her ser vi at denne faren ønsket å være aktiv og gi informasjon om hvilke konsekvenser temaene som ble tatt opp på foreldremøtene hadde for hans barn. Men han følte ikke at han forsto det som blir sagt, og valgte derfor en passiv rolle, som han egentlig ikke ønsket. Her ser vi et tydelig eksempel på en situasjon der man føler at man ikke har de ressursene som er nødvendige for å mestre situasjonen, og kan derfor tolkes som lav følelse av håndterbarhet. 4. og 5. informant var de i utvalget som hadde den hverdagen hvor det trolig ble snakket minst norsk ved at moren var hjemmeværende og faren jobbet innenfor transportyrket. Dette kan være en av grunnene til at nettopp disse er de som i størst grad uttrykte språkforskjeller som en barriere, ved at det er de som kanskje hadde færrest erfaringer med å kommunisere på norsk.

Denne manglende håndterbarheten i denne konteksten kan også handle om at man med en annen kulturell bakgrunn enn de fleste andre i kommunikasjonsfellesskapet ikke mestret de ulike forutsetningene som lå til grunn for den meningen som skaptes i samhandlingene på denne arenaen. Når alle foreldrene er samlet kan det også tenkes at det i mindre grad ble tatt hensyn til at man hadde ulike forutsetninger for samhandlingene, og at de som styrte møtene ikke tilpasset kommunikasjonsformen til dette. Dette kan ha ført til at informantene kan ha følt en form for avmakt, da de andre aktørene i samhandlingen kan ha hatt et kommunikasjonsmessig overtak. Slik vil man kunne si at kulturell og språklig bakgrunn kan være en barriere for minoritetsforeldres muligheter til å håndtere arenaer i samarbeidet som foreldremøter.

## 4.3 Meningsfullhet

Meningsfullhet innebærer her hvorvidt informantene ser det som verdifullt å involvere seg i samarbeidet. Denne motivasjonen kom i datamaterialet til syne gjennom hvilke betydning informantene la i egen involvering, hvilke strategier informantene hadde i møte med det norske samfunnet og skolen og den relasjonen de hadde til skolen.

### 4.3.1 Meningsfullhet gjennom betydning av involvering

Alle informantene vektla i stor grad betydningen av at barna skulle mestre skolen. Dette ble blant annet begrunnet med nødvendigheten av å få utdanning og jobb for å *”finne sin plass her livet”*, som 1. informant uttrykte det. Videre sa hun at foreldre derfor måtte: *”...gjøre alt for at de (barna) blir glade i å gå på skolen...”*. Ved at informantene også så på egen rolle som en sikring og kontroll over barnas fungering på skolen kan man tenke seg at informantene vurderte foreldrenes involvering til å ha stor betydning. Slik kan man si at motivasjonen for å engasjere seg i barnets opplæring kan tolkes som stor. Ut fra det synet som foreldrene hadde på egen rolle ser det ut som om det var foreldreeffekten på barnas skolefungering som var den viktigste grunnen til denne motivasjonen, og ikke foreldreretten.

En annen motivasjon for å involvere seg, som ble uttrykt av 5. informant, handlet om at dette hadde betydning for hvordan foreldrene fremsto for skolen: *”... Hvis de (barna) ikke har respekt for læreren, kan læreren tenke at ”dette barnet har ikke respekt for foreldrene sine”.* *Hvis de ikke har respekt til voksne og lærere, betyr det at han ikke har respekt hjemme til*

*foreldrene og til de voksne*” (5. informant). Ut fra dette sitatet ser vi at barnas oppførsel hadde betydning for hvordan denne faren trodde at skolen vurderte dem som foreldre. Dette kan tyde på at noe av motivasjonen for å involvere seg i barnets opplæring til en viss grad handlet om det samme som vi så i eksempelet på en kollektivistisk forståelse av foreldreinvolvering. Her hadde barnas skolegang betydning for hvordan hele familien fremsto i samfunnet.

Den samme informanten ga også uttrykk for et annet forhold som kan tolkes som en form for motivasjon: *”...læreren blir glad når du er interessert i hvordan barna dine lærer. Hvis du ringer og spør, føler lærerne seg litt bedre.*” (5. informant). Vi så at en viktig faktor for foreldrenes involvering var at skolen hadde tro på betydningen av dette. Dette sitatet kan tolkes som at skolen har gitt uttrykk for et ønske om at foreldrene skal involvere seg, noe som videre kan ha ført til at denne faren følte større meningsfullhet i forhold til å engasjere seg.

Disse resultatene kan tyde på at informantene i utvalget, i likhet med hva andre undersøkelser peker på, ønsker å involvere seg i barnas skolegang, og så at de hadde en betydning i forhold til hvordan barnet lyktes i opplæringen.

