

Samarbeid mellom hjem og skole - mangfold og muligheter

*Samarbeid hjem - skole omkring elever med
minoritetsbakgrunn*

Anne Berit Aarstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskaplige
fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

24. 05.2007

Sammendrag

Formålet med undersøkelsen har vært å belyse samarbeid mellom hjem og skole på tvers av ulike kulturer. For å belyse dette samarbeidet valgte jeg å foreta undersøkelsen ved en bestemt grunnskole i Oslo. Problemstillingen var:

”Hvordan fungerer hjem-skole samarbeidet omkring elever med foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn ved en skole som har omfattende erfaring med slikt samarbeid?”

Jeg ønsket å sette fokus på minoritetsforeldres og læreres egne opplevelser av samarbeidet omkring minoritets elever og valgte ut noen temaer under fenomenet samarbeid. Disse temaene var informasjon, oppdragelse, lekser og leksehjelp, kultur, forventninger til samarbeidet og MiR-prosjekt.

Jeg har en caselignende tilnærming til oppgaven. For å samle inn informasjon benyttet jeg kvalitativt intervju som metode. Jeg intervjuet tre lærere, to mødre og et foreldrepar. På denne måten fikk jeg fram lærernes og minoritetsforeldrenes ulike oppfatninger og erfaringer og forskjellige innfallsvinkler til samarbeidet.

Minoritetsforeldrene uttalte seg om samarbeid omkring egne barn, mens lærerne derimot uttalte seg om samarbeid med minoritetsforeldre generelt, altså ikke bare om samarbeidet med ”mine” minoritetsforeldre. Det ble ikke benyttet tolk under intervjuene. Minoritetsforeldrene som jeg intervjuet var fra ikkevestlige land.

Jeg har tatt for meg teori om samarbeid mellom skole og hjem og om samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre spesielt. Jeg har også presentert aktuell teori om kultur, tverrkulturell kommunikasjon og oppdragelse.

I analysen og presentasjonen av mitt datamateriale tok jeg i bruk tematisering og kontrastering som fremstillingsmåter. Jeg har drøftet funnene fra intervjuene under hvert av temaene. I dette arbeidet hadde jeg en fenomenologisk tilnærming.

Når det gjaldt informasjon fra skolen var minoritetsforeldrene mest opptatt av å få tilbakemelding om barnas faglige ståsted og utvikling. Lærerne var på generelt

grunnlag opptatt av å formidle informasjon på en slik måte at alle minoritetsforeldre skulle forstå innholdet i informasjonen. Det ser ut til at samme type informasjon blir ulikt vektlagt av lærere og minoritetsforeldre.

Det kan virke som om lærere vet lite om minoritetsforeldrenes syn på oppdragelse. Likevel nevner de eksempler på forskjeller som kan by på utfordringer for samarbeidet. Det ser også ut til at lærerne opplever større behov for å diskutere oppdragelse enn det minoritetsforeldrene gjør.

Når det gjaldt lekser og leksehjelp viste det seg at minoritetsforeldrene ikke hadde like lett for å hjelpe til med alt. Det vanskeligste for foreldrene var å hjelpe barna med de fagene som krevde norsk språkkunnskap og kunnskap om norsk samfunnsliv.

Det viser seg at lærerne ser på det å ha kunnskap om minoritetsforeldrenes kultur som helt nødvendig for samarbeidet. Minoritetsforeldrene så ikke ut til å legge like stor vekt på kulturkunnskap.

Forventninger til samarbeidet synes ikke å være noe stort diskusjonstema blant lærere og minoritetsforeldre. Verken lærere eller minoritetsforeldre opplever uenighet når det gjelder innholdet i samarbeidet. Likevel viser resultatene at det i enkelte tilfeller kan være behov for å klargjøre forventninger til samarbeid.

MiR-prosjektet blir omtalt som positivt av informantene i min undersøkelse. Det ses på som et verdifullt bidrag til et godt samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre.

I min undersøkelse fant jeg at minoritetsforeldrene stort sett opplevde samarbeidet som positivt, mens lærerne som uttalte seg på generelt grunnlag hadde et mer nyansert bilde av samarbeidet med minoritetsforeldre. Det så ut til at skolen jeg gjorde undersøkelsen ved arbeidet målrettet for å få til et vellykket samarbeid med alle minoritetsforeldrene. Samtidig er hjem-skole samarbeid fortsatt et område med mange gjenstående utfordringer.

Forord

Temaet flerkulturell forståelse har interessert meg i flere år. Jeg hadde fordypning i flerkulturelt arbeid i barnehagen da jeg studerte til førskolelærer ved HIO, og ble da enda mer interessert i det flerkulturelle. Da jeg skulle bestemme valg av tema for masteroppgave ved UIO så jeg det som en unik mulighet til å fordype meg ytterligere i temaet.

Å skrive en masteroppgave er en lang og krevende prosess, men arbeidet har mest av alt vært spennende og lærerikt. Jeg har fått erfaring med det å intervju, analysere og fremstille resultatene. Dette har gitt meg ny kunnskap om hva det vil si å forske og hvilke muligheter man har som forsker.

Når jeg nå begynner å nærme meg slutten på oppgaveskrivingen er det mange personer jeg vil takke. Jeg vil først og fremst takke ledelsen, foreldre og lærere ved skolen hvor jeg gjorde undersøkelsen. Deres positive holdninger til oppgaven gjorde arbeidet lettere.

Jeg vil også takke min veileder Ivar Morken for konstruktive tilbakemeldinger og lærerike diskusjoner. Takk til medstudenter som har kommet med nyttige kommentarer og tips underveis.

En stor takk til mamma som har hjulpet med kommentarer og gjennomlesing. Takk for at du støtter meg i alt jeg bestemmer meg for å gjennomføre! Takk også til resten av min nære familie. Mine venner fortjener også en takk for forståelsen de har vist når jeg har vært fjern og fraværende på grunn av arbeidet med oppgaven. Sist men ikke minst takk til min kjære Knut som har holdt ut og støttet meg gjennom hele prosessen.

Oslo 24.05.2007

Innhold

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | 2 |
| FORORD | 4 |
| INNHOOLD | 5 |
| 1. INNLEDNING | 9 |
| 1.1 BAKRUNN OG VALG AV TEMA | 9 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING..... | 10 |
| 1.3 MINORITETSSPRÅKLIG RESSURSNETTVERK..... | 11 |
| 1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN | 12 |
| 2. HJEM-SKOLE SAMARBEID | 13 |
| 2.1 OFFENTLIGE UTREDNINGER OG RETNINGSLINJER | 13 |
| 2.2 FORSKNING OM FORELDRESAMARBEID | 14 |
| 3. TEORI | 16 |
| 3.1 URIE BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL..... | 16 |
| 3.2 FORELDRENE OG SKOLENS ANSVAR..... | 17 |
| 3.3 HVORFOR SAMARBEIDE?..... | 18 |
| 3.4 HVA SKAL DET SAMARBEIDES OM OG HVORDAN? | 19 |
| 3.5 ULIKE SYN PÅ FORELDRESAMARBEID..... | 19 |
| 3.6 HVA KJENNETEGNER ET GODT SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE?..... | 20 |
| 3.7 SAMARBEID MELLOM SKOLEN OG FORELDRE MED MINORITETSBAGGRUNN..... | 21 |
| 3.7.1 <i>Minoritetsforeldrenes tilnærming til og involvering i skolen.....</i> | <i>22</i> |
| 3.7.2 <i>Skolens utfordringer i møte med minoritetsfamilier</i> | <i>23</i> |
| 3.7.3 <i>Informasjon til minoritetsforeldre.....</i> | <i>24</i> |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.7.4 | <i>Skolens og minoritetsforeldrenes forventninger til samarbeidet</i> | 25 |
| 3.8 | KULTUR | 26 |
| 3.8.1 | <i>Kulturforskjeller</i> | 28 |
| 3.8.2 | <i>To-kulturell utvikling hos barna</i> | 29 |
| 3.9 | TVERRKULTURELL KOMMUNIKASJON..... | 30 |
| 3.10 | OPPDRADELSE | 31 |
| 3.10.1 | <i>Individualistisk og kollektivistisk tenkning</i> | 32 |
| 4. | METODE | 34 |
| 4.1 | CASE STUDIE | 34 |
| 4.2 | FENOMENOLOGISK TILNÆRMING OG HERMENEUTISK FORSKNINGSTRADISJON | 35 |
| 4.3 | KVALITATIVT INTERVJU | 36 |
| 4.4 | UTFORMING AV INTERVJUGUIDE | 37 |
| 4.5 | UTVALG | 38 |
| 4.6 | INTERVJUSITUASJONEN | 40 |
| 4.7 | ANALYSEPROSESSEN | 42 |
| 4.7.1 | <i>Transkribering</i> | 42 |
| 4.7.2 | <i>Koding og fremstilling av data</i> | 42 |
| 4.8 | ETISKE RETNINGSLINJER..... | 43 |
| 4.9 | RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET | 45 |
| 4.9.1 | <i>Reliabilitet</i> | 45 |
| 4.9.2 | <i>Validitet</i> | 46 |
| 5. | PRESENTASJON AV INTERVJUENE | 48 |
| 5.1 | INFORMASJON | 48 |
| 5.1.1 | <i>Informasjonskanaler</i> | 48 |

| | |
|---|----|
| 5.1.2 Forståelse av informasjon og bruk av tolk..... | 49 |
| 5.1.3 Preferanser hos foreldre | 50 |
| 5.1.4 Drøfting informasjon..... | 51 |
| 5.2 OPPDRAGELSE | 53 |
| 5.2.1 Samarbeid om barnas oppdragelse..... | 53 |
| 5.2.2 Hvor mye vet lærerne om minoritetsforeldrenes syn på oppdragelse? | 55 |
| 5.2.3 Ulike syn på oppdragelse | 55 |
| 5.2.4 Ønsker minoritetsforeldrene at skolen skal ta del i barnas oppdragelse? | 56 |
| 5.2.5 Lærernes rolle i oppdragelsen av barna | 56 |
| 5.2.6 Drøfting oppdragelse | 57 |
| 5.3 LEKSER OG LEKSEHJELP..... | 59 |
| 5.3.1 Samarbeid og utfordringer omkring lekser | 59 |
| 5.3.2 Minoritetsforeldrenes syn på å hjelpe barna med leksene | 60 |
| 5.3.3 Drøfting av lekser og leksehjelp..... | 60 |
| 5.4 KULTUR..... | 61 |
| 5.4.1 Kultur og kulturforskjeller..... | 62 |
| 5.4.2 Kunnskap om kulturbakgrunn | 63 |
| 5.4.3 Drøfting kultur..... | 65 |
| 5.5 FORVENTNINGER | 66 |
| 5.5.1 Forventninger til samarbeidet..... | 67 |
| 5.5.2 Opplever lærere og minoritetsforeldre uenighet om hva samarbeidet bør inneholde? | 67 |
| 5.5.3 Drøfting forventninger | 68 |
| 5.6 INFORMANTENES SYN PÅ OG ERFARINGER FRA MINORITETSSPRÅKLIG RESSURSNETTVERK (MiR) | 69 |
| 5.6.1 Drøfting av MiR- prosjekt | 70 |

| | |
|--|-----------|
| 6. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING | 71 |
| KILDELISTE | 77 |

Vedlegg 1: Intervjuguide for lærere

Vedlegg 2: Intervjuguide for foreldre med minoritetsbakgrunn

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foreldre med minoritetsbakgrunn

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring fra lærere

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring fra foreldre med minoritetsbakgrunn

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Vi lever i dag i et flerkulturelt samfunn, det vil si at vi har en befolkning med ulike kulturelle bakgrunn. I Stortingsmelding nr. 17 ”Om innvandring og det flerkulturelle Norge” legges det til grunn at det norske samfunnet er og vil komme til å være flerkulturelt. Den fastslår videre at kulturelt mangfold er berikende og en styrke for fellesskapet og at det på alle områder må legges til rette for åpenhet og dialog. Åpenhet og dialog forutsetter toleranse og respekt mellom minoritet og majoritet i samfunnet. Dette gjelder i høy grad for samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre.

Under min utdanning til førskolelærer ved Høgskolen i Oslo valgte jeg fordypning i flerkulturelt arbeid i barnehagen. Jeg har også vært pedagogisk leder ved en barnehage hvor ca. 70 prosent av barna hadde minoritetsbakgrunn. Interessen for det flerkulturelle har jeg hatt i flere år. I barnehagen ble jeg klar over de ulike utfordringer man kan stå overfor i møte med minoritetsforeldre.

Ut fra disse erfaringene og min interesse for temaet ville jeg i min masteroppgave gå dypere inn i enkelte aspekter knyttet til samarbeid mellom pedagoger og minoritetsforeldre. Jeg håpet også å få mer kunnskap om hvilke aspekter som har betydning for samarbeidet. Fordi jeg vil komme til å jobbe i skolen, valgte jeg skolen som arena for min forskningsoppgave.

Formålet med undersøkelsen er å belyse samarbeidet mellom hjem-skole på tvers av ulike kulturer. Fokus på hjem-skole samarbeid er spesielt viktig i forhold til minoritetsforeldre blant annet fordi disse foreldrene ofte har dårlige muligheter for å bli hørt og for å få reell innflytelse i skolen. Foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn kan også ha problemer med å tilegne seg informasjon fra skolen på grunn av manglende språkforståelse og fordi de ikke vet hvor de skal henvende seg for å få

denne informasjonen. Lærerne og ledelsen på skolen står derfor i en spesiell type maktposisjon i forhold til minoritetsforeldrene.

For at minoritetselevene skal kunne ”finne sin plass” både i den norske kulturen og hjemlandet kultur er det svært viktig at hjemmet og skolen samarbeider. Det er av stor betydning for minoritetselevnes læring og utvikling. Samarbeid er etter min mening avgjørende også for at minoritetsforeldrene skal føle seg inkludert og oppleve at de spiller en viktig rolle i egne barns opplæring og skolegang.

Det er gjort lite forskning på temaet hjem-skole samarbeid i forhold til minoritetsforeldre. Jeg mener derfor at det er relevant å få frem ulike erfaringer og refleksjoner fra personer som er deltakere i den flerkulturelle skolen. Mitt forskningsarbeid kan være et bidrag i denne sammenheng. Videre ønsker jeg at undersøkelsen skal kunne føre til ny kunnskap for pedagoger og andre som har interesse for emnet og/eller som i praksis samarbeider med minoritetsforeldrene.

1.2 Problemstilling

Jeg ønsket å finne ut hvordan minoritetsforeldre og lærere opplevde samarbeid knyttet til minoritets elever og valgte å se på samarbeidet ved en bestemt skole i Oslo som har ca. 70% minoritets elever. Problemstillingen ble som følger:

”Hvordan fungerer hjem-skole samarbeidet omkring elever med foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn ved en skole som har omfattende erfaring med slikt samarbeid?”

Under begrepet samarbeid valgte jeg noen forskningstemaer jeg ville konsentrere meg om. Disse områdene var:

- Informasjon fra skolen til foreldre med minoritetsbakgrunn.
- Samarbeid mellom minoritetsforeldre og lærere med hensyn til oppdragelse.
- Samarbeid om minoritets elevnes lekser.

-
- Kultur og kulturforskjellers betydning for samarbeidet.
 - Minoritetsforeldrenes og lærernes forventninger til samarbeidet.

Etter min mening er disse emnene interessante og har betydning spesielt når det gjelder skolens samarbeid med minoritetsforeldrene.

Jeg har valgt en caselignende tilnærming for å belyse problemstillingen, dette fordi jeg har en skole som utgangspunkt for undersøkelsen. Casestudier egner seg spesielt godt når man vil studere fenomener i det virkelige liv. For å samle inn informasjon har jeg imidlertid nøydt meg med intervju som metode. Jeg ønsket å sette fokus på foreldres og læreres egne opplevelser av samarbeidet. Ved å intervjuer både foreldre og lærere kunne jeg belyse samarbeidet fra flere innfallsvinkler og danne meg et mer helhetlig bilde av samarbeidet ved denne skolen.

1.3 Minoritetsspråklig ressursnettverk

Skolen jeg foretok undersøkelsen ved hadde forholdsvis nylig startet opp arbeidet med å danne ressursnettverk for minoritetsspråklige foreldre (MiR). MiR- grupper er startet opp i flere kommuner etter initiativ fra FUG (Foreldreutvalget for grunnskolen). Nettverket har som mål å støtte minoritetsfamilier for å gjøre dem mer kjent med den norske skolen og å bli mer bevisst sin rolle som foreldre i Norge. Dette gjøres blant annet ved å formidle og utvikle gode eksempler på hva man kan gjøre for å støtte barna i skolen og samfunnet. Videre arbeider de for å få frem flere rollemodeller blant personer med minoritetsbakgrunn. Minoritetsforeldrene samles i språkhomogene grupper som per dags dato ledes av prosjektledere. Målet er at minoritetsforeldrene etter hvert skal drive gruppene på egen hånd. I disse gruppene kan minoritetsforeldrene ta opp og diskutere aktuelle temaer som for eksempel morsmålsundervisning og leksehjelp. Gruppene oppfordres til å være aktive og stille krav til skolen. Det gis også veiledning til foreldrene for eksempel om oppdragelse.

Lederen for prosjektet forteller at tilbakemeldingene fra deltakere og lærere ved skolen er svært positive. Skolen ønsker derfor at minoritetsforeldrene skal videreføre ressursnettverket som en permanent ordning.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Etter innledningen følger kapitel 2 hvor jeg tar for meg noen offentlige utredninger og retningslinjer som omhandler samarbeid mellom hjem og skole. Jeg skriver også noe om forskning som er gjort på feltet hjem-skole samarbeid.

I kapitel 3 presenterer jeg først Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å belyse samarbeid mellom hjem og skole. Her omtales også ulike sider ved samarbeidet generelt. Deretter går jeg inn på teori knyttet til samarbeid med minoritetsforeldre spesielt. Jeg tar for meg blant annet minoritetsforeldrene i møte med skolen og skolens utfordringer på dette området. Jeg presenterer deretter aktuell teori om kultur, tverrkulturell kommunikasjon og oppdragelse.

Kapitel 4 beskriver og vurderer metoden jeg har valgt. Jeg skriver her noe om casestudie tilnærming, ulike sider ved intervju, analyseprosessen og etiske retningslinjer i forhold til undersøkelsen.

I kapitel 5 presenterer jeg funnene fra mine intervjuer for deretter å drøfte resultatene opp mot aktuell teori på området.

I kapitel 6 avslutter jeg med å oppsummere oppgaven, konkludere og diskutere resultatene opp mot problemstillingen.

2. Hjem-skole samarbeid

Samarbeid er langt fra et entydig begrep. Det finnes svært mange måter å nærme seg begrepet på. Likevel synes det å være en utbredt tro på at samarbeid er veien å gå for å oppnå åpenhet og tillit, for eksempel i forholdet mellom foreldre og lærere.