#### **4.3.2 Meningsfullhet gjennom strategier i møte med det norske**

I drøftingen av ulike typer av strategier for minoritetsforeldre med innvandringsbakgrunn i møte med det norske så vi at den hjemlandsvendte og den tolandsvendte strategien skilte seg fra hverandre blant annet ved hvorvidt man så på den nye kulturen som konkurrerende med hjemkulturen. I datamaterialet kan man også se uttrykk for dette skillet. Mens 2. informant opplevde at hun ble oppfordret til en rolle der hun kunne ta vare på kultur og språk fra hjemlandet, ser det ut som om flere av de andre informantene ser på påvirkning fra skolen som konkurrerende med hjemkulturen:

*Informant 5: ...jeg sier for eksempel ”ja, jeg skjønner det, men barna må også lære morsmål. Barna skal også en dag reise i hjemlandet for å treffe og å snakke med mormor. Mormor skjønner ikke norsk”. Nesten alle barna snakker nå med hverandre på norsk, alle barna fra Tsjetsjenia snakker med hverandre på norsk...*

*Informant 4: ...de vil ikke reise til Tsjetsjenia. De sier at de aldri skal flytte tilbake.*

*Intervjuer: Hvordan synes du det er å høre det?*

*Informant 4: Selvfølgelig litt rart. Det er vår kultur. Du skjønner, vi kan ikke bytte alt vi har fra før.*

Her kan man se bekymringen for at påvirkning fra den norske kulturen og språket skal gå på bekostning av det at barna skulle lære om hvordan hjemkulturen er. En virkning av et slikt syn på påvirkning fra den norske kulturen kan være at man i større grad søkte å skjerme barnet mot påvirkning utenfor hjemmet. Dette kan ha ført til færre bånd til skolen fordi dette var en representant for en slik påvirkning. Videre kan man tenke seg at de informantene som i mindre grad så på skolens påvirkning som konkurrerende med egen påvirkning opplevde det som mer meningsfullt å involvere seg i den norske skolekulturen. Når skolens påvirkning ikke blir sett på som en trussel vil man heller ikke forsøke å skjerme barna mot dette, og slik ha sterkere bånd knyttet til skolen. Slik kan de ulike strategiene i møte med den nye kulturen tolkes som betydningsfull i forhold til foreldrenes motivasjon for å involvere seg i skolen.

Ingen av informantene uttrykte at de noen gang ville returnere til hjemlandet, og poengterte viktigheten av at barna skulle gjøre det bra på skolen slik at de fikk en god fremtid her. Man kan derfor tenke seg at disse foreldrene likevel så en verdi i det å involvere seg i opplæringen selv om flere av dem ikke hadde nære bånd til skolen. Balansegangen mellom hvor mye påvirkning barna skulle få fra den norske kulturen for å klare seg i samfunnet, samtidig som de skulle bevare sin identitet fra opprinnelseslandet kan derfor forstås som en relevant problemstilling for flere av informantene. Ut fra det som tidligere er drøftet, kan man tolke foreldrenes strategier i møte med dette ikke handlet om å segregere seg fra det norske samfunnet eller den norske skolen, men heller å søke oversikt for å ha en viss kontroll over det som foregikk på skolearenaen for slik å kunne sette i gang tiltak i hjemmet. Denne hjemmebaserte involveringen er en form for involvering som nødvendigvis ikke innebar mye kontakt eller en relasjon til skolen. Når foreldre har slike strategier i møte med det norske kan det derfor se ut til å være en faktor som kan være med på gjøre det meningsfullt å involvere seg i barnets opplæring, men kanskje ikke i like stor grad fører til at man har nære og tette bånd med skolen.

### **4.3.3 Meningsfullhet gjennom relasjon til skolen**

Vi så at 4. informant opplevde at hun stadig fikk negative tilbakemeldinger som hun oppfattet som ”masete”. Vi så at en slik situasjon vil kunne føre til at man får negative assosiasjoner til skolen og lærerne, og var slik et eksempel på ensidig negativ kontakt mellom skole og hjem. Dette kan videre også ha hatt betydning for hvilke relasjon informanten fikk til skolen og de som jobbet der, da en slik situasjon kan tolkes som en lite anerkjennende praksis fra skolens

side. I tillegg hadde informanten i tilfeller problemer med å begripe de negative tilbakemeldingene. Dette kan ha ført til at tilbakemeldingene hadde enda større betydning for hvilke relasjoner hun hadde til skolen, da dette kan ha skapt en opplevelse av å bli urettferdig behandlet. Når relasjonen til skolen hadde et slikt fokus kan man tenke seg at det er alternative strategier til å være aktivt involvert i skolevirksomheten som opplevdes som mer meningsfulle. Dette kan for eksempel handle om å forsøke å unngå kontakt med skolen, og slik skjerme seg fra de negative vurderingene. Vi har også sett at denne moren opplevde at skolen ikke tok hensyn til ønske om å ta spesielle hensyn til deres kulturelle og språklige bakgrunn. Denne tilsynelatende manglende viljen til å tilpasse undervisningsopplegget kan tolkes som en manglende toleranse for ulike oppdragelsesidealer, og slik kan dette også vært en faktor som kan ha betydd at skolen opplevdes som lite anerkjennende av informanten.

Vi har sett at 2. informant blant annet ga uttrykk for at skolen var flinke til å lytte til henne, viste aksept og toleranse for hennes bakgrunn og ga bekreftelser på at hun mestret foreldrerollen. Dette kan tolkes som at sentrale momenter i hva man definerer som anerkjennelse ble dekt i denne informantens opplevelse av samarbeidet med skolen. En slik relasjon kan være en av grunnene til at hun også ga uttrykk for at hun ønsket å ha kontakt med skolen: "... også liker jeg det. Jeg liker veldig godt å være både i barnehage og på skole. Jeg liker å være med og sånn." (2. informant). Dette kan tyde på en positiv relasjon mellom lærere og mor som gjorde henne motivert for å engasjere seg i skolen. Slik kan gode relasjoner mellom skole og hjem gjøre det mer meningsfullt å involvere seg i samarbeidet med skolen for minoritetsforeldre.

Hennes mann ikke delte samme positive syn på alle områder. Dette kan ha sammenheng med at det var kona som hadde mest kontakt med skolen.

*Intervjuer: Har du noe kontakt med kontaktlærer utenom de her konferansene?*

*Informant 3: Nei, ikke særlig, men kona har. Det er sånn kvinnelige lærere der, begge to, både (navn på skolebarna), har kvinnelige lærere. De snakker ofte sammen.*

*Intervjuer: Så da er det lettere for kona de å snakke med dem?*

*Informant 3: Det er lettere for kona, men det er ikke noe problem for meg.*

Han sier her at det ikke var et problem å forholde seg til lærerne, og relasjonen kan derfor ikke forstås som preget av konflikter, men da alle lærerne er kvinner sa han at det var lettere for kona å forholde seg til disse. Sett i lys av Bourdieus teorier kan dette si noe om hvordan

lik bakgrunn, i dette tilfellet samme kjønn, kan gi felles preferanser som har betydning for den relasjonen man har til skolen. På denne måten kan man si at 2. informant hadde større tilgang til sosial kapital, i form av kontakt med lærerne, enn hennes mann. Slik kan dette tolkes som et eksempel på at det å ha mye av den kapitalen som personer i skolen kan relatere seg til, kan ha betydning for motivasjonen for å ha kontakt med skolen.

## **4.4 Sammenhengen mellom vilkårene for samarbeidet**

Presentasjonen av resultatene har fulgt en struktur som kan føre til at man kan få et inntrykk av at samarbeidets vilkår består av klart avgrensede kategorier. Resultatene i dette prosjektet tyder imidlertid ikke på det. Det synes heller som om det fantes sammenhenger mellom følelsen av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Man kan for eksempel tenke seg at det at 2. informant hadde en forståelig rolle i forhold til skolen kan være et resultat av at hun hadde en relasjon til skolen som åpnet opp for en dialog som skapte en felles forståelse. Dette kan videre være en av grunnene til at hun også følte at hun håndterte denne arenaen, som igjen kunne ha hatt betydning for motivasjonen for å fortsette å ha en aktiv rolle i forhold til skolen og opplevde dette derfor som meningsfullt. For andre informanter har vi sett eksempler på at det var lite kontakt mellom skole og hjem. Dette kan tenkes å ha ført til lav begripelighet fordi man ikke hadde en dialog som ga en god forståelse, ga lav håndterbarhet fordi man ikke hadde muligheten til å delta på arenaer hvor man fikk erfaringer med innflytelse og manglende meningsfullhet fordi man ikke fikk utviklet en positiv relasjon med skolen. Slik vil de ulike vilkårene for samarbeidet gjensidig påvirke hverandre og enkeltfaktorer kan ha betydning i forhold til alle tre begrepene i sense of coherence.

Vi ser av disse resonnementene at en god relasjon til skolen har en særlig betydning for et godt samarbeid med minoritetsforeldre. En god relasjon vil åpne for dialog som skaper begripelighet, og gi foreldrene opplevelse av å ha ulike former for støtte og anerkjennelse fra skolen og slik større håndterbarhet. En slik situasjon vil også heve motivasjonen for å ha kontakt med skolen, og gjøre det meningsfullt å engasjere seg. Slik kan man si at en positiv relasjon mellom skole og hjem vil være et godt utgangspunkt som kan kompensere for de barrierene som kan oppstå når samarbeidet er med minoritetsforeldre.

## 5 Problemstillinger i praksisfeltet

I dette kapitlet vil jeg drøfte nærmere hvilke implikasjoner de resultatene som har blitt presentert kan ha i praksisfeltet for spesialpedagoger ved løfte frem fire ulike problemfelt.

### 5.1 Spesialpedagogiske relevans

Det første spørsmålet man må stille er om denne kunnskapen har spesialpedagogisk relevans. Kriteriene for utvalget i undersøkelsen har ikke hatt en tradisjonell spesialpedagogisk vinkling, som ofte handler om opplæringen til funksjonshemmede eller marginaliserte personer eller miljøet rundt disse (Skogen, 2005). Man kan derfor argumentere for at prosjektet faller inn under det allmennpedagogiske fagfeltet, fordi disse gruppene av mennesker ikke har vært et kriterium verken for temaet eller utvalget. Når det likevel blir hevdet at denne kunnskapen har spesialpedagogisk relevans begrunnes dette med at forebygging kan sees på som en del av det spesialpedagogiske arbeidet (Befring, 2008). Ved å involvere foreldrene i barnas opplæring vet man at det kan være med på å forbygge ulike typer av vansker (Kim, 2009). Ved å iverksette tiltak som kan forhindre at barn utvikler vansker i skolen vil kunne ha stor betydning for det enkelte barn, dets foreldre og miljøet rundt ved at man blant annet unngår å utsettes for den belastningen dette kan innebærer. Dette gir fordeler til denne måten å jobbe på som gjør at dette bør være et viktig innsatsområde i spesialpedagogikken.