I de følgende avsnittene vil jeg kort gå inn på noen aktuelle lover og forskrifter og relevant forskning om samarbeid mellom hjem og skole når det gjelder foreldresamarbeid generelt og samarbeid med minoritetsforeldre spesielt.

2.1 Offentlige utredninger og retningslinjer

Politiske og offentlige utredninger uttrykker visjoner og ønsker for hva som skal gjelde når det gjelder integrering og inkludering av minoritetsbefolkningen i Norge. Det er utarbeidet flere politiske mål for samarbeidet mellom skole og hjem når det gjelder elever med minoritetsbakgrunn. Disse er nedfelt i stortingsmeldinger, læreplanverket og lignende. Det blir i hovedtrekk lagt vekt på å ivareta minoritetsgruppers kultur og religion og å vise anerkjennelse i forhold til ulikheter.

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen står det at:

”Skulen pliktar å leggje tilhøva til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i stand. Ein føresetnad for eit godt samarbeid er god kommunikasjon. Heimen og skulen er gjensidig avhengig av kvarandre og har ei felles oppgåve i å fremje vekst og virke hos elevane” (L-97 s. 60).

Dette understreker det ansvar og den plikt skolen har for å drive et aktivt samarbeid med alle foreldre. Hjem og skole har et samlet ansvar når det gjelder barnas læring og utvikling.

Videre sier L-97 at samarbeidet skal grunnlegges på likeverd og gjensidighet. Skolen skal legge til rette for at foreldrene ut fra egne forutsetninger skal kunne medvirke i skolen. Det vil si at samarbeidet ikke skal legges til grunn bare på skolens premisser,

men at foreldrene skal være viktige medaktører. Skolen kan altså ikke unnlate å samarbeide med foreldrene.

Om minoritetsspråklige foreldre sier L-97 at god kommunikasjon og kontakt mellom lærerne og foreldrene til elever fra språklige minoriteter er særlig viktig for samarbeidet mellom hjem og skole og for opplæringa av den enkelte eleven.

Stortingsmelding nr. 14 (1997-98) "Om foreldremedverknad i skolen" sier om samhandling mellom foreldre og skolen at et godt samarbeid med hele foreldregruppa er et ansvar skolen har, kanskje spesielt overfor foreldre fra språklige minoriteter. Meldingen understreker videre betydningen av å synliggjøre for minoritetsforeldrene hva som skjer på skolen og i klasserommet.

I stortingsmelding nr. 17 (1996-97) om "Innvandring og det flerkulturelle Norge" blir det lagt vekt på at skolen er en viktig arena der barn og foreldre med ulik bakgrunn møtes, og at en må styrke kontakten mellom skolen og foreldrene og utvikle nye kontaktformer slik at foreldre kan bli aktive støttespillere for skolegangen til barna.

2.2 Forskning om foreldresamarbeid

Det er her i landet gjennomført forholdsvis få prosjekter omkring samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre mens det er gjort flere undersøkelser om samarbeid hjem-skole generelt. Sentrale aktører i dette arbeidet er FUG (Foreldreutvalget for grunnskolen) og NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).

Thomas Nordahl og May-Len Skilbreis sluttevaluering fra et større utviklingsprosjekt om samarbeid mellom hjem og skole viser at mange rektorer og lærere mangler tillit til foreldrenes forutsetninger for å delta i et reelt samarbeid med skolen. Samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av mye informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse. Evalueringen viser også at skoler som ser på foreldre som en

nødvendig og viktig ressurs, ser ut til og lykkes relativt godt i samarbeidet (NOVA 2006).

Thomas Nordahl siteres i boken ”Broer mellom hjem og skole”:

”Der hvor skolen ser på foreldrene som en ressurs og har positive holdninger til hjem - skole samarbeidet, blir læringsmiljøet på skolen bedre, og elevene lærer mer” (FUG 2005 s. 6).

Resultater fra Asbjørn Birkemos studie (1998-2000) har et lignende resultat når det gjelder hjemmets betydning for elevenes prestasjoner. Studien viser at påvirkning og stimulering i hjemmemiljøet virker inn på elevenes faglige fremgang.

Lederen for FUG Loveleen Rihel Brenna har bidratt mye med nyttig kunnskap for å bedre dialogen mellom hjem og skole. Hun har skrevet flere bøker om integrering og har vunnet flere priser for sitt opplysnings- og brobyggerarbeid og benyttes som rådgiver for helsevesen, politi, skole og ulike departement.

Internasjonal forskning viser også at foreldrenes involvering i barnas skolehverdag bidrar til bedre skolerresultater. En rapport fra OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) ”Parents as partners in schooling” (1997) viser til foreldrenes positive innvirkning på barnas utvikling og opplæring. Rapporten konkluderer med å anbefale at dialogen og samarbeidet mellom skole og hjem må styrkes på alle nivå og at foreldrene må oppmuntres til å støtte barna i opplæringen (FUG 2005).

3. Teori

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg teori omkring samarbeid mellom hjem og skole. Først tar jeg for meg Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å underbygge forståelsen av hvorfor samarbeid er viktig. Deretter kommer jeg inn på ulike sider ved samarbeid mellom hjem og skole generelt. Videre omtaler jeg hjem-skole samarbeid knyttet til minoritetsforeldre spesielt. Jeg presenterer også noe teori om kultur, tverrkulturell kommunikasjon og oppdragelse.

3.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner har utviklet en teori, den utviklingsøkologiske modell, som jeg mener er relevant for min oppgave om samarbeid hjem-skole. Bronfenbrenner vektlegger miljøets betydning for barnets utvikling gjennom denne modellen. Han ser barnet i sentrum av en sirkel med fire ulike nivåer. Det innerste nivået kalles mikrosystemet, det neste meso, og deretter kommer ekso og tilslutt makrosystemet. Forholdet innen og mellom de ulike nivåene påvirker hverandre gjensidig. Mikrosystemet består av alle ”settinger” og arenaer barnet ferdes i. I mikrosystemet finnes blant annet elev, foreldre og lærere. Mesosystemet defineres som forholdet mellom to eller flere av mikrosystemene. Et mesosystem kan være forholdet mellom hjem og skole, for eksempel mellom lærere og foreldre. Eksosystemet representerer steder hvor barnet sjelden eller aldri er tilstede som for eksempel offentlige arenaer. Her skjer det ting som indirekte kan være av betydning for barnet eller de som har med barnet å gjøre. Makrosystemet står for det mønster av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, lover og ideologier som eksisterer i en kultur (Bø 1995).

Bronfenbrenner understreker hvor viktig det er at barn opplever stabilitet og tilnærmet like forventninger hjemme og på skolen. Barna binder hjem og skole sammen ved at de stadig forflytter seg mellom dem. Hjem og skole er fysisk atskilt

fra hverandre, og dette innebærer at barna daglig kan møte motsetninger i verdimønstre, kulturkoder og lignende. Hvis barn møter store kontraster i overgangen mellom miljøet hjemme og på skolen kan det være mulighet for at barnet opplever verdi-, interesse- og lojalitetskonflikt.

Bronfenbrenner la spesielt vekt på mesosystemet som en pedagogisk ressurs. Han mener at barnets utvikling og læring er avhengig av at hjem og skole jobber mot samme mål, har kjennskap til hverandre og støtter hverandre. Dette skaper igjen sammenheng, forutsigbarhet og trygghet i tilværelsen for barnet. Ut fra Bronfenbrenners perspektiv blir derfor et godt samarbeid mellom hjem og skole av stor betydning for barnets utvikling både faglig og sosialt (Bø 1995).

Forholdet mellom hjem og skole vil også indirekte ha betydning for barnets skolehverdag. Bronfenbrenner kaller dette "secondary order effects", det vil si indirekte forhold som påvirker. Er skolens forhold til foreldrene inkluderende, åpent og tillitsfullt vil det kunne føre til at de blir mer positive til skolen og dermed snakker positivt om den til barna. Dette vil kunne påvirke barnets holdninger til og oppfatninger av skolen. Et dårlig forhold preget av utrygghet og skepsis og liten følelse av å bli tatt på alvor vil i motsatt tilfelle kunne føre til negative holdninger til skolen noe som igjen kan påvirke barna (Glaser Holthe 2000).

3.2 Foreldrenes og skolens ansvar

Foreldre har fått økt innflytelse gjennom lovverket og læreplanverket. Lovverket gir foreldrene mulighet til å kreve mer av skolen enn tidligere når det gjelder barnas opplæring og oppdragelse. Foreldrene har hovedansvaret for at barnet får oppdragelse og opplæring i samsvar med dets evner og forutsetninger. Mange foreldre er ikke klar over at de selv har dette ansvaret (Glaser Holthe 2000).

Skolen forventer at foreldrene engasjerer seg både i eget barns skolegang, i forhold til det som skjer i klassen og i skolens virksomhet generelt. Uten dette engasjementet fra foreldrene ville det ikke blitt et fullverdig samarbeid. Dette samarbeidet forutsetter

selvsagt at skolen er villig til å trekke foreldrene med i skolens arbeid. Skolens ansvar består derfor av mer enn å holde foreldrene informert om det som skjer i skolen.

Det er skolens ansvar å tilrettelegge for foreldresamarbeid og innflytelse. Det blir dermed skolens oppgave å informere foreldrene om hvilke rettigheter og hvilket ansvar de har (Nordahl 2000).

3.3 Hvorfor samarbeide?

Samarbeid kan ikke være et mål i seg selv, men må brukes til noe. I hovedsak samarbeider man for at barnet skal oppleve trygghet, trivsel og sammenheng i hverdagen. Når lærere og foreldre samarbeider i form av samtaler om hverandres situasjon, kultur og lignende vil de få bedre kjennskap og forståelse for hverandres arenaer. På denne måten kan konflikter unngås og foreldre og lærere kan i samarbeidet ta hensyn til hverandres ståsted. Dette vil igjen kunne bidra positivt til elevens utvikling.

Når foreldre er med og deltar på forskjellige aktiviteter i klassen eller på skolen vil det kunne berike skolemiljøet til elevene. Deltagelse i diverse aktiviteter vil også kunne motivere foreldrene til fortsatt medvirkning og innflytelse i skolen (Bø 2002).

Det kan i følge Bø styrke de voksne at foreldre og lærere samarbeider. Hvis lærere og foreldre gjør noe sammen, snakker sammen og får kjennskap til hverandre vil det kunne bidra til at begge parter opplever mening, innflytelse og støtte. Dette vil igjen kunne ha positiv påvirkning på barna (Bø 2002).

Demokrati er et mye brukt begrep når det gjelder samarbeid. Foreldrenes reelle medbestemmelse og innflytelse i skolen blir viktig i denne sammenheng. Demokrati er videre viktig for at foreldrene skal føle seg likeverdige og respekterte av skolen (Ravn 1995).

Samarbeid kan ses på som et middel til å oppfylle skolens oppgave, men er også en felles utviklings- og læringsprosess som både lærere, foreldre og barnet er aktive deltagere i (Ravn 1995).

3.4 Hva skal det samarbeides om og hvordan?

Samarbeidet mellom hjem og skole dreier seg i første rekke om samarbeidet om det enkelte barn. Som nevnt før ferdes barnet i ulike miljøer som påvirker hverandre. Det er derfor ikke tilstrekkelig at lærere gir informasjon og foreldre tar i mot. Kontakten må gå begge veier og begge parter må informere om barnets situasjon.

”Heimen og skulen må saman arbeide for framgang og utvikling hos elevane og halde kvarandre gjensidig informert” (L-97 s. 60).

Sitatet understreker at det må være dialog og drøfting om forhold som er knyttet til barnets trivsel og utvikling faglig og sosialt. Denne type dialog om det enkelte barn kan foregå i konferansetimer, per telefon eller i direkte kontakt, hvis foreldrene for eksempel møter opp på skolen.

Foreldrene kan være med å bidra til et godt klassemiljø (L-97). Dette kan de gjøre ved å engasjere seg på ulike måter i det som skjer i klassen, for eksempel ved å delta i undervisningen.

Samarbeidet kan også handle om læringsmiljø i utvidet forstand ved at foreldrene for eksempel deltar i læreplan- eller årsplanarbeid. Det kan også handle om deltagelse på frivillige arrangementer som for eksempel dugnader eller det å være klassekontakt (Bø 2002).

3.5 Ulike syn på foreldresamarbeid

Det finnes ulike måter å se på foreldresamarbeid på fra skolens side. Skolen kan se på foreldrene som en ressurs for barna og barnas skolehverdag. Et annet syn på foreldresamarbeid er at dette kan være preget av en ”oven i fra og ned” holdning hvor

skolen ser på seg selv som eksperter og foreldrene som mottakere av ekspertenes kunnskap. En tredje måte å se foreldresamarbeidet på er å kun fokusere på det formelle samarbeidet som man plikter å ha med foreldrene. Disse forskjellige synene vil ha ulike virkninger på hvordan samarbeidet blir.

Selv om det finnes mange formelle regler for samarbeidet er ikke disse avgjørende for hvordan samarbeidet blir. Andre rammer som personforutsetninger i personalet, for eksempel rektors og læreres utdanning og forståelse av samarbeid, vil virke inn på hvordan samarbeidet fungerer. I tillegg spiller foreldrenes forutsetninger når det gjelder innsikt, holdninger, tid og andre ressurser en viktig rolle. Foreldregruppens sosiale forutsetninger som for eksempel utdanningsnivå og økonomi er også av betydning for samarbeidet hjem-skole (Bø 2002).

3.6 Hva kjennetegner et godt samarbeid mellom hjem og skole?

Bronfenbrenner har nevnt tre stikkord for hvordan lærere og foreldre kan utvikle et godt samarbeid mellom hjem og skolen. Disse stikkordene er felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon. Ingerid Bø skriver om dette at i praksis betyr det at foreldrene og skolen må gjøre noe sammen, få vite noe om personer og miljø (informasjon) og kommunisere om spørsmål som har betydning for barnets liv.

Videre sier hun at godt samarbeid må være noe mer enn fravær av konflikter. Man kan ikke snakke om godt samarbeid dersom det finnes konflikter som ingen tør å ta opp. Det blir heller ikke et godt samarbeid dersom foreldre og lærere aldri har fortalt hverandre om hvilke tanker de har om for eksempel barnets oppdragelse og utvikling. Det samme gjelder hvis foreldre vet lite om hva som skjer på skolen, hvis lærerne vet lite om barnets forhold hjemme og hvis foreldrene og skolen aldri gjør ting sammen. Godt samarbeid bør defineres slik at det kan romme konflikter. Det vil si at foreldre og lærere kan komme med innvendinger og at begge parter må kunne ta i mot kritikk (Bø 2002).

3.7 Samarbeid mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn

Jeg vil først definere noen essensielle begreper som jeg har valgt å bruke i min oppgave. Med betegnelsen minoritetsforeldre mener jeg foreldre som kan defineres som minoritet både ut fra språklig og kulturell bakgrunn. Minoritetsforeldrene representerer en etnisk minoritet som kan defineres som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn.

Mine informanter i foreldregruppa kan også defineres som innvandrere. Begrepet innvandrer benyttes gjerne om personer med opprinnelse fra ikkevestlige land (Eriksen 1997). I stortingsmelding 17 (1996-97) "Om innvandring og det flerkulturelle Norge" defineres innvandrere som "*En utenlandsfødt person, fast bosatt i Norge, som har utenlandsfødte foreldre.*" Barn av innvandrere, født og oppvokst i Norge, regnes etter denne definisjonen *ikke* som innvandrere. De er imidlertid med i den vide, mer upresise kategorien personer med innvandrerbakgrunn.

Etnisitet har med klassifisering av mennesker og forhold mellom grupper å gjøre og dreier seg om en folkegruppes markering av grenser mot andre grupper. Etnisitetens utgangspunkt er kontakten med andre grupper. Videre har etnisitet å gjøre med konkrete eller innbilte forskjeller som gjøres relevante i sosiale interaksjoner. Kulturforskjellene blir stadig mindre på grunn av modernisering og økt kontakt mellom kulturer. Etnisitet blir derimot et stadig mer aktuelt aspekt ved politikk, identitet og interaksjon. Betydningen av etnisitet kan altså bli større selv om kulturforskjellene blir mindre (Morken 2006).

I mitt arbeid med oppgaven har det vært viktig å legge vekt på lærernes og minoritetsforeldrenes opplevelse av enkelte aspekter ved kultur og kulturelle verdier enn om kultur som sådan. Dette betyr ikke at kultur og kulturforskjeller ikke er av betydning for oppgaven.

3.7.1 Minoritetsforeldrenes tilnærming til og involvering i skolen

Involvering i skolen i form av oppmøte på foreldremøter, konferansetimer og lignende er ikke vanlig i en del land. Det kan derfor være uvant for mange minoritetsforeldre og skulle involvere seg i barnas skolehverdag.

Minoritetsforeldrene oppfatter ofte lærerne som eksperter som vet hva som er best for barna i skolesammenheng. De har derfor full tillit til læreren og det som skolen bestemmer. Dette kan spesielt gjelde de foreldrene som selv ikke har utdanning eller de som har lav utdanning og dermed ikke har noen erfaring fra egen skolegang. For de minoritetsforeldrene som har en slik bakgrunn er skolen en autoritet, og de kan ha vanskeligheter med å forstå at de har noe å bidra med. Fra eget hjemland har minoritetsforeldrene ofte kun erfaring med å stille opp på større arrangementer (Rihel Brenna 2004).

Liten involvering i forhold til skolen trenger ikke alltid å bety at minoritetsforeldre har et underdanig forhold til lærere. Det kan også skyldes en tro på at det ikke nytter å ta opp uenighet og problemer med skolen. Minoritetsforeldrene kan hevde at det ikke er skolen som bestemmer, men for eksempel politikere (Ericsson og Larsen 2000).

Passivitet hos minoritetsforeldrene er ikke nødvendigvis et tegn på manglende interesse. Det kan skyldes at de ikke behersker det norske språket og dermed vegrer seg for å kommunisere eller at de ikke forstår hva som blir sagt. Rihel Brenna skriver at når skolen oppfatter foreldrene som passive bør de gripe fatt i problemet og prøve å få til en dialog med foreldrene. Hva slags syn lærerne har på foreldrene og hvorvidt foreldrene blir oppfattet som et problem eller en ressurs er avgjørende for hvordan skole-hjem samarbeidet blir. Hvis skolen får negative holdninger til foreldrene fordi de ikke stiller opp eller at lærerne gir opp samarbeidet bidrar dette uansett ikke til å løse problemet (Rihel Brenna 2004).