En annen årsak til at denne kunnskapen er sentral i forhold til det spesialpedagogiske feltet er at foreldrenes involvering også vil være avgjørende når man har elever med spesielle behov. Så selv om denne oppgaven ikke har et direkte fokus mot foreldre med barn med spesielle behov kan man tenke seg at denne kunnskapen også vil kunne være overførbar til slike situasjoner, og ikke eksklusiv for allmennpedagogikken. Man vil med en slik forståelse ikke kunne si at det finnes klare grenser mellom hva som er spesialpedagogisk kunnskap og hva som er allmennpedagogisk kunnskap på dette området.

Skillet mellom hva som er spesialpedagogikk og hva som er migrasjonspedagogikk er også en problemstilling i dette prosjektet. Når sider knyttet til migrasjon er relevant for spesialpedagogikken kaller man dette ofte for migrasjonsrelaterte vansker (Lie, 2004). Dette handler blant annet om når sider ved det å være migrant kan føre til innlæringsproblemer eller



sosiale mestringsproblemer. Dette betyr at skolesystemforutsetninger, hjemmemiljø og hva som øker omsorgskapasiteten i hjemmet er relevante problemstillinger i forhold til migrasjon og spesialpedagogikk, da disse forholdene kan ha betydning for elevens faglige og sosiale fungering (Lie, 2004). Slik kan man si at prosjektet berører feltet migrasjonsrelaterte vansker, og kan derfor sies å være relevant i forhold til spesialpedagogikken.

## 5.2 Foreldremandatet vs. faglig kunnskap

En diskusjon som vil ligge under temaet for prosjektet vil handle om vurderingen av når foreldremandatet ”stopper”. Skal ikke skolen som den profesjonelle part med fagkunnskaper om barns utvikling kunne gå mot foreldrenes ønsker hvis de har en velbegrunnet grunn til å gjøre dette? Dette spørsmålet skisserer et problem som oppstår når det er en konflikt mellom skole og hjem som handler om ulike meninger om hva som er til det beste for barnet. Man kan tenke seg at ”løsningen” på slike konflikter ofte kan ligge i det å etterstrebe forståelse av den andres perspektiver gjennom dialog, som videre vil danne et grunnlag for at man sammen kan finne adekvate løsninger.

Dette kan illustreres med et eksempel fra den kunnskapen som har kommet frem fra dette prosjektet. Vi så at alle foreldrene ønsket en strengere og mer autoritær klasseledelse. Ut fra den kunnskapen man har i fra norsk skoleforskning kan man som lærer eller spesialpedagog være uenig i dette. En fremgangsmåte kan da være å avfeie disse ønskene fra foreldrene. En slik strategi vil kunne føre til at foreldrene ikke føler at de blir hørt, og slik få negative erfaringer med samarbeidet. Hvis man som lærer har mer kunnskap om hvorfor disse foreldrene uttrykker slike ønsker vil det kunne skape et annet utgangspunkt for samarbeidet. Vi så at dette dels kunne handle om kulturbakgrunn, men også om den situasjonen foreldrene var i ved å ha flyttet fra hjemlandet. Ved å ha kunnskaper om dette vil lærerne kunne ta hensyn til noen av de faktorene som fører til et ønske om en strengere skole. I dette tilfellet kan det for eksempel bety å gi forståelig og god informasjon om hvordan barnet har det på skolen slik at behovet for kontroll minsker. Samtidig har man med en forståelse av foreldrenes forutsetninger for dialogen om temaet i større grad muligheten til å ta skape en felles forståelse mellom partene ved at man har en intersubjektiv forståelse som utgangspunkt for dialogen.

En annen side ved disse problemstillingene er at uenighet mellom skole og hjem nødvendigvis ikke trenger å være et tegn på at kvaliteten på samarbeidet er dårlig. Dette kan snarere være uttrykk for at det finnes engasjement knyttet til barnets opplæring, og et samarbeid uten konflikter kan på den andre siden tyde på at det ikke eksisterer et reelt samarbeid, bare utveksling av informasjon (Nordahl, 2007). I innledningen så vi at samarbeidet mellom skole og hjem hadde et demokratisk aspekt. Et prinsipp ved demokratiske ordninger er at ulike meninger skal kunne uttrykkes. Spørsmålet om samarbeidets kvalitet handler derfor heller om hvordan disse forskjellige meningene møtes av skolen.

En situasjon der man kan tenke seg at ulike syn utnyttes på en god måte er hvis lærer og foreldre er både lærer og elev på samme tid, som Freire (1999) sier det. Det er foreldrene som er ekspert på deres eget barn ved at det er de som har den mest helhetlige forståelsen av situasjonen (Nordahl, 2007). Slik vil man som lærer alltid kunne lære noe av foreldrene om elevene som er relevant i forhold til hvordan man skal tilrettelegge opplæringen. Skjervheim (1996) skisserer et skille mellom det å ”overtala” og det å ”overtya”, som kan illustrere dette. Med overtala mener han at det oppstår et subjekt - objekt forhold, da dette innebærer å forme den andre til å mene det samme som en selv. Overtya har som hensikt å ”*fremelska innsikt*”. Dette er et subjekt - subjekt forhold fordi dette handler om sammen å komme frem til kunnskap gjennom gjensidig dialog. I slike situasjoner vil foreldrenes spesielle kunnskaper om barnet og lærernes eller spesialpedagogens faglige kunnskaper virke sammen og dra nytte av hverandre i fremskaffelsen av ny kunnskap om hva som tjener barnet best.

### **5.3 Etnosentrisme vs. kulturrelativisme**

Denne problemstillingen som handler om hvor langt man skal gå i å akseptere den andres meninger i forhold til å fronte det man selv mener er rett, har også en spesiell relevans i møter mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn. Vi har sett at hva som er idealer og hva som vurderes som akseptabel livsførsel kan variere fra samfunn til samfunn, og dette vil også kunne skape konflikter mellom skole og hjem når foreldrene har en annen kulturbakgrunn enn skolen. To ulike strategier i møte med andres kulturelt betingende meninger er etnosentrisme og kulturrelativisme. Etnosentrisme innebærer, som vi har vært inne på, at man tolker alt ut fra egne verdier og målestokker (Dahl, 2001). Kulturrelativisme betyr synspunkter om at kulturer er relative og kan bare forstås ut fra seg selv (Eriksen & Sørheim, 2003). Som lærer

eller spesialpedagog vil man derfor med en etnosentrisk tilnærming avskrive alle alternativer til egne verdier hva gjelder oppdragelsesidealer og oppdragelsesmåter. Dette betyr at man viser en lite anerkjennende holdning ovenfor foreldre med andre ønsker for barna sine. En lærer eller spesialpedagog med en kulturrelativistisk holdning vil på den andre siden ikke kunne gjøre normative vurderinger av hva som er det beste for barnet. Begge disse holdningene i gjennomført form er åpenbart grøfter som ligger på hver sin side. Dette gjør at man må søke å finne en balansegang mellom det å vurdere andre ut fra egne premisser og det å ikke kunne gjøre normative vurderinger i det hele tatt.

I sosialantropologien benyttes deskriptiv relativisme som metodisk tilnærming (Dahl, 2001). I denne tradisjonen utelukkes det normative aspektet ved det relativistiske perspektivet. Slik er dette kun en måte å forklare en fremmed kulturdiskurs mest mulig objektivt og fordomsfritt, og på "de andres" premisser. Dette kan kanskje være et fruktbart utgangspunkt i den tverrkulturelle kommunikasjonen i skolen. Ved å se på relativisme som en metodisk tilnærming for å oppnå intersubjektiv forståelse vil man fortsatt ha mulighet til å gjøre normative vurderinger av andres levesett, men på et bredere forståelsesgrunnlag. Denne tilnærmingen kan likne på det Hundeide (2003) kaller en "fortolkende tilnærming" til andres ytringer. I dette legger han at i stedet for å avvise andres ytringer som feil eller moralsk forkastelig skal man søke forklaringer i manglende intersubjektivitet på grunn av ulike fortolkningsrammer. På den måten vil det være lettere å få en helhetlig forståelse av foreldrenes synspunkter og oppnå et felles forståelsesgrunnlag når man skal ta hensyn til dette i sine profesjonelle vurderinger og tilrådninger.

Denne evnen til å sette seg inn i andres perspektiver har sammenheng med den affektive komponenten, som er en av tre sentrale komponenter i det Dahl (2001) kaller interkulturell kompetanse. Denne komponenten inneholder i tillegg personlighetstrekk som åpenhet, nysgjerrighet, evnen til undring, respekt for andres verdier og evnen mental fleksibilitet og dermed ha muligheten til å åpne seg for forskjellige fortolkninger. Den andre komponenten, som har vært drøftet mye i denne teksten, er knyttet til kommunikasjon. Dette innebærer å ha en kommunikativ kompetanse som fører til at man oppnår mening i samspillet med individer med andre kulturelle referanserammer (Dahl, 2001). Dette betyr at man har lært seg å bruke de kulturelle og sosiale forutsetningene som ligger til grunn for kommunikasjonsfellesskapet på en hensiktsmessig måte. Den siste komponenten er knyttet til det kognitive. Dette handler om å ha tilstrekkelig kunnskap og bevissthet om generell kulturforståelse og tverrkulturell

kommunikasjon i tillegg til å søke kunnskap om spesifikke forhold ved andres kulturelle referanserammer (Dahl, 2001). Slik kunnskap kan blant annet være bevisstheten om muligheten for misforståelser på grunn av ulike forståelsesrammer, og evnen til å ta utgangspunkt i noe som er felles for å skape et felles forståelsesgrunnlag. Ved å inneha en slik kompetanse vil det lette forståelsen og analysen av egen og andres atferd og reaksjoner, og slik gjøre samarbeidet mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn mer hensiktsmessig (Larsen, 2006).

## **5.4 Ideal vs. realitet**

I drøftingen av teori så vi at idealet i forhold til problemstillingen var at skolen hadde en skolepolitikk som oppmuntret til involvering, fremmet god informasjonsflyt og ga veiledning til foreldrene, og at foreldrene involverte seg på måter som blant annet skapte forståelse for hensikter og mål med opplæringen, som kommuniserte at foreldrene ønsket å involvere seg og som ga strategier som eleven kunne bruke i skolehverdagen. Spørsmålet etter et slikt prosjekt er om realitetene fører med seg så mange utfordringer at disse idealene kun eksisterer som uoppnåelige utopier?