Undersøkelser gjort av Ericsson og Larsen viser at minoritetsforeldrene kan ha ulike tilnærminger til skolen. De inndeler minoritetsforeldrene i tre kategorier som de

kaller hjemlandsvendte, tolandsvendte og norskvendte. Hjemlandsvendte ønsker å oppdra barna til å føre hjemlandets kultur videre, tolandsvendte legger vekt på at barna skal bli kulturelle brobyggere mellom den norske kulturen og hjemlandets kultur. Norskvendte ser helst at barna blir mest mulig norske. De forskjellige minoritetsforeldrene har ut fra dette ulike syn på for eksempel morsmålets og egen religions betydning i oppdragelsen av barna og på skolens og hjemmets rolle i oppdragelse og opplæring (Ericsson og Larsen 2000).

3.7.2 Skolens utfordringer i møte med minoritetsfamilier

Rihel Brenna hevder at skolens syn på minoritetsforeldrene, for eksempel om de blir oppfattet som en ressurs eller et problem, kan være avgjørende for hvordan skole-hjem samarbeidet blir. Hun mener videre at mangel på kjennskap om familien og hjemmet kan gjøre at lærerne misforstår foreldrenes motiv for ikke å stille opp på skolen (Rihel Brenna 2004).

Sonja Kibsgaard sier at minoritetsbarn har ulike måter å takle nye utfordringer på i den norske skolen. Skolen må derfor forholde seg til at barn er ulike, at de kommer fra ulike kulturer og er bærere av ulike verdier og religioner. Enhetstanken må ikke undertrykke dette. Det har lenge vært et viktig prinsipp om likhet for alle innenfor skoleverket i Norge (enhetsskolen). I L-97 understrekes dette prinsippet. Denne enhetstankegangen kan stenge for at de ulike forutsetningene som finnes i skolen skal være et viktig utgangspunkt for tilrettelegging av stoff. L-97 presiserer at i en flerkulturell skole må fellesstoffet favne vidt om alle kulturer og religioner.

Kibsgaard skriver videre at lærernes holdninger og kunnskaper vil danne grunnlaget for hvor mye hensyn det blir tatt til det flerkulturelle i en gruppe. Lærerne har en maktposisjon i det å definere verdier og har ofte enerett på kunnskap i klasserommet. Læreren kan bruke sin makt ved for eksempel å unngå elever som ikke behersker norsk så godt. Minoritetselevne blir dermed avhengig av læreren og lærernes væremåte i samspillet (Kibsgaard 1997).

Uansett hvordan skolen organiserer undervisningen må likeverd mellom alle elevene være i fokus. Dette krever kompetanse knyttet til det flerkulturelle og refleksjon av egne holdninger hos lærerne (Kibsgaard 1997).

3.7.3 Informasjon til minoritetsforeldre

Skolen har plikt til å informere, og foreldre har krav på å få informasjon. Det forutsettes at informasjonen fra skolen gis på en slik måte at foreldrene forstår innholdet (Rihel Brenna 2004). Ofte overøses minoritetsforeldre med informasjon fra skolen, men dersom de har verken språklige eller kulturelle forutsetning for å forstå budskapet kan de føle seg underlegne. Det er viktig å bruke tolk i de tilfeller hvor det er nødvendig. Bruk av tolk er essensielt blant annet for å sikre at informasjonen om og fra skolen blir rett forstått (Bø 2002).

Det meste av informasjonen som gis fra skolen gis skriftlig. Mange foreldre med minoritetsbakgrunn kommer fra steder hvor de er vant til å få informasjon muntlig og ikke skriftlig (Rihel Brenna 2004).

Mangel på norskkunnskaper hos minoritetsforeldre kan være en hindring for informasjonsutveksling med skolen. Rihel Brenna understreker at skolen ikke må bruke foreldrenes dårlige norskkunnskaper som en unnskyldning for ikke å samarbeid.

Rihel Brenna mener at hjemmebesøk er en god metode for etablere et tillitsforhold og utveksle informasjon mellom lærere og minoritetsforeldre. Hvis læreren drar hjem til familiene får de se barnet i dets kjente og trygge omgivelser (Rihel Brenna 2004).

Aslaug Andreassen Becher skriver om hjemmebesøk at mange lærere har svært gode erfaringer med å gå på hjemmebesøk til minoritetsforeldrene. Det kan på denne måten oppstå en ny samhørighet mellom skole og hjem, og det kan føre til at foreldrene tør å være åpne og komme med synspunkter og egne erfaringer. Hjemmesituasjonen kan også gjøre det lettere både for lærere og foreldrene å ta opp problemer og vanskelige spørsmål angående barnet (Andreassen Becher 2006).

3.7.4 Skolens og minoritetsforeldrenes forventninger til samarbeidet

Et godt samarbeid mellom lærere og foreldre er avhengig av at de har tilnærmet samme forventninger til samarbeidet. Det blir derfor viktig at man før samarbeidet starter går igjennom disse forventningene og at man faktisk spør foreldrene hva de er interessert i å samarbeide om.

Mange minoritetsforeldre er usikre på hva samarbeidet med skolen skal inneholde. De kan også være usikre på sin rolle i forhold til det norske skolesystemet. Dette er kanskje ikke så rart med tanke på at foreldrene enten ikke har gått på skole i det hele tatt eller har opplevd et helt annet skolesystem (Loona 1995).

De fleste skoler har forventninger og krav til foreldres deltakelse og oppfølging når det gjelder elevenes lekser, deltagelse på konferansetimer, foreldremøter og lignende. Erfaring viser at når foreldrene involverer seg i barnas lekser, for eksempel ved å sitte sammen med dem når de gjør lekser, øker dette barnas læreevne (Rihel Brenna 2004).

Andreassen Becher mener at for noen foreldre kan involveringen i skolen bli i meste laget dersom en har mange barn og følge opp. Leksene som må gjøres kommer i tillegg til andre fritidsaktiviteter som barna deltar i. Mange skoler har også krav om at foreldrene skal delta på skolens forskjellige arrangementer. Hun mener at det er mulig at det kreves for mye av foreldrene ved enkelte skoler (Andreassen Becher 2006).

Selv om man har avklart forventningene må man også være oppmerksom på at det kan skjule seg problemer under overflaten. Disse problemene er beskrevet i en dansk undersøkelse som er gjort av Nørskov og Sperschneider i 2004. Resultatene fra undersøkelsen viste at foreldre og lærere i utgangspunktet hadde ganske like forventninger til samarbeidet. Foreldrene ga uttrykk for at de ønsket å være aktive i foreldresamarbeidet, men fulgte ikke opp dette i handlinger. En forklaring på dette kan være at foreldrene opplever at det forventes at de skal vise større interesse enn det de er i stand til. Det kan også være at de i enkelte sammenhenger ikke tør si sin

oppriktige mening. Minoritetsforeldrene kan oppleve skjulte forventninger fra lærerne i og med at de blir spurt om de ønsker å være aktive omkring samarbeidet. Foreldrene tillegger lærerne større autoritet enn det lærerne selv er oppmerksomme på. Dette kan igjen føre til at foreldrene blir redde for eller tilbakeholdne med å si hva de virkelig mener, ta selvstendig initiativ til samarbeid eller gi kritikk til lærerne. På den andre siden forventer lærerne ofte at foreldrene sier i fra om sine ønsker og meninger selv om det kan være i strid med det lærerne mener og det de gjør i praksis. Ut fra dette kan en tolke det slik at minoritetsforeldrenes og lærernes forventninger står langt fra hverandre (Nørskov og Sperschneider 2004).

Det ligger tydelige forventninger i stortingsmeldinger og læreplaner om at skolen skal gjøre foreldrene mest mulig i stand til å delta på alle nivåer i skolens virksomhet. Maria Eulina P. de Carvalho er skeptisk til fokuset på foreldreinvolvering i skolen. Hun mener blant annet at de sosiale betingelsene som er nødvendige ikke er tilstede hos alle foreldre. Videre mener hun at skolen ikke har kapasitet til en foreldreinvolvering som gjelder alle foreldre:

”Let’s imagine that all parents showed up in school and demanded to volunteer in the classroom, to conference with teachers, to learn about the curriculum to plan and discuss homework, and to participate in all levels of decision making!” (de Carvalho 2001 s.6).

3.8 Kultur

Kultur er et begrep som ikke lar seg presisere eksakt. Begrepet er svært omdiskutert og komplisert. Det finnes likevel mange forsøkt på å definere begrepet kultur. I min oppgave definerer jeg kultur til å inneholde det Dahl identifiserer som meningsfellesskap, det vil si mønster av meninger, koder, ideer, verdier, normer, identitet og så videre som er felles for mennesker og kultur som for eksempel arv og minne, språk og religion (Dahl 2001).

Dette fellesskapet må ikke nødvendigvis bygge på etnisitet eller nasjonalitet, men er mer et spørsmål om levesett og tilhørighet. Thomas Hylland Eriksen nevner som et eksempel at en irakisk kjernefysiker kan ha mer til felles med en svensk kjernefysiker enn med en irakisk bonde selv om de har samme etniske identitet (Charles Westin 1999).

I tillegg til et fellesskapsmønster kan kulturen sies å ha en subjektiv dimensjon. Det finnes ikke to mennesker som har nøyaktig den samme kulturelle ballasten. Den kulturelle ballasten vi har med oss er skiftende samtidig som den inneholder erfaringer fra både nåtid og fra tidligere generasjoner (Dahl 2001).

Videre skriver Dahl at kultur ikke kan oppfattes som noe avgrenset og statisk. Kultur både vedlikeholdes og forandres over tid, er i kontinuerlig endring og er forskjellig fra menneske til menneske (Dahl 2001).

Kulturbegrepet vil også kunne gjelde det Gullestad beskriver som ”kultur som livsform”:

”Kulturen er da det samme som hele det sosiokulturelle systemet, både kulturliv og annet liv. Det blir lagt vekt på både materielle redskaper, sosiale skikker, normer og trossystemer. Kultur er lært og overføres fra generasjon til generasjon” (Gullestad 1989 s. 33).

Felles for disse betydningene er at kultur er noe som er menneskeskapt, og at det er noe som er dynamisk og i stadig endring. Mennesker er i stadig kommunikasjon med hverandre. En forutsetning for denne kommunikasjonen er at den er meningsfull og at det vi gjør har en mening. Dette til sammen kan vi kalle kultur (Dahl 2001).

Jeg har som forsker forsøkt å nærme meg kulturbegrepet med en kulturell relativ holdning. Det vil si at man som forsker må være interessert i alle aspekter ved det som utforskes også de som provoserer egen forforståelse og egne overbevisninger. En kulturell relativ holdning legger til grunn at ulike kulturer bare kan forstås ut fra seg selv, og poenget er å utvikle forståelse ikke å vurdere (Morken 2006). Kunnskap om og åpenhet i forhold til andre kulturer er derfor viktig i forskning på tvers av kulturer.

3.8.1 Kulturforskjeller

En stor utfordring er hvordan vi i vårt flerkulturelle samfunn skal forstå begrepet kultur. Hvordan vi forsøker å forstå og beskrive omverdenen vil også kunne skape den. Det viktigste er å unngå å redusere de mennesker vi forsker på til representanter for en eller annen kategori (Charles Westin 1999). Det er dermed nødvendig å understreke at foreldre med minoritetsbakgrunn er svært forskjellige fra hverandre og ikke kan plasseres inn i særskilte grupper ut fra religion, kultur eller lignende.

De kulturelle forskjellene mellom mennesker kan være mer eller mindre synlige. Godt synlige forskjeller kan være språk og religion, men også verdier som for eksempel at foreldrene i enkelte kulturer bestemmer hvem deres barn skal gifte seg med. De mindre synlige kan være grunnleggende syn på andre områder i kulturen som familiens betydning, barnets rolle i familien og lignende. Eksempel på dette kan være at en i Norge oppdrar barna til å bli selvstendige og tenke fritt mens det for eksempel i Pakistan er mer vanlig at barna oppdras til å bli lydige og innordne seg autoriteter. Dette eksemplet kan illustrere kulturforskjeller mellom "oss" og "dem". Som Dahl påpeker vil denne ulikheten være forskjellig fra person til person og fra situasjon til situasjon (Dahl 2001).

Ved å ha kjennskap til og forsøke å forstå kulturens grunnleggende aspekter vil lærerne kunne føle seg bedre rustet til å samarbeide om tverrkulturelle spørsmål og misforståelser kan lettere unngås.

Et annet aspekt ved kulturforskjeller er spørsmålet om hva som er offentlig og hva som er privat. Samarbeidet mellom hjem og skole omkring kulturelle spørsmål kan bli et problem hvis foreldrene mener at disse spørsmålene kun er et privat anliggende mens skolen mener at enkelte kulturelle spørsmål er offentlige. Dette kan gjelde for eksempel spørsmål om oppdragelse av barn (Eriksen 1999).

Thomas Hylland Eriksen mener at kulturforskjeller bør avdramatiseres og at det er nødvendig å synliggjøre likheten mellom mennesker. Han mener likevel at dette ikke betyr at vanskeligheter for eksempel i samarbeidet mellom hjem og skole ikke kan

skyldes kulturforskjeller. Vanskelighetene kan også skyldes for eksempel manglende språkfelleskap, manglende tilrettelegging, liten tro på egen kunnskap og urealistiske forventninger til hverandre (Eriksen 1999).

Kulturelle forskjeller kan være en berikelse i skolehverdagen. Disse forskjellene kan ses på som en ressurs i det pedagogiske arbeidet. På den måten kan det skapes en mangfoldig skolekultur.

3.8.2 To-kulturell utvikling hos barna

Barn med minoritetsbakgrunn vil kunne oppleve forskjeller i den kulturelle påvirkningen som skjer hjemme og den som skjer på skolen. De blir da stående mellom to kulturer og må dermed lære seg å forstå og mestre både norsk kultur hjemlandets kultur. Denne balansegangen kan oppleves som vanskelig for enkelte barn.

Skolen har et ansvar for å ivareta barnas to-kulturelle utvikling (Sand 1996). Enkelte ganger opplever minoritetsbarna interessekonflikter mellom den norske kulturen og foreldrekulturen. En av måtene å unngå dette på er å ha åpen og god kommunikasjon med foreldrene.

Rihel Brenna mener at for at minoritetsbarna skal få en ”trygg og beriket” identitet må lærerne legge forholdene til rette slik at det blir mulig å gjøre valg av verdier og ikke tvinge barna til å gjøre valg av kulturer. Hun mener videre at minoritetsbarna ønsker ”å være seg selv” med den subjektive opplevelsen av seg selv som menneske. Ofte kan det være de rundt barna, lærere og andre elever, som ønsker at barna skal forklare for eksempel hvor pakistanske eller hvor norske de føler seg (Rihel Brenna 2004).

Sand skriver om at det i skolen finnes elever som ikke ønsker å fremheve sin kulturelle bakgrunn. De ønsker å være ”en av gjengen” som alle andre (Sand 1997).

3.9 Tverrkulturell kommunikasjon

Det foregår hele tiden kommunikasjon mellom mennesker. Vi kommuniserer for å forstå oss selv og omverdenen og for å uttrykke tanker og meninger. Kommunikasjon mellom mennesker foregår ikke bare verbalt, men også gjennom kroppsspråk, handlinger, følelser og lignende. Agnes Fife definerer kommunikasjon på denne måten:

“Kort sagt kan vi si at kommunikasjon er en gjensidig handling som omfatter både signalene, situasjonen og den innvirkning menneskene har på hverandre, og hvor mening oppstår gjennom hverandres tolkning.” (Fife 1991 s. 20).

I enhver kommunikasjon tolker deltagerne det som formidles ut fra sin egen referanseramme. Det vil si at de vurderer fakta, ordenes betydning og kroppsspråket i kommunikasjonen ut fra egne erfaringer (Fife 1991).

For at vi skal kunne kommunisere med andre må vi ha noe felles, og vi må knytte mer eller mindre de samme betydninger og meninger til ord og handlinger. Betydninger og meninger blir på denne måten til i menneskelig fellesskap (Dahl 2001).

I non-verbal kommunikasjon kan spesifikke kulturelle signaler, for eksempel bruk av blick, mimikk og berøring, være en del av kommunikasjonen. Disse signalene tolkes gjennom sansene. Enkelte ganger kan signalene medføre misforståelser for eksempel i samarbeidet mellom lærere og minoritetsforeldre. Et eksempel på dette kan være at man som kvinne i enkelte kulturer ikke kan håndhilse på den mannlige læreren.

Fife definerer tverrkulturell kommunikasjon slik:

“Tverrkulturell kommunikasjon identifiserer forskjeller i kommunikasjon mellom kulturelt ulike personer, med utgangspunkt i sammenligninger om hvordan ulike former for kommunikasjon foregår” (Fife 2002 s.18).

I den tverrkulturelle kommunikasjonen foregår det altså en kommunikasjon mellom mennesker som har forskjellig utgangspunkt for å forstå hverandre. For at lærere og

minoritetsforeldre skal oppnå god dialog i kommunikasjon må de opparbeide en felles forståelse for hverandres synspunkter og også identifisere de barrierer som finnes. Dette kan de gjøre ved for eksempel å vise respekt og toleranse.

Uttrykket anerkjennende kommunikasjon brukes i flere sammenhenger. Det kan etter min mening også brukes i forhold til kommunikasjon mellom lærere og minoritetsforeldre. Anerkjennende kommunikasjon består av elementer som blant annet lytting, turtaking, forståelse og bekreftelse (Bae 1989). En anerkjennende holdning fra lærernes side vil kunne føre til større åpenhet og tillit i kommunikasjonen med minoritetsforeldrene. Minoritetsforeldrene vil oppleve å bli lyttet til, tatt på alvor og bli respektert og forstått ut fra eget ståsted.

3.10 Oppdragelse

Det finnes store variasjoner i syn på oppdragelse både blant etnisk norske foreldre og minoritetsforeldre. Lærere må derfor kunne forholde seg til det å arbeide med mennesker som har ulike syn på oppdragelse.

I L-97 (s. 60) står det at:

”Skulen skal støtte heimen i oppfostringa av ein ny generasjon og førebu dei unge på oppgåver i samfunnet. Foreldre/dei føresatte har hovudansvaret for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen” .

Hovedansvaret for barnas oppdragelse ligger altså hos foreldrene, men oppdragelsen skjer ikke bare i hjemmet. Samarbeid mellom hjem og skole om barnas oppdragelse blir derfor nødvendig. Det er skolen som har ansvar for å ta initiativ til dette samarbeidet med minoritetsforeldre.

Forskjeller i rutiner, ønsker for og holdninger til oppdragelse hjemme og på skolen kan skape forvirring for både barn og voksne. Kunnskap om hverandres oppdragelsesmåter vil kunne minske denne forvirringen. Det er lærerne ved skolen som selv har ansvar for å skaffe seg nødvendig kunnskap om den kulturbakgrunn

som har betydning for barnas oppdragelse. Uten denne kunnskapen vil det lett kunne oppstå misforståelser.