Dette er et spørsmål som vil gjelde mange pedagogiske og spesialpedagogiske intensjoner og idealer. For eksempel vil en inkluderende skole som er tilpasset alle elevene på alle områder kun eksistere som et ideal. Man har likevel ikke forkastet denne tanken, fordi den kan være med på å skape en ledestjerne som impliserer stadig innovasjon og utvikling for å skape en bedre skole (Skogen, 2005). Idealene i forhold til samarbeidet mellom skole og hjem kan forstås på samme måte. Ved å se på hvordan dette forholdet bør være samtidig som man synliggjør områder i praksisfeltet hvor det er potensial for positiv utvikling, kan det være med på stimulere til stadig å søke en forbedret virkelighet.

## 6 Avslutning

Hva kan man da si er hovedtendensene i foreldrenes opplevelse av samarbeidet med skolen om opplærings situasjonen til barna?

Oppsummert kan man si at resultatene tyder på at det laveste nivået i samarbeidet som handler om informasjonsflyt hadde stor betydning for disse foreldrenes opplevelse av samarbeidet. En av årsakene til at dette nivået var sentralt var at informantene hadde en forståelse av egen rolle som var preget av kontroll, noe som videre førte til et stort behov for oversikt over barnas fungering i skolen. En sentral og avgjørende barriere i forhold til dette var lite kontakt med skolen. For informantene hvor denne barrieren var relevant var det vanskelig å få en helhetlig forståelse av barnets skolesituasjon. Blant annet på grunn av foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn var hyppig kontakt mellom skole og hjem særlig viktig for å få en begripelighet knyttet til samarbeidet med skolen.

Den kulturelle og språklige bakgrunnen så også ut til å kunne være en barriere i forhold til hvordan foreldrene håndterte samarbeidet på enkelte områder fordi dette førte til at informantene hadde andre forutsetninger for samhandlingene enn skolen og de andre foreldrene. Andre relevante barrierer i forhold til dette var erfaringer med forsøk med å utøve innflytelse som ikke hadde lyktes og belastninger som fulgte med situasjonen til informantene som skapte utfordringer i hverdagen og oppdragelsen, og som videre kunne forstås som faktorer som gjorde det vanskelig å håndtere samarbeidet. Men vi så også at blant annet et støttende nettverk og opplevelse av anerkjennelse og støtte fra skolen til å ta vare på hjemkultur minsket konsekvensene av disse barrierene for særlig én av informantene.

Ut fra måten foreldrene uttrykte seg på kunne det se ut som om de var motiverte og opplevde det som meningsfullt å involvere seg i barnets opplæring, men det kan synes som om det fantes barrierer som hindret at særlig den skolebaserte involveringen skjedde. En av disse barrierene var mangel på en god relasjon mellom skole og hjem.

Den kunnskapen som man kan trekke ut av dette prosjektet som står frem som det sentrale for å lykkes i dette arbeidet for lærere og spesialpedagoger, er nettopp dette å skape en positiv relasjon til hjemmet. For den gruppen som har vært undersøkt i dette prosjektet handler dette om at skolen må tilrettelegge for at det skal kunne finnes en kontakt mellom skole og hjem. Dette kan tolkes som en grunnleggende forutsetning for at en relasjon kan eksistere. For

mennesker som har flyktet fra sitt opprinnelige hjemland og som lever i et land med en annen kultur enn den bakgrunnen man selv har, vil det være sider ved tilværelsen som gjør det vanskelig å delta aktivt i samarbeidet med skolen. Disse forholdene bør skolen ta hensyn til ved å forsøke å tilrettelegge for foreldrenes deltagelse. En slik tilrettelegging kan blant annet handle om å gi foreldrene en opplevelse av støtte både emosjonelt, praktisk og kognitivt.

En annen faktor som vil være sentral for å få en slik relasjon vil være å oppfordre foreldrene til en rolle som tar utgangspunkt i de ressursene foreldre har og som de kan gi sin tilslutning til. Det å uttrykke slike forventninger kan være en måte å vise foreldrene anerkjennelse. Dette krever at skolen har en dialog med foreldrene. Bare slik vil skolen kunne være i stand til å se de ressursene foreldrene besitter, slik at man kan tilrettelegge for at de kan benytte seg av en slik rolle i forhold til barnets opplæring. Denne gjensidige dialogen vil også være avgjørende for om foreldrene er et subjekt i relasjonen, ved at foreldrene slik vil kunne få gi uttrykk for sine synspunkter. Dette så vi et godt eksempel på ved å bli kjent med 2. informants opplevelse av samarbeidet.

# Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bakken, A. (2003). *Rapport 15: Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (4. ed., pp. s. 170-191). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Blom, S., & Henriksen, K. (Eds.). (2008). *Rapport 5: Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006*. Kongsvinger-Oslo: Statistisk sentralbyrå (SSB).
- Bourdieu, P., & Jakobsen, K. (2002). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Brochmann, G., Borchgrevink, T., & Rogstad, J. (2002). Makt og flerkulturelle nasjonalstater. In G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Eds.), *Sand i maskineriet : makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk: foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforl.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Den generelle delen av læreplanen. (2005). Retrieved 06.05, 2010, from <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, School, and Community Partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2. ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2003). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell.

- Fiske, J. (1997). *Kommunikasjonsteorier: en introduktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Flyktningkonvensjonen. (1951). FNs konvensjon om flyktningers stilling av 28.07.1951. Retrieved 06.05, 2010, from <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Flyktninger/Flyktningkonvensjonen>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Fuglerud, Ø. (2004). *Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforl.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Huntsingera, C. S., & Joseb, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: moving focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Kromayer, H. (1997). Børn mellem to kulturer i mødet med daginstitution, skole og hjem. In J. G. Arenas (Ed.), *Interkulturel psykologi*. København: Hans Reizels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1997). Om foreldremedverknad i grunnskolen st.meld. nr. 14 (1997-98). Retrieved 06.05, 2010, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-14-1997-98-.html?id=191428>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interveiw. Introduksjon til et håndtverk*. København: Hans Reitzels Forl.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.



- Lareau, A. (2000). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Larsen, A. K. (2006). Barn i et flerkulturelt samfunn. In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø 2. Med vekt på sosialisering, lek og tospråkelighet* (pp. S. 97-113). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 331-344.
- Lie, B. (2004). Skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Akademiske Forl.
- Loona, S. (1995). Den norske skolen og innvandreforeldre - er et jevnbyrdig samarbeid mulig? In P. Arneberg & B. Ravn (Eds.), *Mellom skole og hjem - et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis Forlag.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- NENT. (1992). Forskningsetisk veileder. Retrieved 06.05, 2010, from <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Forskningsetisk-sjekkliste/>
- NESH. (1999). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved 06.05, 2010, from <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskole og den videregående opplæringa av 17. juli. Retrieved 06.05, 2010, from <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Qureshi, N. A. (2008). Beskrivelser av oppdragelse: utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme? In A. M. Otterstad (Ed.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (pp. S. 127-148). Oslo: Universitetsforl.
- Rønning, M. (2010). *Report 1: Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå (SSB).
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforl.
- Schofield, J. W. (Ed.). (1990). *Increasing the generalizability of qualitative research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvopfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.

Ulriksen, L., & Monsen, L. (2003). Barnehage, skole og samfunn - rammer og muligheter  
*Pedagogikk: mangfold og muligheter* (pp. S. 161-284). Oslo: Damm.

Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk : en innføring*. Vallset: Oplandske bokforl.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## 1 Migrasjon:

Når kom du til Norge? Hvordan og hvorfor kom du hit? (familie samlet?) Hva har du gjort/jobbet med etter det? Hvordan trives du med det? Tror du at dere kommer til å bli værende her? Kan du fortelle litt om der du vokste opp (by eller land, bosituasjon, familiesituasjon)?

## 2 Egen skolegang:

Hvilke skolegang/utdanning har du? Kan du fortelle meg hvordan det var å gå på skole i Tsjetsjenia? (Hvordan var læreren? Hvordan var kravene til dere som elever? Likte du å gå på skole? Hvorfor/hvorfor ikke? Kan du komme på en lærer du syntes var flink, og hva det var som gjorde at du likte han?)

Kan du fortelle litt om hva slags forhold det var mellom foreldrene og lærerne? (Hadde de noe med hverandre å gjøre? Kjente foreldrene dine lærerne? Visste de noe om hva som skjedde på skolen?)

## 3 Opplevelse av den norske skolekulturen:

Hvis du skulle fortalt en nær venn eller slektning som fortsatt bor i Tsjetsjenia hvordan den norske skolen er, hva ville du sagt? (Hvordan synes du de norske lærerne er? (For snille eller for strenge?) Hva synes lærerne her er det viktigste å lære? Hva er forskjellig fra den Tsjetsjenske skolen? Hva er bra? Er det noe du synes skolen skulle gjort annerledes? Er det noe du synes er uvant i forhold til det du er vant til?)

## 4 Informasjon:

Hvordan får du informasjon fra skolen hvis det er noe spesielt som skal skje eller noe har skjedd? (Hva bruker de mest? Hvordan fungerer dette for dere? Hvilke måte er det som fungerer best for dere (skriftlig, telefon eller ansikt til ansikt)? Er det greit å skjønne hva de mener? Har det vært mye misforståelser? Har skolen noen gang tilbydd deg tolk eller oversatt informasjon?)

Føler du at du får nok informasjon om hvordan barna dine har det på skolen? (Hva de lærer og hvordan de trives, for eksempel? Er det noe du skulle ønske du visste mer om?)

Har skolen noen gang gitt deg noen tips eller hjelp til hvordan du kan hjelpe barna med skolearbeidet (for eksempel med lekser?)

Har noen fra skolen fortalt hva de forventer av dere som foreldre, hva som er dine oppgaver i forhold til skolen? Har skolen fortalt noe om hva dere betyr i forhold til barnets skolegang?

### **5 Opplevelse av og ønsker for barnets opplærings situasjon og samarbeidet**

Hvordan går det med barna dine på skolen? (Synes du de lærer det de skal? Er det noe som barna dine ikke lærer på den norske skolen som du synes er viktig? Får de undervisning i morsmål? Tror du de trives på skolen?)

Sånn som du ser det, har du noen oppgaver i forhold til ditt eget barns skolegang?

Er det noe du skulle ønske du hadde muligheten til bidra mer med eller synes du at bidrar nok?

Snakker dere om skolen når dere er hjemme?

Hvordan synes du det går med leksejobbingen?

Hvilke forventninger har du til læreren? (Hva er en god lærer?)

Hvilke yrke/utdanning tror du hadde passet barna dine bra når de er ferdige med skolen?