Jeg vil her komme inn på to forskjellige kulturelle syn på oppdragelse som jeg mener kan ha betydning for samarbeidet mellom skolen og minoritetsforeldrene. Dette gjøres for å øke forståelsen for hvor kompleks kultur kan være, ikke for å stigmatisere ulike grupper i samfunnet.

3.10.1 Individualistisk og kollektivistisk tenkning

Karsten Hundeide (2003) beskriver forskjellige områder hvor det finnes kulturelle forskjeller i forhold til omsorg for og oppdragelse av barn. Disse deler han i to hovedkategorier som han kaller moderne individualistisk og tradisjonell kollektivistisk. Han benytter seg av andres forskning og teoretisering, blant annet av Cidem Kagiticibaci.

I et moderne individualistisk samfunn blir barna oppdratt til å bli selvstendige individer som skal utvikle egne tanker og meninger, mens i et tradisjonelt kollektivistisk samfunn blir barna oppdratt til å vise respekt, lydighet og lojalitet overfor foreldre, slekt og autoriteter.

I norsk skole (individualistisk samfunn) oppfordrer lærerne elevene til å tenke selv og ta selvstendige avgjørelser ved for eksempel å stille spørsmål, mens det i et mer kollektivistisk samfunn oppfattes som respektløst å stille spørsmål til voksne. Denne forskjellen kan skape usikkerhet for minoritetselevne i møte med skolen.

Videre nevner Hundeide at barna i et kollektivistisk samfunn tidlig får faste forpliktelser og ansvar for å hjelpe til hjemme. Arbeidet hjemme ses på som en dyd og en plikt. Barna må justere seg etter foreldrene, ikke omvendt. Dette kan påvirke skolehverdagen for enkelte barn som for eksempel må passe på og hjelpe mindre søsken, noe som igjen kan gå utover deres eget skolearbeid (Hundeide 2003).

Rihel Brenna beskriver også individualistisk og kollektivistisk tenkning. Hun sier at i et kollektivistisk samfunn får barna kjærlighet så lenge de følger storfamilien og foreldrenes ønsker. De lever med andre ord på andres premisser. Barna skal også være lojale mot sin familie og deres religion. I et individualistisk samfunn får barna betingelsesløs kjærlighet. Det vil si at de blir elsket uansett, og familiens interesser er ikke utgangspunkt for å få kjærlighet. Man er heller ikke på samme måte som i et kollektivistisk samfunn bundet til religion (Rihel Brenna 2004). At minoritetselevne må være lojale overfor egen religion kan overføres til skolehverdagen, for eksempel ved at minoritetselevne i diskusjon om religiøse temaer føler at de må forsvare handlemåter i forhold til egen religion.

Når det gjelder etikk og moral legges det i et individualistisk samfunn vekt på individets egen samvittighet, mens man i et kollektivistisk samfunn er opptatt av å bevare sin ære i andres øyne. Denne kunnskapen er overførbart til skolen ved at norske lærere oppfordrer elevene til å innrømme skyld hvis de har gjort noe galt, mens det å innrømme skyld i andre kulturer kan bety å "tape ansikt".

Hvilke konsekvenser får kulturforskjeller som de overnevnte for samarbeid med foreldre fra et mer tradisjonelt kollektivistisk samfunn som har andre verdier i oppdragelsen? Det er en fare for at man som pedagog vurderer minoritetsforeldrenes oppdragelse av barna ut fra eget syn på oppdragelse og dermed ser forskjeller som sviktende kompetanse hos foreldrene. Dersom man for eksempel legger vekt på at det å innrømme skyld er bra kan man kanskje reagere negativt overfor en kultur hvor det er viktig å bevare ære i andres øyne ved ikke å innrømme skyld.

Det kreves mye av lærerne i forhold til å ha bakgrunnskunnskap om kollektivistisk og individualistisk syn på oppdragelse. Denne kunnskapen vil kunne forhindre misforståelser og konflikter i samarbeidet. Formidling til minoritetsforeldrene om norsk syn på oppdragelse vil også gi foreldrene innsikt i og forståelse for hvordan skolen oppdrar barna.

4. Metode

Før man som forsker kan gå i gang med en undersøkelse må man finne ut hvilke fremgangsmåter som kan være aktuelle for å gjennomføre undersøkelsen. Edvard Befring deler forskningsarbeidet inn i en tredelt prosess. Den første delen kaller han teoridelen hvor man klargjør hva man skal sette søkelyset på og beskriver noe av det sentrale kunnskapsgrunnlaget på området. Den andre delen kaller han data- og analysearbeidet. Det dreier seg her om å velge ut og samle inn informasjon og analysere og vurdere det materialet som blir samlet inn. Den tredje delen handler om å tolke de resultatene man har kommet frem til og om å komme med svar på spørsmål som er stilt og evt. formulere nye problemstillinger (Befring 2002).

Jeg har i min oppgave fulgt Befrings beskrivelse forskningsprosess og valgt en case-lignende tilnærming med en skole som utgangspunkt og kvalitativt intervju for å samle inn data. Videre valgte jeg en fenomenologisk tilnærming. Etske retningslinjer for undersøkelsen er også omtalt i et eget punkt. Min problemstilling er som før nevnt:

”Hvordan fungerer hjem-skole samarbeidet omkring elever med foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn ved en skole som har omfattende erfaring med slikt arbeid?”

4.1 Case studie

Jeg ønsket å undersøke hvordan hjem-skole samarbeidet fungerer ved en skole som har lang erfaring fra samarbeid med minoritetsforeldre fra ulike land. Det var derfor naturlig å bruke case studie design som forskningstilnærming. Mitt case blir i dette tilfellet foreldre og lærere ved en bestemt skole og fenomenet som studeres er samarbeid. Casestudier er spesielt egnet når man vil studere her og nå fenomener i sitt virkelige element og når man har forskningsspørsmål som starter med ordene hvordan og/eller hvorfor (Skogen 2006). En fordel ved casestudie er at man kan

bruke flere innfallsvinkler for å belyse samme fenomen (Yin 2003). Ved å intervjuer både foreldre og lærere har jeg belyst fenomenet samarbeid hjem-skole fra to forskjellige sider.

4.2 Fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forskningstradisjon

Jeg har en fenomenologisk tilnærming til min oppgave fordi jeg ønsket å få en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres virkelige liv (Dalen 2004). Fenomenologi fremhever nødvendigheten av å forstå menneskets verden slik denne opplevelsesmessig trer fram. Den stiller seg skeptisk overfor en ensidig naturvitenskapelig ramme. Man ønsker å fremstille virkelighetsopplevelsen så "teorifritt" som mulig (Wormnæs 2006).

Når man som forsker vil forstå et annet menneske, vil man forsøke "å se det samme" som dette mennesket ser. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien (Dalen 2004).

Hermeneutikk betyr "læren om tolkning" og er sentral i all forskning på mennesker og samfunn og omhandler kommunikasjon og forståelsesteorier (Fuglseth 2006). Min oppgave som forsker er hele tiden å være klar over at jeg tolker og hva det innebærer å tolke. Jeg må som forsker tolke den informasjonen som jeg samler inn. I min undersøkelse er det informantenes uttalelser og fortellinger om aktuelle temaer som tolkes. Jeg utvikler forståelse for det som sies ut fra min egen forforståelse, aktuell teori om samarbeid og hva som egentlig menes med en uttalelse (Dalen 2004).

Budskapet fra informantene må settes inn i en sammenheng eller helhet og forstås ut fra delene. Delene forstås ut fra helheten. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå forståelse beskrives som den "hermeneutiske sirkel". Det legges vekt på at det ikke finnes et eksakt utgangspunkt eller sluttspunkt for den hermeneutiske tolkningen. Den er i stadig utvikling gjennom et samspill mellom helhet og del, forsker og tekst og forskerens forforståelse (Dalen 2004).

Jeg vil tro at jeg hadde en viss forforståelse som var preget av det jeg hadde lest av teori og mine tidligere kunnskaper og erfaringer. Likevel forsøkte jeg å ha et åpent sinn og en undrende tilnærming til undersøkelsen. Min forforståelse kan uansett ha fått innvirkning på tolkninger og forståelse av materialet. Det fenomenologiske perspektivet var hele tiden grunnlaget for mine tolkninger.

4.3 Kvalitativt intervju

Jeg valgte kvalitativt intervju for å samle inn data. Et overordnet mål for all kvalitativ forskning er å utvikle en innsikt i tilfeller knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Steinar Kvale definerer det kvalitative forskningsintervju som:

”Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.” (Kvale 2001 s. 21).

Jeg valgte kvalitativt forskningsintervju som metode fordi jeg ønsket å finne ut hvordan lærere og minoritetsforeldre opplever ulike sider ved samarbeidet. Jeg ville intervjuer både foreldre og lærere fordi jeg ville belyse de ulike nyansene i samarbeidet. Å intervjuer to informantgrupper gir stor mulighet for å videreutvikle ulike perspektiver gjennom senere analyse, tolkning og teoriutvikling (Dalen 2004).

Intervjuformens styrke er at den er godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004). Den fanger opp variasjoner i intervjupersonens oppfatningsevner om et emne og kan dermed gi et bilde av en mangesidig og kontroversiell side av mennesket (Kvale 2001).

Jeg valgte å benytte halvstrukturert intervju. I slike intervjuer er temaene valgt ut på forhånd, og spørsmålene er fokusert rundt disse. En av fordelene ved denne intervjuformen er at intervjuene senere blir lettere å strukturere og analysere.

”Halvstrukturerte intervjuer gir også rom for frie og umiddelbare innspill, men hvor likevel spørsmålene i intervjuguiden danner grunnleggende referanser for hva samtalen bør omhandle.” (Gisle Johnsen 2006 s. 126).

Mine intervjuer ble nok mer strukturerte enn jeg hadde planlagt, fordi jeg stort sett holdt meg til intervjuguiden. Jeg ble litt for ”opphengt” i intervjuguiden og kan dermed ha mistet noe av spontaniteten i intervjusituasjonen.

4.4 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet ut fra problemstillingen, aktuell teori og forskningsspørsmålene. Hovedtemaene i intervjuguiden var informasjon, oppdragelse, lekser og leksehjelp, kultur, forventinger til samarbeidet og om skolens MiR-prosjekt. Spørsmålene som ble stilt omhandlet disse temaene.

Jeg prøvde å utforme spørsmålene på en slik måte at informantene skulle åpne seg og fortelle med egne ord om sine opplevelser. Spørsmålene som jeg utarbeidet forsøkte jeg å gjøre korte og lette å forstå. Jeg prøvde også å formulere åpne spørsmål slik at de ga mulighet for ”tykke beskrivelser”, det vil si fylldige svar fra informantene (Dalen 2004). Kvale mener at hvordan en formulerer spørsmålene er av stor betydning for intervjusituasjonen:

”Intervjuenes spørsmål skal være korte og enkle. De ulike dimensjonene som kommer frem i svaret, kan så forfølges. Det avgjørende blir da intervjuerens evne til å oppfatte svarets umiddelbare betydning og det spekter av mulige meninger det åpner opp for” (Kvale 2006 s. 79).

Jeg utarbeidet to intervjuguider, en for lærerne og en for foreldrene, som jeg prøvde å gjøre tilnærmet like. Dette gjorde jeg fordi jeg da senere kunne sammenlikne svarene i analysen av materialet. Mine informanter i foreldregruppa trengte ikke tolk, men jeg var likevel usikker på hvor godt de forsto norsk. Jeg prøvde derfor å unngå og benytte faguttrykk som kunne være vanskelige å forstå:

”De akademiske forskningsspørsmålene må omskrives til et uformelt lett dagligspråk, slik at de kan generere spontane og rike beskrivelser” (Kvale 2006 s. 78).

For å teste ut intervjuguiden og min egen væremåte i intervjusituasjonen gjennomførte jeg to prøveintervjuer, et med en mor med minoritetsbakgrunn og et med en lærer ved den aktuelle skolen. Jeg kjente ingen av informantene som ble prøveintervjuet på forhånd. Prøveintervjuene gikk bra, og det syntes ikke nødvendig å forandre på intervjuguiden. Jeg valgte derfor senere også å bruke resultatene av prøveintervjuene som datamateriale i min oppgave.

4.5 Utvalg

Når en skal velge informanter er det som regel aktuelt med små og hensiktsmessige utvalg nært knyttet opp mot praksisfeltet, det vil i min undersøkelse si foreldre og lærere.

”Forskning er ofte brobygging fra aktuell og erkjent kunnskap til utvikling av ny kunnskap gjennom systematisk innsamling av informasjon i feltet” (Gisle Johnsen 2006 s. 122).

Det første jeg gjorde når det gjaldt å finne egnede informanter, var å undersøke hvilke skoler i Oslo som hadde en stor andel minoritetsspråklige elever. Dette gjorde jeg ved å søke på nettet og snakke med min veileder. Jeg fant en grunnskole som viste seg å ha ca. 70% elever med minoritetsbakgrunn. Denne skolen virket interessant også fordi de gjennomførte et prosjekt som går ut på å skape et ressursnettverk for minoritetsspråklige foreldre, forkortet til MiR-prosjekt. Jeg opplevde dermed at denne skolen passet godt for problemstillingen jeg hadde valgt.

Jeg kontaktet skolen for å avtale et eventuelt møte med rektor. Han henviste meg videre til en inspektør ved skolen. Jeg avtalte et møte med henne, og hun var svært interessert i å hjelpe meg med å finne informanter. Sammen med en annen fra ledelsen hjalp hun meg med å finne informanter. Jeg ønsket å intervjuer like mange lærere som foreldrepar. Kriterier for utvelgelsen av foreldreinformanter var at begge foreldrene skulle

- være fra ikkevestlige land (etnisk minoritetsbakgrunn)

-
- ha barn i 5 el.6 klasse og som hadde gått alle årene i norsk grunnskole
 - beherske norsk i den grad at tolk ikke var nødvendig.

I foreldregruppa ønsket jeg på forhånd å intervju begge foreldrene, men det lot seg ikke gjøre i to av familiene. Jeg intervjuet derfor to mødre, et foreldrepar og tre lærere. Lederen for MiR - prosjektet ble også intervjuet om prosjektet. Dette intervjuet danner grunnlaget for min omtale av prosjektet.

Lærerne jeg intervjuet var kontaktlærere for foreldrene i informantgruppa. To kvinnelige og en mannlig lærer ble intervjuet. Ettersom lærerne hadde arbeidet lenge i skolen ønsket jeg å få frem deres kunnskaper og erfaringer når det gjaldt samarbeid med minoritetsforeldre generelt. Lærerne svarte altså på mine spørsmål på grunnlag av sine erfaringer med elever til minoritetsforeldre generelt, ikke bare spesielt når det gjaldt barna til mine informanter i foreldregruppa.

Jeg ønsket at barna til minoritetsforeldrene i mitt utvalg skulle ha gått flere år på norsk skole. Minoritetsforeldrene ville da ha lang erfaring med det norske skolesystemet og det å samarbeide med lærere og skolen.

Grunnen til at jeg ikke ville bruke tolk var at jeg ønsket nær kontakt med informantene. Jeg antar at dersom jeg hadde måttet bruke tolk hadde kommunikasjonen med foreldrene ikke blitt så god. Jeg hadde heller ikke fått den nærheten jeg ønsket til foreldrene. Nærhet og god kontakt med informantene er en grunnleggende forutsetning for å forstå informantenes opplevelser og erfaringer i forhold til de temaer som tas opp (Dalen 2004). På en annen side kan det være at jeg mistet noe informasjon ved ikke å bruke tolk. Det kan hende at informantene på sitt eget språk lettere kunne ha uttrykt sine meninger, tanker og erfaringer.

Da inspektøren ved skolen hadde funnet foreldre og lærere som kunne tenke seg å stille opp på intervju, sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeerklæring til henne. Hun formidlet disse videre til lærerne og foreldrene.

Etter at jeg hadde fått skriftlig tilbakemelding fra informantene tok jeg kontakt per telefon, og vi avtalte tid og sted for å møtes. Det tok ganske lang tid å få avtalt tid for intervjuene med foreldrene, mens å gjøre avtaler med lærerne gikk forholdsvis raskt. Mine informanter i foreldregruppa hadde alle bodd i Norge i en lengre periode og behersket det norske språket nokså godt. Det ble derfor, som forutsatt i kriteriene, ikke nødvendig med tolk.

Lærerne jeg intervjuet hadde lang erfaring med undervisning av minoritets elever fra mange ulike land og dermed også samarbeid med minoritetsforeldre. Foreldrene jeg intervjuet hadde hatt barna sine på denne aktuelle skolen alle årene og hadde dermed også lang erfaring i å samarbeide med skolen.

4.6 Intervjusituasjonen

Resultatene fra forskningsintervjuer er avhengig av at intervjueren har personlige egenskaper som blant annet evne til å lytte og vise genuin interesse for det informanten forteller. Intervjueren er, som Kvale sier, selv ”forskningsinstrumentet”.

”Det å lytte og la informanten få tid til å fortelle, er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Det er informantenes verbale fortellinger i form av ytringer og utsagn som utgjør forskerens datamateriale”
(Dalen 2004 s. 37).

Det ble en del telefonsamtaler før jeg fikk avtalt møte med minoritetsforeldrene. Det var vanskelig for foreldrene å møte meg på dagtid. Jeg tilbød meg derfor å dra hjem til dem dersom de ønsket det. En mor ønsket hjemmebesøk, mens de andre foreslo å møte meg på kafé. Selv om jeg i utgangspunktet var litt skeptisk til det på grunn av mulig støy og lignende, gikk intervjuene overraskende bra. På kafé fant vi et rolig hjørne hvor vi kunne sitte uforstyrret. Jeg opplevde at intervjuet som ble foretatt hjemme gikk lettere enn intervjuene som ble foretatt ute. Dette kan ha å gjøre med at atmosfæren i hjemmet følte mer avslappet, og jeg opplevde at jeg fikk en dypere kontakt med moren. Lærerne ble intervjuet på skolen. De hadde mange synspunkter

og refleksjoner på sitt samarbeid med minoritetsforeldre. Hvert intervju tok ca. 1 time. Intervjuene ble tatt opp på minidisk med mikrofon.

Underveis i intervjusituasjonen prøvde jeg å følge opp det informantene sa med utdypende spørsmål. Selv om jeg hadde prøvd å formulere spørsmålene i intervjuguiden klare og enkle, opplevde jeg at enkelte av foreldrene hadde noe problemer med å svare på enkelte av spørsmålene, dette antageligvis på grunn av manglende norskkunnskaper. Jeg prøvde, dersom minoritetsforeldrene ikke skjønnte spørsmålene, å bruke andre ord og uttrykk. Enkelte spørsmål ble stilt om igjen dersom svaret var uklart og dersom jeg var usikker på om spørsmålet var riktig forstått.