### **6 Det formelle samarbeidet:**

Har du vært med på noen foreldremøter der foreldrene til alle barna i klassen er invitert? Hvordan var det? (Hva snakket dere om da? Fikk dere som foreldre anledning til å fortelle hva dere mener om ulike ting? Føler du at du kan si det du mener? Hvordan var det med det språklige, var det greit å skjønne hva som ble sagt? Følte du at du fikk noe igjen for å være med på dette?)

*Hvis ikke informanten har vært på foreldremøte:* Har lærerne noen gang fortalt hva et sånt møte er? Hva er grunnen til at du ikke går på slike møter? (Får du informasjon om når de skal

være?) Hvordan tror det hadde vært for deg å være på et sånt møte hvis du hadde muligheten til det? (Hadde du fått noe igjen for det?)

Hva med konferansetimer/utviklingssamtaler der bare læreren og dere er med? (Hvor ofte er du med på dette? Får du noe igjen for å være med på dette? Hva bruker du å tenke når du er ferdig med sånne møter? Er barnet alltid med på disse møtene?)

*Hvis ikke informanten har vært på konferansetimer:* Har du noen gang snakket alene eller sammen med din mann/kone med kontaktlæreren?

Hva er det dere bruker å snakke om når du møter læreren alene eller sammen med din mann/kone? Har læreren spurt deg om hva og hvordan du synes at barna dine bør lære, (eller mener du at du ikke skal blande deg opp i hvordan lærerne gjør sin jobb?) Føler du at læreren vet og forstår det du mener og ønsker? Føler du at læreren hører på det du mener?

Hvis det er noe du synes er galt eller er bekymret for, har du noen gang tatt det opp med læreren (bruk eksempler som morsmålsundervisning)? Hvordan var dette? (Føler du at de hørte på deg og gjorde noe med det? Tenker du at skolen tar hensyn til det du mener?)

### **7 Uformell kontakt:**

Hvor ofte har du kontakt med kontaktlæreren utenom foreldremøter og konferanser? (Hvorfor tar han/hun kontakt da? (Bare når noe er galt?) Synes du at du kjenner han/henne? Mener du at læreren forstår hvordan du har det (eksempler), og tar hensyn til det?)

Hender det at du tar kontakt selv? (Hvor ofte, i så fall? Kan du gi eksempler på hvorfor du gjorde det?)

Hva med de andre foreldrene i klassen, kjenner du noen av dem? (Er de greie å ta kontakt med og lette å snakke med? Er det noen av dem du har kontakt med utenom det som har med skolen å gjøre?)

### **8 Foreldrerollen:**

Hva er forskjellen på å være mor/far når dere bor her i Norge i forhold til hvis dere fortsatt hadde bodd i Tsjetsjenia? Hvordan er det å ikke ha alle slektningene og vennene dere hadde i Tsjetsjenia i nærheten?

Hvordan fordeler dere oppgavene i familien? Hvem har ansvar for hva?

Hvem av dere er det som har mest kontakt med skolen?

Kan du si noe om hva du mener er det viktigste du prøver å lære barnet ditt i oppdragelsen som far/mor?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Hei, og takk for hyggelig telefonsamtale! Her kommer den informasjonen som jeg sa at jeg skulle sende.

Oppgaven jeg skal skrive er en masteroppgave. Dette er et lite forskningsprosjekt som er en avslutning på mine studier på Universitetet i Oslo. Som jeg sa i telefonen skal den handle om hvordan foreldre som har vært flyktninger syntes det er å ha barn i den norske skolen. Derfor trenger jeg din hjelp til å finne ut av dette. Måten du kan hjelpe meg på er å være med på ett intervju i januar, der vi møtes og snakker sammen i rundt en time. Da vil jeg blant annet spørre om hva du synes om skolene i (navn på bokommune). På den måten kan du være med på gi informasjon om hvordan skoler kan bli flinkere til å ta hensyn til foreldres ønsker og behov.

Det er frivillig for deg å være med på dette. Det betyr at du kan si nei til å være med. Det betyr også at du uten å oppgi noen grunn kan ombestemme deg helt til intervjuet er ferdig, selv om du først har sagt ja.

Når oppgaven er ferdig vil det være mulig for alle å lese den blant annet på internett, men ingen skal kunne skjønne at du har vært med når de leser den. Derfor vil jeg ikke bruke ekte navn, ikke skrive hvor du bor og ellers la være å ta med informasjon som gjør at noen kan kjenne deg igjen i oppgaven. Dette er bare for at du skal føle deg trygg på at du kan si akkurat det du mener. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Disse vil ingen andre enn jeg og veilederen min på universitetet høre på. Og de vil bli slettet når oppgaven er ferdig i juni 2010.

Mvh Arngeir Skyttemyr

Jeg ..... er villig til å la meg intervjuet i forbindelse med Arngeir Skyttemyr sitt mastergradsprosjekt

(Dato og din underskrift)

Student Arngeir Skyttemyr

Veileder Ivar Morken

Skogholtveien 11b 1178 Oslo

Tlf 22 85 81 23

# Vedlegg 3 Tilbakemelding fra NSD

## Prosjektdetaljer ved Universitetet i Oslo

Pnr	23205
Tittel	Ivaretagelse av foreldremandatet i en flerkulturell skole
Daglig ansvarlig	<a href="#">Ivar Morken</a>
Student	<a href="#">Arngeir Skyttemyr</a>
Innmeldt	09-12-2009
Behandlingsgrunnlag	Personopplysningsloven Ikke pliktig