Jeg opplevde under intervjuene både med lærere og foreldre at de i enkelte tilfeller svarte ut fra det de trodde at jeg ville at de skulle svare. Dette førte i noen tilfeller til enkelte selvmotsigelser i informantenes svar. Minoritetsforeldrene svarte for eksempel at de var svært fornøyd med samarbeidet for senere å uttale at de ville ha mer informasjon og tilbakemelding om eleven.

Etter at intervjuene var ferdige, noterte jeg noe om informantenes nonverbale atferd og noe om egne opplevelser under intervjusituasjonen. Disse nedtegnelsene var nyttige å ha senere da jeg skulle starte med analysen.

Alt i alt opplevde jeg at intervjuene gikk bra. Jeg fikk god kontakt med informantene, og vi klarte så godt som hele tiden å holde fokus på temaet. Under intervjuene prøvde jeg å være lyttende og anerkjennende overfor informantene. Jeg erfarte at både minoritetsforeldre og lærere var engasjerte og hadde mye å komme med i forhold til min problemstilling.

Dersom jeg hadde hatt bedre tid ville det ha vært interessant og foretatt intervjuer på andre skoler med tilsvarende andel minoritetselever. Jeg kunne da ha sammenliknet resultater fra de ulike skolene. Med mer tid til rådighet ville jeg også ha foretatt observasjoner for å undersøke om det informantene fortalte meg faktisk ble fulgt opp i praksis.

4.7 Analyseprosessen

Etter at innhenting av datamaterialet er ferdig starter analyseprosessen. Den begynner med transkribering og ender med å utvikle nye begreper, fenomener, forståelser og problemstillinger (Gisle Johnsen 2006). Nye begreper og forståelser kobles til det bestående etter hvert som ny informasjon kommer til, jfr. 3.1 om hermeneutisk sirkel.

4.7.1 Transkribering

Når intervjusamtalene blir skrevet ned det vil si transkriberte, blir de lettere å analysere. Transkriberingen er begynnelsen på analysen. Forskeren blir gjennom transkribering kjent med eget materiale. Teksten sier ingenting om intervjusituasjonen og nonverbale uttrykk.

Jeg transkriberte intervjuene fra muntlig til skriftlig form kort tid etter intervjuene. Da jeg startet transkriberingen tok jeg med alle småuttrykk som ble brukt som for eksempel ”hm”, ”ikke sant”, ”eh” og så videre. Jeg tok også med latter og lignende. Etter hvert fant jeg at dette var unødvendig fordi jeg opplevde at det ikke hadde noen stor betydning for analysen av informantenes utsagn.

Foreldrene i min informantgruppe snakket ikke norsk helt korrekt. Enkelte av utsagnene virket uryddige. Jeg måtte derfor under transkriberingen gjøre om på noen av ordstillingene i setningene uten at det forandret setningenes innhold.

4.7.2 Koding og fremstilling av data

Jeg hadde på forhånd tenkt å bruke NUD*IST programmet i analysen. Programmet virket godt egnet for å analysere intervjuene. Jeg valgte likevel å benytte Word fordi jeg allerede hadde satt opp temaer og fordi det virket greit å kode materialet på denne måten.

I fremstillingen av datamaterialet valgte jeg å bruke “tematisering”(Dalen 2004). Jeg hadde i intervjuguiden satt opp hovedtemaer med utdypende spørsmål under. I analyseprosessen kodet jeg materialet under de samme temaene som i intervjuguiden. De tildels sammenfallende utsagnene fra informantene ble samlet under disse temaene. En viss spredning i uttalelsene gjorde at det ble noe bredde i materialet. Jeg fant på denne måten også ut hva informantene var mest opptatt av når det gjaldt min problemstilling og mine forskningsspørsmål (Kvale 2006). Jeg prøvde under analysen å ikke ”låse meg fast” i de på forhånd fastsatte kategoriene. Dette gjorde at jeg kunne oppdage nye temaer dersom de skulle fremstå av materialet.

I og med at jeg intervjuet både minoritetsforeldre og lærere var det også interessant å se på de to gruppenes beskrivelse av de ulike sidene ved samarbeidet og sette disse opp mot hverandre. Dette kalles i teorien for ”kontrast”. På den måten fikk jeg også et mer helhetlig bilde av samarbeidet ved denne bestemte skolen (Dalen 2004).

4.8 Ethiske retningslinjer

Hver forsker som skal gjennomføre prosjekter som handler om mennesker må forholde seg til forskningsetiske retningslinjer. Disse er nedfelt av Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006). Jeg vil her komme inn på noen av retningslinjene i forhold til min undersøkelse.

Jeg sendte først en søknad til NSD (Datafaglig sekretariat ved norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste) med opplysninger knyttet til mitt prosjekt. Etter godkjenningen derifra kunne jeg starte med undersøkelsen.

Jeg måtte ha deltakernes informerte og frie samtykke før jeg kunne gå videre med undersøkelsen (Dalen 2004). Mine informanter fikk informasjon per brev hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet. Det ble informert om taushetsplikten. Jeg informerte også om at deltakelse i prosjektet var frivillig og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg.

Prosjektet retter seg mot mennesker med minoritetsbakgrunn, mennesker som er en utsatt gruppe i samfunnet. Det ble derfor viktig at jeg var observant på hvordan jeg fremstilte materialet for å unngå stigmatisering av denne gruppen. Jeg som forsker hadde et ansvar for å tenke gjennom konsekvensene av intervjustudiet, ikke bare for personene som deltok, men også, som i mitt tilfelle, for minoritetsgruppen de representerte (Kvale 2006).

I transkriberingen og i skrivingen av intervjuresultatene var det viktig å anonymisere informantene. Informantene må være sikre på at de opplysningene de gir ikke skal kunne føres tilbake til vedkommende.

”Konfidensialitet i forskningen medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet ” (Kvale 2006 s 68).

Fordi jeg gjorde undersøkelsen på en bestemt skole kunne det være mulighet for at enkeltindivider kunne bli gjenkjent ved måten jeg presenterte materialet på. Lærerne og foreldrene måtte ikke få mulighet til å finne ut hvem av som hadde svart hva. Jeg ga informantene beskjed om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og bli slettet etter at oppgaven var ferdig skrevet. Jeg informerte også om min egen taushetsplikt i forhold til undersøkelsen.

For minoritetsforeldrene kunne det være vanskelig å beskytte egne interesser overfor meg som etnisk norsk forsker. Dette stilte krav til hvordan jeg nærmet meg foreldrene. Jeg måtte i kontakt med informantene forsøke å være ydmyk, ha et åpent sinn og ta deres synspunkter og holdninger på alvor (NESH 2006). Som forsker måtte jeg være oppmerksom på at den informasjonen jeg samlet inn ikke skulle kategoriseres eller bli beskrevet på en måte som kunne gi grunnlag for urimelig generalisering og kanskje føre til stigmatisering av min informantgruppe (NESH 2006).

Utfordringen for meg som forsker ble med min undersøkelse å forsøke å tilføre verdifull kunnskap og sørge for at kunnskapen ble så nøyaktig og riktig som mulig (Kvale 2006). Videre var målet at undersøkelsen skulle kunne føre til ny kunnskap

om og interesse for samarbeid mellom hjem og skole omkring elever med etnisk minoritetsbakgrunn.

4.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

I dette avsnittet vil jeg gå inn på hvorvidt resultatene fra intervjuene er pålitelige og gyldige og i hvilken grad de kan benyttes for andre grupper og situasjoner enn de som er direkte utforsket.

4.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om påliteligheten, gjennomføringen, bearbeidningen og produksjonen av dataene. For at undersøkelsen skal være reliabel forutsetter det at fremgangsmåten ved innsamlingen av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre (Dalen 2004).

I en kvalitativ studie er det vanskelig å etterstrebe reliabilitet fordi forskerens rolle i samspill med informantene er en viktig faktor og at situasjonene ikke kan gjenskapes helt konkret. Innenfor kvalitative intervju vil intervjuene alltid være forskjellige fordi mennesker er forskjellige. Samspillet mellom meg og informantene vil derfor aldri kunne gjenskapes. Et annet aspekt ved intervjuteknikken er at et for sterkt fokus på reliabilitet vil kunne motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale 2006).

Jeg har likevel forsøkt å få høy reliabilitet i undersøkelsen ved å beskrive de ulike delene i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig slik at en annen forsker skal kunne gjenta prosjektet.

Reliabilitet har også med kvaliteten på transkripsjonen å gjøre (Kvale 2006). En må lytte nøye til hva som blir sagt og skrive dette ned så nøyaktig som mulig. Mine båndopptak var klare og tydelige, og jeg forsøkte å skrive ned ordrett alt som ble sagt under intervjuene.

4.9.2 Validitet

Validitet sier noe om hvor gyldig undersøkelsen er. I en vid tolkning har validitet å gjøre med hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke. Ut fra denne tolkningen kan kvalitativ forskning gi valid, vitenskaplig kunnskap (Kvale 2006).

Jeg vil her ta opp hvilke faktorer som har betydning for validiteten i min undersøkelse.

Mitt utvalg av informanter er som i de fleste kvalitative intervjustudier lite. To personer fra ledelsen på skolen fant mine informanter ut fra kriteriene som er omtalt i pkt. 4.5. Utvalget ble dermed ikke tilfeldig, og dette er en svakhet ved utvalget. Man kan tenke seg at ledelsen valgte informanter ut fra at de kjente foreldrene og lærerne. De hadde mulighet til å velge ut informanter, både foreldre og lærere, som de mente var positive til samarbeid, som de trodde hadde gode erfaringer og som i et intervju ville kunne ha noe å fortelle. Utvalget ble derfor mindre tilfeldig enn om jeg, som ikke kjenner til skolen eller noen av foreldrene, hadde foretatt et tilfeldig utvalg. At utvalget ikke er tilfeldig kan føre til at resultatene ikke blir representative for samarbeidet ved denne skolen. Dermed vil resultatene kanskje ikke kunne generaliseres til samarbeid mellom lærere og minoritetsforeldre ved denne aktuelle skolen.

Resultatene kan likevel generaliseres til liknende tilfeller gitt at de samme kriteriene er tilstede og at det generaliseres til skoler innenfor samme geografiske område og med samme andel minoritets elever (Yin 2003).

På grunn av liten tid til rådighet ble det ikke mulighet for å sikre undersøkelsens indre validitet (Yin 2003). Andre innfallsvinkler som observasjon og dokumentanalyse kunne ha vært eksempler på dette. Jeg mener at undersøkelsen likevel kan anvendes for fagpersoner som arbeider med spørsmål knyttet til samarbeid med minoritetsforeldre, for eksempel førskolelærere, sosionomer og helsesøstere.

Det er en mulighet for at informantene responderte i forhold til hva de trodde jeg ville at de skulle svare. Dette ble vanskelig for meg å kontrollere fordi jeg ikke hadde mulighet til å følge opp deres utsagn med hensyn til hva som skjer i praksis.

“Dette betyr at man gjør mer enn og bare snakke pent om en ide – at man også følger den opp med handlinger” (Kvale 2006 s. 174).

Jeg har brukt aktuell teori som støtte i hele forskningsprosessen. Dette har gitt en teoretisk forståelse av de fenomener som studien omfatter. Aktuell teori har bidratt til å forsterke deler av de resultatene jeg har kommet frem til. Dette mener jeg gir undersøkelsen teoretisk validitet (Dalen 2004). Ellers ønsket jeg som nevnt i pkt. 4.2 å fremstille informantenes opplevelser så ”teorifritt” som mulig.

5. Presentasjon av intervjuene

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra intervjuene og foreta drøfting av funnene.

Kapitlet er delt inn i hovedtemaer som tar utgangspunkt i intervjuguiden.

Hovedtemaene er informasjon, oppdragelse, lekser og leksehjelp, kultur, forventinger til samarbeidet og om MiR-prosjektet.

Jeg vil trekke frem relevante sitater i forhold til informantenes uttalelser om hovedtemaene. Jeg vil også prøve få frem bredden/variasjonen i informantgruppens utsagn. Presentasjonene er fremstilt fenomenologiske. Se pkt. 4.2. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse av egen livsverden (Kvale 2006). Informantene er som før nevnt minoritetsforeldre og lærere ved en grunnskole med 70% minoritetslever. Se pkt. 4.5 om utvalg.

5.1 Informasjon

Jeg ønsket med min undersøkelse å finne ut hva skolen gjør i forhold til å informere minoritetsforeldrene. Hvordan informerer skolen minoritetsforeldrene og hva er omfanget og regelmessighet i informasjonsutvekslingen? Hva gjør skolen for at minoritetsforeldrene skal forstå informasjonen? Videre ville jeg undersøke hva minoritetsforeldrene ønsker at informasjonen skal handle om og hvordan de foretrekker at informasjonen formidles.

5.1.1 Informasjonskanaler

Med informasjonskanaler mener jeg de forskjellige måtene skolen samarbeider med minoritetsforeldrene på når det gjelder utveksling av informasjon, for eksempel skriftlig i form av meldinger eller muntlig ved samtaler. E-mail kan også være en informasjonskanal.

Informasjonen som formidles fra skolen til foreldrene er vanligvis skriftlig. Telefon er en annen informasjonskanal som blir brukt på forskjellige måter både av lærere og minoritetsforeldre. Lærerne bruker telefon for å gi viktige beskjeder. De synes å mene at beskjeder som gis over telefon virker mer forpliktende overfor minoritetsforeldrene enn skriftlige beskjeder:

”Noen tar jeg kontakt med på telefon når det er en viktig beskjed”.
(Lærer)

Lærerne stiller seg åpne for at minoritetsforeldrene kan ringe dem privat. Det kan virke som om mange benytter seg av dette:

” Er det noe så kan de ringe meg - så jeg får masse telefoner hjemme.” (Lærer)

En annen av lærerne sier at kommunikasjonen med enkelte av foreldrene foregår på internett:

”Når eleven er borte en dag, hun eller hun er syk i dag, eller han har glemt boka si hjemme, han har forklart det for oss og han var redd for at han skulle få anmerkning hvis han hadde glemt den.” (Lærer)

Skolen jeg gjorde undersøkelsen ved hadde minimum to konferansetimer i året per elev og to foreldremøter i løpet av skoleåret. I konferansetimene får de informasjon om barnets faglige og sosiale utvikling. Utover dette blir det opp til den enkelte lærer og forelder å ta initiativ til ekstra møter og samtaler etter behov.

5.1.2 Forståelse av informasjon og bruk av tolk

At man forstår hverandre er viktig for samarbeidet. Skolen har minoritets elever fra svært mange land og lærerne er derfor spesielt opptatt av at informasjonen skal nå frem og bli forstått av alle. For å sikre at informasjonen blir forstått blir mye av informasjonen til minoritetsforeldrene oversatt til deres morsmål. En lærer sier:

”Jeg delte ut et ark i dag som var et tilbud om sommerskole 2007, og det var på åtte forskjellige språk.” (Lærer)

Bruk av tolk er nødvendig i de tilfellene hvor minoritetsforeldrene har problemer med å forstå det norske språket. Lærerne i min undersøkelse unngikk å benytte tolk dersom det ikke var helt påkrevd. Likevel har de ulike meninger om dette. En av lærerne sier at:

”Jeg synes godt at vi kunne ha brukt tolk oftere.” (Lærer)

En annen lærer sier:

”Forståelsen er vanskelig i de tilfellene jeg må bruke tolk fordi jeg føler at kommunikasjonen ikke blir så direkte, man kan ikke se personen inn i øynene. Jeg foretrekker derfor å ikke bruke tolk.” (Lærer)

Lærerne sier at det kan være vanskelig å skaffe tolk, men bortsett fra dette er det lærerne selv som vurderer om tolk skal benyttes eller ei.

Under konferansetimer hvor tolk ikke er tilstede og minoritetsforeldrene har problemer med å forstå informasjonen som formidles fra lærer hender det at barna til minoritetsforeldrene oversetter det som sies:

”Hvis det er sånn at de ser det at foreldrene sitter der som spørsmålstegn så gjør de det, og vi nekter dem ikke det. Vi må jo bare stole på at de sier det vi sier.” (Lærer)

I min undersøkelse har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på omstendighetene rundt bruk/ikke bruk av tolk fordi mine informanter ikke trengte tolk.

5.1.3 Preferanser hos foreldre

To av mine informanter i foreldregruppa foretrakk å få informasjonen skriftlig:

”Skriftlig er jo enklest da.” (Forelder)

En tredje informant sier at hun liker best å få informasjon over internett:

”Internett eller på e-mail - da kan du samle det automatisk på data når du har mail.” (Forelder)

Hun mener at papir kan være lett å miste eller at barna kan glemme å levere det hjemme eller evt. levere for sent.

Å få informasjon om barnas faglige utvikling synes å være det som opptok minoritetsforeldrene mest. Minoritetsforeldrene sier at de ønsker informasjon om hvordan barnet deres klarer seg i de ulike fagene. De ønsker mer og oftere tilbakemeldinger om hva barna er gode og ikke gode på og helst også med karakterer:

”Sånne ting vil vi vite noe om. Vi vil vite mer om det, ikke at de skal vente til foreldremøte, og da begynner de å nevne ting og da er det litt for seint egentlig.” (Forelder)

En far sier:

”Dess fortere en får tilbakemelding på at ting ikke er som det skal dess bedre er det. Og det blir aldri for mye informasjon fra skolen til foreldrene.” (Forelder)

5.1.4 Drøfting informasjon

Det første kravet til god kommunikasjon mellom hjem og skole er at hjemmet får god informasjon fra skolen. Hjemmet og skolen må arbeide for utvikling og fremgang hos elevene og holde hverandre gjensidig informert (L-97).

Minoritetsforeldrene i undersøkelsen ga uttrykk for at de fikk lite informasjon utenom skriftlige meddelelser og innkalling til foreldresamtaler og foreldremøter og annen generell informasjon som alle fikk. Mine informanter i foreldregruppa fikk stort sett positive tilbakemeldinger om egne barn. De kunne likevel ønske at det var mer informasjon og samarbeid. Det er kanskje slik at når det går bra med elevene blir det mindre informasjon til disse elevenes foreldre enn til andre foreldre som synes å trenge det mer. Tilbakemeldinger er viktig uansett hvordan barna gjør det på skolen.

Minoritetsforeldrene ønsket flere foreldresamtaler hvor elevens faglige ståsted kunne bli diskutert. Årsaken til dette kan være at de fra eget hjemland og egen oppvekst er inneforstått med at gode karakterer har stor betydning for å lykkes senere i livet i forhold til utdanning og arbeid.

Ut fra lærernes opplysninger om skriftlig tilbakemelding hver tredje uke om faglige mål kan det virke som om foreldrene får god informasjon om barnas faglige utvikling. Spørsmålet er om de får informasjon om det de ønsker å få informasjon om. En av lærerne nevner at et av fagmålene som foreldrene kan få informasjon om, er om barnet har klart å balansere på en bom. Kanskje lærere og foreldre vektlegger denne informasjonen forskjellig. Lærerne synes å vektlegge alle fagene omtrent likt mens det virker som om minoritetsforeldrene er mest opptatt av basisfagene lesing, skriving og regning. Dette kan ha å gjøre med at minoritetsforeldrene kanskje ikke ser nytteverdien av praktiske fag som for eksempel heimkunnskap og kroppsøving. Det kan være at etnisk norske foreldre også har denne innstillingen. Regelmessig tilbakemelding om barnas progresjon i basisfagene kan synes å bety mye for foreldre flest. Disse fagene oppleves kanskje for mange foreldre som de viktigste i skolen.

Lærerne i min undersøkelse har erfart at den sikreste måten å gi informasjon til minoritetsforeldrene på er gjennom personlig kontakt for eksempel via telefon. Årsaken til dette kan være at mange minoritetsforeldre fra eget land er vant til å få informasjon muntlig og ikke skriftlig (Rihel Brenna 2004). Ideelt sett burde informasjon kanskje gis muntlig til alle minoritetsforeldrene, men dette lar seg vel vanskelig gjennomføre i praksis.

Lærerne i informantgruppen min var åpne for at foreldrene kunne ringe til dem dersom det var noe de ønsket å diskutere. En av lærerne sier at hun får ”masse” telefoner hjemme, og at hun synes at det er greit. Jeg tror neppe dette gjelder alle lærere i skolen. Mange ønsker nok å ha et skille mellom lærerrollen og privatpersonen.

En av lærerne kunne tenke seg å gå på hjemmebesøk, men sier at han ikke vil gjøre dette fordi det ville kunne skape en forventning om at andre lærere burde gjøre det samme. Det ideelle ville kanskje være om det fantes ressurser slik at lærerne rutinemessig kunne gå på hjemmebesøk for eksempel en gang i året på hvert klassetrinn til alle familier som ønsket det! Et slikt hjemmebesøk ville kunne gi

lærerne mye verdifull informasjon om familie - og hjemmesituasjonen til elevene. Se pkt. 3.7.3 om hjemmebesøk.

Informasjonen som ble gitt fra denne skolen må ofte skrives under på av foreldrene. Å skrive under på informasjon fra skolen om eget barn vil jeg anta at for mange foreldre oppleves som forpliktende i forhold til å forstå innholdet og følge opp i praksis. På denne måten vil både kunnskap og engasjement fra foreldrene kunne økes.

5.2 Oppdragelse

Jeg ønsket i min undersøkelse å finne ut om skolen samarbeider med minoritetsforeldrene om barnas oppdragelse og om det eventuelt er uenighet mellom skole og hjem når det gjelder oppdragelsen. Jeg ville også få svar på om minoritetsforeldrene ønsker at skolen skal ta del i barnas oppdragelse og hva lærerne mener er deres rolle i oppdragelsen av barna.

5.2.1 Samarbeid om barnas oppdragelse

Barna tilbringer mye av sin tid på skolen, og foreldrene må derfor ha et medansvar i skolen. Skolen skal støtte foreldrene i oppdragelsen av barna. L 97 sier at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barna. Hjem og skole bør derfor samarbeide og ha et felles ansvar for barnets oppdragelse.

Fra mitt materiale går det frem at det ikke er noe organisert samarbeid mellom skole og hjem når det gjelder oppdragelse. Oppdragelse diskuteres likevel i de tilfellene hvor det er behov for det.

En lærer sier at han ikke har noen problemer med å fortelle hvilke meninger han har om oppdragelse:

”Jeg forteller og kommer ofte inn på det i foreldresamtaler også, hvordan jeg selv hadde det med mine foreldre eller hvilke rammer jeg selv setter for mine barn og hvilke forventninger man stiller til barn på den og den alderen.” (Lærer)

En annen lærer forteller at hun ikke legger opp til å snakke om oppdragelse, men hvis foreldrene ønsker det gir hun råd og veiledning:

”Nei ikke annet enn hvis de har spurt meg, men ikke sånn at jeg har lagt opp til det, men jeg har jo hatt noen som har vært veldig fortvilet over barna sine hvor vi har hatt en dialog om hva de kanskje kan gjøre.” (Lærer)

Det virker som om informantene i foreldregruppa ikke opplever behov for å snakke med lærerne om oppdragelse av egne barn. De uttrykker ganske klart at oppdragelse er foreldrenes ansvar. En mor sier for eksempel at hun selv snakker med barna om hvilke grenser de har:

”Jeg snakker med barna mine slik at de vet hvilke grenser som gjelder. Ungene mine vet hva vi ønsker og gir beskjed på en lett måte til lærer slik at de kan forstå hva vi ønsker.” (Forelder)

Mitt materiale ga eksempler som viser at det er forskjell på oppdragelsen av minoritetslevende hjemme og på skolen. En av lærerne sier:

”Hvordan ungene oppfører seg på skolen og hvordan de oppfører seg hjemme, det kan virke som det er stor forskjell på det. Det går ofte på at hjemme har de andre regler enn det vi har, kanskje litt strengere enn det vi har det og at når de kommer på skolen så er det så fritt. Av og til er det nesten som om skolen blir et fristed både for oppførsel og... så det er en del atferdsproblemer.” (Lærer)

Som en følge av dette sier samme lærer at hun tar opp disse problemene med minoritetsforeldrene:

”Vi snakker med foreldrene på konferansetimene, og vi tar det også opp i plenum på foreldremøte. Vi sier at vi har problemer med oppførsel og at dere må snakke med barna deres hjemme for sånn kan vi bare ikke ha det.” (Lærer)

5.2.2 Hvor mye vet lærerne om minoritetsforeldrenes syn på oppdragelse?

Det kan virke som om lærerne vet lite om minoritetsforeldrenes syn på oppdragelse.

Lærerne svarer slik på spørsmålet:

”Nei egentlig ikke, nei det vet jeg veldig lite om. Fra noen så, noen forteller det jo, men så lenge de ikke forteller det selv så har jeg ikke spurt noe om det.” (Lærer)

”Det vet jeg ikke så veldig mye om egentlig, for at vi er jo enige i det at når vi går på skolen og skal tilpasse oss så må alle oppføre seg slik som vi forventer og forlanger, men hvilke regler som gjelder hjemme det har jeg ikke så god innsikt i.” (Lærer)

” Jo jeg vet jo noe om enkelte sitt syn.” (Lærer)

Sitatene viser at i den grad lærerne vet noe om minoritetsforeldrenes syn på oppdragelse, er det i de tilfeller hvor foreldrene selv tar initiativ til å snakke om dette.

5.2.3 Ulike syn på oppdragelse

I min undersøkelse fant jeg eksempler på at lærere ga uttrykk for uenighet med enkelte av minoritetsforeldrene når det gjelder disiplin i skolen. Lærerne så seg nødt til å snakke om dette når for eksempel foreldrene så ut til å forvente at lærerne skulle ta i bruk metoder overfor barna som de ikke kunne stå inne for:

En lærer sier:

”En generell greie er at jeg har opplevd flere ganger fra minoritetsforeldre at de sier: ”Du må være strengere... du kan godt slå dem”, det har jeg opplevd et par ganger også, for de sier at det gjør de hjemme. Da har jeg vært tvunget til å si mitt personlige standpunkt i forhold til at jeg ikke tror at det er riktig å slå barn og da har det blitt en diskusjon.” (Lærer)

En annen lærer sier:

”De forventer kanskje litt andre typer, altså litt annen disiplin, litt andre sanksjoner... og at de ikke helt forstår at det går an å oppnå mye ved det vi foreslår som er litt mykere varianter.” (Lærer)

En av informantene i foreldregruppa gir eksempler på hva hun har opplevd å være uenig med skolen om når det gjelder oppdragelse av egne barn:

” For eksempel gå i kirken og når det gjelder svømming, gutter og jenter sammen. Det er vi helt uenige i i den alderen. Vi sier i fra om det. Det har ikke skjedd noen konflikt der. Nå har de svømming annenhver gang, men det var ikke sånn før.” (Forelder)

Uttalelsene i mitt materiale viser at det eksisterer ulike syn mellom hjem og skole når det gjelder oppdragelse. Dette kommer jeg inn på i drøftingsdelen.

5.2.4 Ønsker minoritetsforeldrene at skolen skal ta del i barnas oppdragelse?

Jeg fant eksempler på at foreldrene i liten grad opplever behov for at skolen skal ta del i barnas oppdragelse. En mor sier at hun ønsker at skolen skal ta del i noe:

” Ikke alt, fordi vi har forskjellig tradisjon, forskjellig kultur.” (Forelder)

Et annet foreldrepar svarer:

”Vi tenker at skolen ikke trenger å ta del i våre barns oppdragelse. Som foreldre er det vårt ansvar.” (Forelder)

Mine informanter synes å mene at det er de som har hovedansvaret for egne barns oppdragelse og at skolen er en støttespiller i dette arbeidet. Det kan virke som om foreldrene ønsker at det skal være et visst skille mellom hva som er skolens rolle i oppdragelsen og hva som er foreldrenes.

5.2.5 Lærernes rolle i oppdragelsen av barna

Lærerne er inneforstått med at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas oppdragelse, men at det nødvendigvis på forskjellige måter blir en del av deres jobb:

”Vi skal jo samle gruppen, vi skal jo lære de noe, og skal de lære noe så må de jo ha et arbeidsmiljø som man kan lære i og hvis alle får, ut fra sine regler oppføre seg sånn som de vil så ville det jo ikke bli noe læring. Så oppdragelse ja, vi driver jo med det.” (Lærer)

Lærerne har i følge L-97 en støttefunksjon når det gjelder å oppdra barna. I mitt materiale mener lærerne at de har denne støttefunksjonen og at de i en viss grad bidrar i oppdragelsen av minoritetsbarna. Lærerne er enige om at deres formelle rolle er å formidle kunnskap. For at læring skal kunne skje må de uansett indirekte ta del i oppdragelsen:

”Primært så synes jeg at skolens rolle skal være det faglige, å fokusere på fag og så får det bli opp til hver enkelt lærer hvor mye de ser behov for å engasjere seg i hver og en enkelt familie eller elev for å kunne løfte det opp slik at de kan motta faget.” (Lærer)

Det synes umulig for lærerne ikke å ta del i barnas oppdragelse, fordi det er lærerne som i størst grad legger premissene for skolehverdagen til barna.

5.2.6 Drøfting oppdragelse

” Skulen skal støtte heimen i oppfostringa av ein ny generasjon og førebu dei unge på oppgåver i samfunnet. Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen.” (Læreplanverket L-97 s. 60)

Mitt materiale viser at det ikke er noe organisert samarbeid mellom skole og hjem om oppdragelse, men at for eksempel grensesetting og lignende diskuteres i de tilfellene hvor det er behov for det. Lærerne synes å ha større behov enn minoritetsforeldrene for å diskutere oppdragelse.

Minoritetsforeldrene jeg intervjuet opplevde det ikke nødvendig å snakke med lærerne om oppdragelse av egne barn. De mente at de selv la grunnlaget for barnas oppdragelse hjemme og at skolen bare indirekte spilte en rolle. Lærerne, som alle hadde erfaring med svært mange minoritetsbarn, opplevde store forskjeller i behovet for å involvere seg i de ulike familiene når det gjaldt oppdragelse. De opplevde også at familiene hadde ulike ønsker og behov hva angikk lærernes involvering.

Lærerne forteller at de vet lite om foreldrenes syn på oppdragelse og hvordan minoritetsforeldrene konkret oppdrar barna hjemme. Det de vet er at mange minoritetsforeldre ønsker at lærerne skal være strengere overfor elevene på skolen.

Dette kan kanskje ha sammenheng med at minoritetsforeldrene hjemme har strengere regler overfor barna enn det lærerne har overfor barna på skolen. Se pkt. 3.10.1 om individualistisk og kollektivistisk tenkning. Lærernes ”mykere reaksjoner” overfor barna kan for noen av minoritetsforeldrene virke lite nyttige i forhold til oppdragelse. Hvis lærere og foreldre hadde hatt mer kunnskap om hverandres syn på oppdragelse ville det kunne føre til større åpenhet og dialog. Diskusjon ville muligens gi større kunnskap og forståelse for hverandres synspunkter og ikke minst praksis. Diskusjon kunne også være med på å oppfylle intensjonen i L-97 om foreldremedvirkning i skolen når det gjelder oppdragelse av barna.

To av lærerne oppfatter at det er store forskjeller på hvordan barna oppfører seg på skolen og hvordan de oppfører seg hjemme. Dette kommer frem i samtaler med minoritetsforeldrene hvor foreldrene opplever at de ikke kjenner igjen lærerens beskrivelse av eget barn og omvent hvor læreren ikke kjenner igjen foreldrenes beskrivelse. Dersom det ble bedre samsvar mellom oppdragelsen hjemme og på skolen ville man unngå de store kontrastene minoritetsbarn kan oppleve, jfr. Bronfenbrenners teori om barns behov for forutsigbarhet, sammenheng og trygghet i tilværelsen.

Mine informanter i foreldregruppa var ikke så opptatt av å samarbeide med skolen om oppdragelse. Det virket på meg som om de mente at oppdragelsen hører hjemmet til og at det på skolen skal det handle om faglige kunnskaper. Dette kan ha å gjøre med foreldrenes ulike kulturer og erfaringer fra egen oppvekst og skolegang hvor samarbeid mellom skole og hjem omkring oppdragelse antageligvis ikke var vanlig. Det kan også være at minoritetsforeldrene opplever at oppdragelsen som skjer på skolen ikke stemmer overens med deres ønsker for barnas oppdragelse. Dette kan medføre mistillit til skolen når det gjelder dette området.

5.3 Lekser og leksehjelp

I min undersøkelse ønsket jeg å finne ut om hvordan samarbeidet hjem-skole fungerer når det gjelder minoritetsbarnas lekser. Jeg ville også få vite i hvilken grad lærerne tror at minoritetsforeldrene hjelper barna sine med leksene. Videre ønsket jeg å få svar om minoritetsforeldrene hjelper barna med leksene og eventuelt hvordan de opplever det.

5.3.1 Samarbeid og utfordringer omkring lekser

Ingen av lærerne har noe jevnlig samarbeid med minoritetsforeldrene når det gjelder barnas lekser, men de er opptatt av å informere om betydningen av foreldrenes daglige oppfølging. Dette presiseres på foreldremøter og konferansetimer:

”Vi snakker jo om det på konferansetimene, det gjør vi jo og vi sier jo til foreldrene at det er de som egentlig har ansvar for at barna lærer. Vi legger til rette for det og så skal foreldrene følge opp.” (Lærer)

En annen lærer sier:

”Jeg hører på foreldresamtaler en gang i halvåret hvordan foreldrene føler at arbeidet med leksene er hjemme, men ikke noe konkret, at jeg på en måte fra dag til dag har oppgaver.” (Lærer)

Lærerne forteller at det er mange minoritetsforeldre som ikke klarer å følge opp barnas lekser hjemme, men at det her er store forskjeller. En lærer tror at foreldrene veldig gjerne vil hjelpe til i alle fagene, men at det kan være vanskelig på grunn av manglende norskkunnskaper:

”Det er veldig vanskelig å hjelpe til i samfunnsfag, naturfag og krl hvis du ikke snakker norsk eller ikke skjønner norsk godt nok. Jeg føler at det er der det strander først og fremst.” (Lærer)

En annen lærer understreker at de fysiske rammene hjemme må legges til rette slik at barna skal kunne gjøre lekser. Man kan godt tenke seg at det kan være en utfordring å konsentrere seg om lekser hvis det er mange søsken og det er liten plass.

Minoritetsforeldrenes mulighet til å hjelpe til med lekser begrenser seg i familier med mange barn:

”Det er klart at har du fem barn i skolealder har du ikke så mye tid til å hjelpe hver og en av dem. Samtidig så er de kanskje flinkere til å få hjelp av eldre søsken, det er kanskje ofte de eldste som vi ser at ikke får den hjelpen som de burde ha.” (Lærer)

5.3.2 Minoritetsforeldrenes syn på å hjelpe barna med leksene

Minoritetsforeldrene sier at de hjelper barna sine med leksene. De opplever dette stort sett som positivt, og det virker som om de hjelper til med det de selv har forutsetning for:

”Det er spennende for meg å hjelpe henne med leksene, fordi det er litt repetisjon for meg og fordi de lærer på en helt annen måte her i Norge enn måten vi lærte på.” (Forelder)

Videre uttaler denne moren at hun klarer å hjelpe barna med matte og lignende, men at det er vanskeligere i fag som krever norskkunnskaper og forståelse av norsk samfunn og kultur:

”Ikke norsk så veldig godt, men matte, kjemi, fysikk og lignende det kan jeg, men ikke den delen som er norsk, ikke krl og sånne kulturelle ting - sånne norske ting.” (Forelder)

En annen mor sier:

”Noen ganger er det vanskelig, for vi er ikke så gode i norsk, men de eldste barna hjelper de yngre.” (Forelder)

5.3.3 Drøfting av lekser og leksehjelp

Skolesystemet i Norge er lagt opp slik at barna gjør det meste av lekser hjemme. Samarbeid mellom hjem og skole om elevenes lekser blir derfor viktig.

Det forventes fra skolens side at foreldrene følger med og viser interesse for elevenes skolegang også når det gjelder lekser. I mitt materiale ser foreldrenes grad av involvering ut til å ha en sammenheng med elevenes prestasjoner på skolen.

Engasjementet behøver ikke bare å være faglig, det er ofte nok at foreldrene viser genuin interesse for barnas lekser. Erfaring viser at foreldre som sitter sammen med barna sine når de gjør lekser øker barnas læreevne (Rihel Brenna 2004).

Minoritetsforeldre som har dårlige norskkunnskaper og lite kunnskap om det norske samfunnet vil kunne få problemer med å hjelpe barna med leksene. Det vil i disse tilfellene ofte være opp til eleven selv om han eller hun mestrer de daglige hjemmeoppgavene.

Det kan også være andre årsaker til at foreldrene ikke hjelper barna med leksene som for eksempel at de ikke har tid eller interesse for det. Det kan videre hende at de ikke klarer å gi barna den faglige hjelpen de har behov for. En kan derfor spørre seg om det er lagt for stor vekt på foreldrenes involvering når det gjelder lekser?

I min undersøkelse påpeker lærerne at foreldrene har hovedansvaret for at barna deres lærer. På generelt grunnlag er det nok ikke alle foreldre som ønsker å ha dette ansvaret. Denne uenigheten kommer ikke alltid tilsyne. Uenigheten kan dreie seg om at foreldrene mener at de har nok med å være foreldre og ikke ønsker å bruke fritiden på å hjelpe barna med leksene. Noen opplever at de heller ikke har kunnskaper og forutsetninger. Dette kan være med på å skape ulikheter i elevenes prestasjoner på skolen. Se pkt. 3.7.4 om skepsis til foreldreinvolvering.

5.4 Kultur

Jeg ønsket i min undersøkelse å finne ut om kultur og kulturforskjeller har betydning for samarbeidet mellom hjem og skole. Er det viktig for samarbeidet at lærerne har kunnskap om foreldrenes kulturbakgrunn? Opplever minoritetsforeldrene og lærere kulturforskjeller som gjør samarbeidet problematisk? Jeg ville også ha svar på om minoritetsforeldrene er opptatt av den norske kulturen og om lærerne er interessert i foreldrenes kulturbakgrunn.

5.4.1 Kultur og kulturforskjeller

Lærerne mener at kultur har betydning for samarbeidet. De trekker frem enkelte kulturforskjeller som kan virke inn på samarbeidet. Den ene læreren nevner at det kan være problematisk dersom det er minoritets elever som har spesielle behov og at det må settes inn hjelpetiltak som en følge av det. Hun sier:

”Noen minoritetsforeldre har negative assosiasjoner til alt som kan minne om behandling fordi de tror at da er det noe som er veldig galt og det kan bli litt sånn dårlig stemning fordi de oppfatter det på en annen måte.” (Lærer)

Årsaken til dette mener læreren kan være at minoritetsforeldrene har liten kunnskap om hensikten med hjelpetiltak som for eksempel spesialundervisning og barnevernstiltak.

To av lærerne mener at det er en kulturforskjell når det gjelder minoritetsforeldrenes engasjement i forhold til å stille opp på frivillige arrangementer og andre ting i skolens regi. Eksempler på dette kan være deltakelse i idrettsaktiviteter for barna og deltagelse i skolens foreldreutvalg:

”De kommer på foreldremøter og det de blir bedt om å gjøre, men der stopper det liksom. Det var mer initiativ fra de etnisk norske foreldrene selv om jeg ikke liker å bruke ordene, men jeg må liksom gjøre det for å lage et skille på det.” (Lærer)

På spørsmål om minoritetsforeldrene opplever kulturforskjeller som vanskeliggjør samarbeidet svarer de alle nei.

En av foreldrene sier:

”Vi er her i Norge og det er vårt ansvar å tilpasse oss det norske samfunnet, og det norske skolesystemet og alt sammen.” (Forelder)

En annen av minoritetsforeldrene sier at kultur ikke har betydning når det gjelder skolen fordi:

”De går på skolen for å lære. Det er ikke diskotek eller sånne ting, så det er helt noe annet - så nei...” (Forelder)

Det er interessant at mine informanter i foreldregruppa ikke opplever at kultur har betydning for samarbeidet mens lærerne mener at det har betydning i visse sammenhenger.

5.4.2 Kunnskap om kulturbakgrunn

Lærerne sier at de synes det er viktig for samarbeidet å vite noe om foreldrenes kulturbakgrunn. En av lærerne nevner at hun ønsker å ha kjennskap foreldrenes religion. Dette mener hun at har betydning for hvordan hun møter de ulike familiene:

” At du ikke klapper en tyrkisk gutt på hodet for eksempel eller gir en vinflaske til en muslim ” (Lærer)

En av lærerne sier at han synes det er vanskelig å ta opp kulturelle emner med minoritetsforeldrene fordi han mener at man lett kan komme inn på områder som er sensible. Han nevner spesielt de kulturene som er sterkt knyttet til religion. Han etterlyser videre mer diskusjon og åpenhet rundt religion og religiøse spørsmål:

”Og jeg skulle ønske at minoritetsspråklige foreldre spesielt, men også norske kom sammen til den type diskusjoner.” (Lærer)

Lærerne synes å legge stor vekt på og skaffe seg kunnskap om foreldrenes kulturbakgrunn. De så denne kunnskapen som nødvendig i møte med minoritetsforeldrene blant annet for å unngå misforståelser. Kulturkunnskap synes også å være av betydning for hvordan man tilpasser kroppsspråk, humor og lignende i møte med minoritetsforeldrene.

En lærer mener at kunnskap om foreldrenes kulturbakgrunn også vil kunne gi innsikt i hvordan elevene har det hjemme:

”Jeg synes det er viktig å vite noe om hvordan barna har det hjemme og da preger jo kulturen til en viss grad hvordan de har det hjemme.” (Lærer)

Denne læreren kunne tenke seg å gå på hjemmebesøk til alle minoritetsforeldre dersom det hadde vært gjennomførbart. Spørsmålet er om dette er realistisk i forhold til ressurser og om alle foreldrene ønsker dette.

Minoritetsforeldrene mente at det er en fordel at skolen vet noe om deres kulturbakgrunn. De synes for eksempel at skolen bør vite at barna deres ikke kan spise svinekjøtt. Videre sier de at de opplever at lærerne vet mye om deres kulturbakgrunn. Minoritetsforeldrene tror at det kommer av at lærerne har erfaring med barn fra forskjellige kulturer.

En mor sier at hun gjerne vil at lærerne skal spørre henne om hennes kulturbakgrunn slik at hun kan forklare hva hun tenker og mener om aktuelle emner:

”Jeg vil gjerne si veldig mye om oss, ikke bare at de skal vite det de vet ut fra bøker, media og så videre. Mye som kommer derifra er ikke hundre prosent riktig, eller det tolkes på feil måte - så det er greit at de kan spørre hvorfor vi for eksempel vil at jenter og gutter ikke skal svømme sammen. Sånne ting kan vi forklare.” (Forelder)

Minoritetsforeldrene synes å mene at barna ikke skal måtte begrunne handlinger på bakgrunn av kultur, men at det er de voksne som bør gjøre dette. Videre mener de at barna deres ikke har nok kunnskaper om egen religion og kultur og derfor heller ikke bør ”presses” til å forklare seg.

Lærerne opplever at det er store variasjoner i minoritetsforeldrenes interesse for og kunnskap om norsk kultur. Dette har muligens å gjøre med foreldrenes språkkunnskaper, om de er i jobb eller ikke og deres interesse for å bli integrert det norske samfunnet.

Angående spørsmålet om minoritetsforeldrenes interesse for norsk kultur sier en lærer at han tror at minoritetsforeldrene ikke er opptatt av de samme aspektene ved kultur som de etnisk norske er:

”Kanskje norske er mer opptatt av det som er spennende sånn som mat og musikk og sånne ting, mens minoritetsforeldrene er mer opptatt av samfunnet, strukturen, forventninger til jobb o.s.v. Altså de tingene som ligger implisitt hos oss norske.” (Lærer)

Lærerne i mitt utvalg synes å være opptatt av å ha kunnskap om elevene og foreldrenes kultur og hadde mange synspunkter på det. Minoritetsforeldrene derimot

virker fornøyde med lærernes kunnskap om deres kultur og var heller ikke så opptatt av dette:

”Det viktigste er at læreren ser barna og at de lærer det de skal.”
(Forelder)

5.4.3 Drøfting kultur

Lærerne nevner ulike kulturforskjeller som påvirker samarbeidet. De mener at kulturforskjellene ikke trenger å påvirke samarbeidet negativt, men at det kan gjøre det i enkelte sammenhenger. En kulturforskjell som kan være problematisk kan knyttes til minoritetsbarn som har spesielle behov. Minoritetsforeldre har muligens liten erfaring med og kunnskap om spesialpedagogisk hjelp fra eget hjemland. Denne mangelen på kunnskap kunne kanskje ha vært unngått dersom skolen hadde informert om hva de ulike hjelpeinstansene har å bidra med i de ulike tilfellene. Uvitenhet og mangel på erfaring kan medføre motstand mot å ta i mot hjelp.

Lærerne nevner også minoritetsforeldrenes manglende vilje til å stille opp på frivillige arrangementer. De opplever at de må presse foreldrene til å stille opp på. Kan man forvente at foreldre skal ta på seg verv og stille opp på andre ting på skolens anmodning når dette må gjøres i fritiden? Fritiden handler om hva man prioriterer. Det er kanskje slik at mange både minoritetsforeldre og etnisk norske foreldre opplever at skolen allerede krever nok i forbindelse med oppfølging av lekser og deltagelse på konferansetimer, foreldremøter og lignende. De har kanskje ikke overskudd til mer enn det de allerede deltar på. I Norge har man noe som kan oppfattes som frivillig tvang når det gjelder å hjelpe til på arrangementer. Mange av minoritetsforeldrene har kanskje ikke forstått denne delen av vår kultur. Man burde nok ha hatt en debatt i forhold til hvor mye og på hvilken måte foreldre ønsker å engasjere seg i skolen på frivillig basis.

Jeg fant i min undersøkelse at minoritetsforeldrene, i motsetning til lærerne, mener at kultur og kulturforskjeller ikke har særlig stor betydning for samarbeidet. Likevel vil de gjerne informere om egen kultur. Minoritetsforeldrene uttaler at de opplever at

lærene vet om de ”sakene” som de synes er viktig i forhold til deres kultur som for eksempel at muslimske barn ikke kan spise svinekjøtt. Lærerne vil gjerne vite mer om foreldrenes kulturbakgrunn for å få til et enda bedre samarbeid. Det er kanskje slik at minoritetsforeldrene mener at kulturelle spørsmål er mer et privat anliggende mens skolen mener at enkelte kulturelle spørsmål bør diskuteres og gjøres offentlige? Se pkt.3.8.1 om kulturforskjeller.

Det kommer frem av mitt materiale at elever og lærere generelt er lite opptatt av de kulturforskjeller som finnes. På denne skolen hvor ca. 70 % av elevene har minoritetsforeldre hevder lærerne at elevene og lærerne blir ”fargeblinde” og ”lite opptatt av kultur”. Det blir kanskje på en slik skole nødvendig å synliggjøre likheten mellom mennesker, fremfor å fremheve forskjellene. Se pkt. 3.8.1 om kulturforskjeller.

Jeg tolker mine resultater av undersøkelsen slik at lærere og minoritetsforeldre synes det er viktig med kunnskap om kultur i den forstand at det kan lette samarbeidet, men at fokus bør være på det enkelte menneske og ikke menneske som representant for en gruppe.

5.5 Forventninger

Jeg ønsket i min undersøkelse å finne ut hvilke forventninger minoritetsforeldrene og lærerne har til samarbeidet og om disse forventningene var avklart på forhånd. Jeg ville også finne ut om forventningene ble fulgt opp og eventuelt på hvilken måte. Jeg ønsket videre å undersøke om lærerne og foreldrene opplever uenighet når det gjelder hva samarbeidet bør dreie seg og om det var noe de kunne ønske var annerledes omkring samarbeidet rundt minoritetselevne.

5.5.1 Forventninger til samarbeidet

Et godt samarbeid mellom hjem og skole avhenger blant annet av at hjem og skole har tilnærmet like forventninger til samarbeidet. Det er også viktig at forventningene blir innfridd.

Minoritetsforeldrene i mitt materiale forventer at lærerne gir tilbakemelding om hvordan det går med barnet både faglig og sosialt. Bortsett fra dette sier de lite om hva de forventer. Det kom likevel frem under intervjuene at minoritetsforeldrene ønsker mer samarbeid med skolen i form av mer informasjon om barna deres. En av foreldrene ønsket flere foreldremøter og foreldresamtaler. Hun ga videre uttrykk for at hun syntes at det er for lite samarbeid mellom hjem og skole:

”Vi har ikke så veldig mye samarbeid med dem. For meg er det lite å treffe læreren en eller to ganger i året.” (Forelder)

”Det hadde vært fint å få tilbakemelding om positive og negative ting annenhver uke eller hver uke.” (Forelder)

Lærerne sier at de forventer det samme av minoritetsforeldrene som av andre foreldre. Dette vil si at de følger opp elevenes lekser, følger opp beskjeder fra skolen og stiller opp på foreldremøter og foreldresamtaler og lignende.

5.5.2 Opplever lærere og minoritetsforeldre uenighet om hva samarbeidet bør inneholde?

Verken lærere eller minoritetsforeldre sier at de opplever uenighet når det gjelder hva samarbeidet bør dreie seg om. Minoritetsforeldrene sier at de er fornøyd med samarbeidet så lenge det går bra med barna deres. Lærerne sier at de ikke opplever uenighet med foreldrene. Årsaken er at foreldrene ikke har gitt tilbakemelding om at de er misfornøyd med innholdet i samarbeidet:

”Jeg har i hvert fall ikke fått noen henvendelser om det, og jeg har ikke følt at jeg har blitt misforstått.” (Lærer)

En av lærerne tror at minoritetsforeldrene kanskje ikke tør å si ifra hvis de er uenige. Hun sier:

”De burde kanskje oftere sagt litt i mot. Det skyldes nok at de har en veldig respekt for læreren tror jeg.” (Lærer)

Jeg tolker det slik at lærerne i mitt materiale regner med at foreldrene er enige med dem om hva samarbeidet skal inneholde, dette fordi minoritetsforeldrene ikke har gitt uttrykk for uenighet.

5.5.3 Drøfting forventninger

Hvis man skal få til et godt samarbeid mellom hjem og skole bør foreldre og lærere ha tilnærmet samme forventninger til samarbeidet. Foreldreinformantene har uttalt seg mest om ønsker for samarbeidet mens lærerne har gitt uttrykk for hva de faktisk forventer. Det blir derfor vanskelig å sette forventningene opp mot hverandre.

Lærerne sier at de ikke opplever uenighet med minoritetsforeldrene når det gjelder innholdet i samarbeidet. En mulig tolkning av dette kan være at mange av minoritetsforeldrene ikke tør å være kritiske til skolen. Dette kan ha å gjøre med at minoritetsforeldre ofte ser på lærere som autoriteter som de har stor respekt for. Hvordan læreren legger opp samarbeidet med minoritetsforeldrene blir det derfor kanskje ikke satt spørsmålsteget ved. Jfr. Undersøkelsen til Nørskov og Sperschneider pkt. 3.7.4.

Lærerne sier at de stiller samme forventninger til minoritetsforeldrene som til etnisk norske foreldre. Dette synes å være i tråd med hva mine informanter i foreldregruppa forventer.

Lærerne tror at minoritetsforeldrene i de fleste tilfeller vet hva som forventes av dem. De sier også at de tror at mange minoritetsforeldre har en rolle i forhold til skolesystemet som de ikke er kjent med. Det synes her ikke å være samsvar mellom lærernes forskjellige utsagn.

Mine informanter i foreldregruppa uttrykte svært positive holdninger til samarbeidet med skolen. Dette har kanskje å gjøre med at de fikk mye positiv tilbakemelding om barna sine.

5.6 Informantenes syn på og erfaringer fra minoritetsspråklig ressursnettverk (MiR)

MiR- prosjektet er omtalt i innledningen til oppgaven. Jeg ønsket å finne ut hvilke erfaringer og meninger informantene hadde om dette prosjektet.

Lærerne så på prosjektet som positivt for minoritetsforeldrene og skolen. De nevner flere eksempler på hvorfor:

”Det er noe med å kunne møtes og snakke på sitt eget språk med noen som har peiling på skolesystemet og som kan gi deg gode svar. Samtidig som det bør være tosidig, for det er viktig at man der også får frem hvilke krav som stilles til foreldrene.” (Lærer)

En annen lærer sier at prosjektet kan være med på å skape større engasjement og økt forståelse for norsk skole blant minoritetsforeldrene. Han mener videre at det er lettere å ta opp ting i en ramme hvor minoritetsforeldrene føler seg trygge:

”Det er lettere å ta opp ting i den foreldregruppa fordi de har alt felles. De har kulturen, og de har språket.” (Lærer)

En av foreldrene i informantgruppa har vært med på prosjektet. Hun beskriver erfaringer fra foreldregruppen slik:

”Vi lærer om hvordan barna lærer og også noe om hvordan vi kan lære bort til barna. At barn er forskjellig og lærer på forskjellige måter.” (Forelder)

”Jeg synes at det er veldig fint med et sånt kurs. Det er lett å ta opp ting i den gruppa.” (Forelder)

En annen av minoritetsforeldrene jeg intervjuet har påtatt seg ansvaret for en av de språkhomogene gruppene. Hun mener at prosjektet er svært positivt. Noen av minoritetsforeldrene vil ikke gå på foreldremøter fordi de ikke forstår det som blir sagt. Hun forteller at de opplever det som tryggere å møte opp i en gruppe hvor de forstår språket. Her kan de, på eget sitt eget språk, få informasjon om hvordan skolesystemet fungerer i Norge. De får også kontakt med andre minoritetsforeldre.

”Når det er en liten gruppe tør de å spørre om ting de ellers ikke tør å spørre om.” (Forelder)

Videre sier hun at å engasjere minoritetsforeldre er bra slik at de følger opp barna sine. Det er til hjelp både for lærerne og barna. Dersom noen av minoritetsforeldrene, etter å ha deltatt i gruppene, forstår det norske systemet kan de formidle denne kunnskapen videre til andre foreldre som snakker samme språk.

5.6.1 Drøfting av MiR- prosjekt

Mine informanter synes å være positive til MiR-prosjektet. De mener at det kan lette hjem-skole samarbeidet særlig i forhold til de foreldrene som ikke forstår norsk. Temaene som diskuteres er aktuelle og kan bidra til økt kunnskap om blant annet barneoppdragelse, det norske samfunnet og skolesystemet.

Det som kanskje kan være betenkelig med å samle foreldre i språkhomogene grupper er, etter min mening, at foreldrene da kan miste kontakten med andre foreldre som ikke snakker samme språk. Enkelte minoritetsforeldre kan la være å prioritere prosjektet fordi de ikke tror at det er viktig. Det kreves som en følge av dette gode argumenter fra skolen sin side som gjør at foreldrene forstår hvorfor de burde delta i prosjektet. Målet er at minoritetsforeldrene etter hvert selv skal ta ansvar for gruppene. Man kan se for seg at det å ta ansvar kan bli et problem dersom foreldrene ikke følger opp. Det synes derfor viktig at gruppene følges opp av ledelsen.

6. Oppsummering og avslutning

Jeg ønsket med min undersøkelse å finne ut hvordan samarbeidet mellom skolen og minoritetsforeldre fungerer og valgte en caselignende tilnærming. Som case tok jeg utgangspunkt i en skole i Oslo som har omfattende erfaring med slikt samarbeid. Ved å bruke intervju ville jeg få informantenes egne beskrivelser av samarbeidet. For å få fram forskjellige innfallsvinkler til samarbeidet valgte jeg å intervjuer både foreldre og lærere. Dette var viktig for å få fram synspunkter fra personer som representerer ulike roller i samarbeidet.

Samarbeid er et vidt begrep. Jeg så det derfor som nødvendig å velge noen områder innenfor dette begrepet som jeg ville se nærmere på. Disse områdene var informasjon, oppdragelse, lekser og leksehjelp, kultur, forventninger til samarbeidet og MiR- prosjektet som var knyttet til skolen. Jeg har konsentrert meg om samarbeidet mellom lærere og minoritetsforeldre omkring enkeltelever.

Minoritetsforeldrenes samarbeid med skolen som institusjon har ikke vært tema for min oppgave. Foreldre som gruppe i samarbeid med skolen har heller ikke vært tema.

Minoritetsforeldrene i min oppgave var fra ikkevestlige land, men hadde bodd i Norge i flere år.

I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vektlegges mesosystemet som en pedagogisk ressurs. Mesosystemet har i min oppgave vært forholdet mellom lærere og foreldre med eleven i sentrum. Jeg har under hele prosessen i arbeidet med oppgaven hatt Bronfenbrenners modell som grunnlag for å tenke samarbeid og sett relevansen når jeg har analysert data. Se pkt. 3.1.

L-97 sier at krav om god kommunikasjon mellom hjem og skole er avhengig av at hjemmet får god informasjon fra skolen. Det så ut til at lærere og minoritetsforeldre vektla betydningen av forskjellig informasjon noe ulikt. Det kan virke som lærerne vektlegger alle typer informasjon like mye mens minoritetsforeldrene på sin side er mest opptatt av å få informasjon om barnas faglige utvikling og ståsted spesielt i

basisfagene. Minoritetsforeldrene ga uttrykk for at de ønsket mer informasjon om dette fra skolen. En mulig tolkning kan være at det ligger i foreldrenes kultur at de er mer opptatt av det faglige enn det sosiale. Foreldrene formidlet også at de ønsket hyppigere tilbakemelding og mer samarbeid med skolen.

Lærerne på sin side prøvde å differensiere måten å gi informasjon på i forhold til de forskjellige minoritetsforeldrene. Personlig kontakt for eksempel via telefon synes å være den sikreste måten å formidle informasjon til minoritetsforeldrene på.

Det er ikke noe organisert samarbeid mellom lærere og minoritetsforeldre om oppdragelse. Foreldrene opplever ikke behov for å diskutere oppdragelse med lærerne og mener at det er deres oppgave som foreldre å ta seg av barnas oppdragelse. Lærerne derimot mener at oppdragelse automatisk blir en del av deres daglige jobb enten de ønsker det eller ikke. De gir uttrykk for at de ikke vet så mye om minoritetsforeldrenes syn på oppdragelse. Det de vet er at minoritetsforeldrene generelt ønsker at lærerne skal være strengere overfor barna når det gjelder grensesetting. Se pkt. 3.10.1. En kan derfor spørre om skolen bør begynne å sette strengere grenser.

L-97 legger vekt på at skolen skal hjelpe foreldrene med å oppdra barna slik foreldrene ønsker. I de tilfellene hvor lærere og minoritetsforeldre ser forskjellig på oppdragelse kan dette føre til problemer. Dersom foreldrene har en oppfatning av at oppdragelsen som skjer på skolen ikke stemmer overens med deres ønsker for barnas oppdragelse, kan det føre til at foreldrene får mistillit til skolen og at samarbeidet om oppdragelse blir vanskelig. Kan en tolke dette dit hen at minoritetsforeldrene opplever behov for klarere skille mellom oppdragelsen som skjer hjemme og den som skjer på skolen? Intensjonen i L-97 om foreldrenes medansvar i barnas oppdragelse på skolen vil ha liten betydning dersom lærerne ikke vet noe om minoritetsforeldrenes syn på oppdragelse og omvendt. Det kom ikke fram i min undersøkelse hva minoritetsforeldrene vet om norsk syn på oppdragelse. Dette kunne vært interessant å undersøke nærmere.

Det er i norsk skole lagt opp til at foreldrene skal hjelpe barna sine med lekser. Ikke alle minoritetsforeldre har like gode forutsetninger for å klare dette. I disse tilfellene forsøker lærerne å legge opp leksene i forhold til hva de mener elevene kan klare å gjøre på egenhånd hjemme. Foreldreinformantene i min undersøkelse opplyste at de hjalp barna med leksene så langt deres kompetanse rakk. Det vanskeligste for dem var å hjelpe til med det som handler om norsk språk, kultur og samfunnsliv. Dette er sammenfallende med lærernes erfaringer. De opplever at de fleste minoritetsforeldre ønsker å hjelpe barna med lekser, men at det ofte er problemer med språkforståelsen som hindrer. Mangelfull språkforståelse hos minoritetsforeldre kan føre til svake prestasjoner hos minoritets elevene. En kan derfor spørre om det lagt for stor vekt på foreldrenes medansvar når det gjelder elevenes lekser. Det er flere forfattere som problematiserer dette. Se pkt. 3.7.4. En kan også spørre om det burde vært obligatorisk leksehjelp for de elevene som ikke har foreldre som har mulighet for å følge opp leksene hjemme.

Minoritetsforeldre og lærere opplever ikke at kultur har noen stor betydning for samarbeidet. Likevel kommer lærerne med eksempler på kulturelle forskjeller som kan virke inn på samarbeidet, for eksempel synet på frivillighet og spesialpedagogisk hjelp.

Mitt materiale viser at kulturkunnskap gjør samarbeidet lettere, for eksempel at lærerne vet hvilken religion minoritetsforeldrene har og kan ta ulike hensyn ut fra dette. Se pkt. 3.8.2. Minoritetsforeldrene mener at den kunnskapen lærerne har om deres kulturbakgrunn er tilstrekkelig. De legger likevel vekt på at lærerne bør ha kunnskap om kulturforskjeller som kan virke innlysende, som for eksempel at muslimer ikke spiser svinekjøtt. Mine foreldreinformanter tok ikke opp eksistensielle spørsmål. En mulig tolkning av dette kan være at foreldrene ser på skolen som et sted hvor det foregår læring og ikke kulturpåvirkning.

Majoriteten av elevmassen ved skolen har etnisk minoritetsbakgrunn, og lærerne forholder seg daglig til elever med forskjellige kulturer. Kanskje er det slik at lærerne

ved denne skolen dermed ikke fokuserer så mye på kultur og kulturforskjeller som lærere ved andre skoler med færre minoritetselever.

Det er viktig for samarbeidet at lærere og foreldre har tilnærmet samme forventninger i forhold til hva samarbeidet bør inneholde. Lærerne uttrykker først at de tror at minoritetsforeldre generelt vet hva som forventes av dem som foreldre. Dette mener jeg er motstridende i forhold til at de senere sier at de antar at mange minoritetsforeldre ikke er kjent med den rollen de har i forhold til det norske skolesystemet. Ut fra lærernes utsagn synes det å være behov for å klargjøre forventninger mellom skolen og minoritetsforeldre. Denne klargjøringen arbeider skolen med gjennom blant annet MiR- prosjekt hvor et av de viktigste emnene er å belyse lærere og foreldres roller i samarbeidet.

Verken lærere eller minoritetsforeldre opplever uenighet når det gjelder hva samarbeidet skal inneholde. Respekt for autoriteter som minoritetsforeldre ofte har, kan gjøre at de ikke tør å uttrykke sine egentlige meninger om hvilke forventninger de har til samarbeidet. Årsaken kan også være at de ikke vet hva de kan kreve av skolen. Mine foreldre synes å være fornøyd med samarbeidet fordi det går bra med barna deres. Jeg tolker det slik at de fleste foreldre er fornøyd med samarbeidet så lenge det går bra med egne barn.

En viktig reservasjon er at mine informanter i foreldregruppa kanskje ikke er representative for minoritetsforeldrene ved skolen. Forhold som kan gjøre dem lite representative er at de behersker norsk, har god utdanning fra eget hjemland og er aktive i forhold til skolen.

For å gi et bedre innblikk i hvordan samarbeidet ved skolen fungerer burde jeg ha brukt flere innfallsvinkler for å belyse problemstillingen. Jeg kunne kanskje ha brukt for eksempel observasjoner, dokumentanalyse og uformelle samtaler for å supplere mine data.

Det kan hende at jeg hadde fått et mer fullstendig bilde av samarbeidet dersom jeg hadde supplert med intervju av foreldre med dårligere norskkunnskaper som trengte tolk for å kommunisere.

Jeg kunne ha stilt spørsmål til lærerne om hvordan samarbeidet med mine informantforeldre fungerte og ikke om hvordan det fungerte med minoritetsforeldre generelt. Det ville da ha vært lettere å sammenligne og sette resultatene fra intervjuene opp mot hverandre. Ved å spørre lærerne på generelt grunnlag mener jeg likevel å ha fått fram et mer nyansert bilde av hvordan samarbeidet ved denne skolen fungerer.

Det kunne vært interessant å undersøke hvilken betydning andre faktorer kan ha for samarbeidet, for eksempel minoritetsforeldrenes boligforhold, utdanning og arbeid. Videre kunne det vært spennende å finne ut hvilken rolle minoritetsforeldrene spiller i samarbeidet mellom hjem og skole når det gjelder formidling av informasjon og kulturkunnskap. Det kunne også vært nyttig å finne ut hvordan de etnisk norske foreldrene opplever det å være i minoritet ved denne skolen.

Det bør utprøves nye former for samarbeid med minoritetsforeldre hvor foreldre får en reell mulighet til å uttale seg og være med å bestemme og diskutere skolens innhold. MiR- prosjektet er etter min mening et viktig bidrag i arbeidet med å få samarbeidet hjem-skole til å fungere bedre og å skape en dialog også med de minoritetsforeldrene som ikke behersker norsk. Prosjektet fokuserer på at minoritetsforeldrene skal bli bevisst sin rolle i skolen, at de skal stille krav og at de skal få innflytelse på barnas skolehverdag. Mine informanter, både lærere og foreldre, var svært positive til MiR-prosjektet. De så på det som et nyttig bidrag til samarbeidet. To av foreldrene var på forskjellige måter engasjert i prosjektet. Jeg tror ikke at MiR- prosjektet ved skolen har hatt noen avgjørende betydning for resultatene i min undersøkelse. Likevel kan det ha vært en medvirkende årsak til informantenes positive holdninger til samarbeidet.

I min undersøkelse viste det seg at minoritetsforeldre stort sett opplever samarbeidet med skolen som positivt, mens lærerne som uttalte seg på generelt grunnlag hadde et mer sammensatt syn på samarbeidet med minoritetsforeldre. Samarbeidet ser ut til å fungere bra i de tilfellene hvor foreldrene er interessert i barnas læring og utvikling slik mine foreldreinformanter var. Det virket på meg som om skolen arbeidet målrettet for å få til et godt samarbeid med alle minoritetsforeldrene. Samtidig er samarbeid skole-hjem fortsatt et område med mange gjenstående utfordringer.

Kildeliste

- Bae, Berit (1989): *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Becher, Aslaug Andreassen (2006): *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget A/S.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Bø, Inge (1995): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Otta: Inge Bø og TANO A.S.
- Bø, Ingerid (2002): *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dahl, Øyvind (2001): *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- de Carvalho, Maria Eulina P. (2001): *Rethinking Family School Relations: A Critique of Parental Involvement Schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ericsson, Kjersti og Guri Larsen (2000): *Skolebarn og skoleforeldre: Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001): *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sørheim (2003): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Notam Gyldendal AS.
- Fife, Agnes (1991): *ABC om flerkulturell kommunikasjon*. Holmestrand: Global Kommunikasjon A/S.
- Fife, Agnes (2002): *Tverrkulturell kommunikasjon*. Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- Fuglseth, Kåre (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og Metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.) Oslo: J.W. Cappelens Akademisk Forlag.
- Foreldreutvalget for grunnskolen (2005): *Broer mellom hjem og skole*. Oslo: Merkur- Trykk AS.
- Gisle, Johnsen (2006): "Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker." I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og Metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.) Oslo: J.W. Cappelens Akademisk Forlag.
- Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Holthe, Vibeke Glaser (2000): *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, Karsten (2005): *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Kibsgaard, Sonja (1997): *Minoritetsbarn i småskolen*. Halden: Cappelens Akademisk Forlag.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Loona, Sunil (1995): "Den norske skolen og innvandrerforeldre - er et jevnbyrdig samarbeid mulig" I: *Mellan hem och skola: En fråga om makt och tillit*. Per Arneberg og Birte Ravn (red.) Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) (1996) Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Morken, Ivar (2006): *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Oslo: NESH publikasjon.
- Nordahl, Thomas (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, Thomas og Skilbrei, May-Len (2002): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- NOVA (2006): Har liten tro på foreldrene.
<http://www.nova.no/print.gan?id=2045&subid=print=yes> [lesedato 07.11.2006]
- Nørskov, Karen og Lone A. Sperschneider (2004): *Tværkulturelt forældresamarbejde*. Munksgaard Danmark: København.
- Rihel, Brenna, Loveleen (2004): *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ravn, Birte (1995): Samarbejede, magt og tillid -en begrepsudredning, et analysegrundlag og et forslag til samvirke. I: *Mellan hem och skola: En fråga om makt och tillit*. Per Arneberg og Bite Ravn (red.) Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Sand, Sigrun (1996): *Integrering eller assimilering*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Skogen, Kjell (2006): "Case-forskning". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.) Oslo: J.W. Cappelens Akademisk Forlag.

-
- Stortingsmelding 14 (1997-98): *Om foreldremedverknad i skolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 17 (1996-97): *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Westin, Charles m.fl. (1999): Mångfald, integration, rasism och andra ord. Stockholm: SOS-rapport 1996:6 Socialstyrelsen.
- Wormnæs, Odd (2006): Om forståelse tolking og hermenautikk. I: *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Blandingskompendium. Universitetet i Unipub kompendier.
- Yin, Robert K (2003): *Case study research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, Volume 5, Sage Publications: Thousand Oaks, London, New Deli.

Vedlegg 1. 1a

Intervjuguide for lærere

Informasjon og samarbeid

- Hva slags samarbeidsformer har du med foreldrene?
- Hva slags informasjon gir du til foreldrene?
- Hvordan gir du informasjon til foreldrene?
- Hvordan tror du at de opplever informasjonen som gis?
- Hva tror du at foreldrene vet om det norske skolesystemet?

Oppdragelse og samarbeid

- Har du hatt samtale med foreldrene om oppdragelse av barnet? Hvis ja: Hva snakket dere om?
- Vet du noe om foreldrenes syn på oppdragelse?
- Opplever du uenighet mellom skolen og foreldrene når det gjelder oppdragelse av barna?
- Hva mener du er skolens rolle i oppdragelse av barna?

Lekser og leksehjelp

- Samarbeider du med foreldrene om barnas lekser?
- Hvilken vekt legger du på foreldremedvirkning når det gjelder undervisningen til minoritetsbarna?
- I hvilken grad tror du at foreldrene hjelper barna med leksene?
- Hvordan vurderer du foreldrenes forutsetninger for å hjelpe barna med leksene?

Kultur og samarbeid

- Har du opplevd situasjoner der kultur og kulturforskjeller har hatt betydning for samarbeidet med foreldrene?
- Synes du at det er viktig for samarbeidet at du vet noe om foreldrenes kulturbakgrunn? Hvis ja: hva mener du at det er viktig å vite noe om?
- Opplever du at foreldrene er interessert i den norske kulturen? Hvis ja: Er det spesielle områder de er interessert i?
- Tar du opp spørsmål som handler om kultur med foreldrene? Hva tas evt. opp? Er det noe du opplever at du ikke kan ta opp eller som er vanskelig å ta opp?
- Opplever du kulturforskjeller som gjør samarbeidet vanskelig? Hvis ja: Hvilke?

Vedlegg 1.1b

Forventninger og samarbeid

- Hva vet du om hvilke forventninger foreldrene har til samarbeidet? Har dere avklart forventninger på forhånd?
- Hvilke forventninger har du til samarbeidet med foreldrene? Hva mener du at samarbeidet bør dreie seg om?
- Har forventningene blitt innfridd? Hvis ja: På hvilken måte? Hvis nei: Hva har ikke blitt innfridd?
- Opplever du uenighet med foreldrene i forhold til hva samarbeidet bør dreie seg om?
- Er det noe du kunne ønske var annerledes omkring samarbeidet med foreldrene?

Hva vet du om MiR- prosjektet?

Har Mir-prosjektet påvirket ditt samarbeid med foreldrene?

Er det noe du har lyst til å ta opp før vi avslutter intervjuet? Ting du har kommet på underveis?

Intervjuguide for foreldre med minoritetsbakgrunn

Informasjon og samarbeid

- Hva slags informasjon får dere fra skolen?
- Hvordan får dere informasjon?
- Hva ønsker dere at informasjonen fra skolen skal handle om?
- Er det noe dere ønsker å informere skolen om? Evt. hva?
- Hva foretrekker dere når det gjelder utveksling av informasjon? Er et noe dere har bedre erfaring med enn noe annet, for eksempel muntlig, skriftlig, telefon, hjemmebesøk?

Oppdragelse og samarbeid

- Har dere snakket med kontaktlærer/noen av lærerne om oppdragelse av barnet? Hvis ja: Hva snakket dere om?
- Ønsker dere at skolen skal ta del i barnas oppdragelse evt. på hvilken måte?
- Opplever dere at skolen hjelper dere med å oppdra barnet slik dere ønsker? Hvis nei: Hva er forskjellen på hvordan skolen oppdrar barnet og hvordan dere selv ønsker at barnet skal oppdras?
- Opplever dere uenighet mellom dere og skolen når det gjelder oppdragelse av barnet? Hvis ja: hvordan?

Lekser og leksehjelp

- Hjelper dere barnet med leksene? Hvis ja: Hvordan opplever dere det å hjelpe barnet med leksene? Hva hjelper dere barnet med og hvordan?
- Hjelper skolen dere med å hjelpe barnet med leksene? Hvis ja: På hvilken måte? Leksehjelp, veiledning ved foreldremøter eller foreldresamtaler.

Vedlegg 2.2b

Kultur og samarbeid

- Har dere opplevd situasjoner der kultur og kulturforskjeller har hatt betydning for samarbeidet?
- Opplever dere at skolen er interessert i deres kultur?
- Er det viktig at lærere/skolen vet noe om deres kultur? Evt. hva bør de vite?
- Tar dere opp spørsmål som handler om kultur med lærerne? Hva tas evt. opp? Er det noe dere opplever at dere ikke kan ta opp eller som er vanskelig å ta opp?
- Opplever dere kulturforskjeller som gjør det vanskelig å samarbeide med kontaktlærer/lærerne? Hvis ja: Hvilke forskjeller?
- Vet dere noe om hvordan skole - hjem samarbeidet fungerer i eget hjemland? Hvilken erfaring har dere fra egen skolegang.

Forventninger og samarbeid

- Hva opplever dere at skolen forventer av dere når det gjelder samarbeid?
- Hva forventer dere av skolen når det gjelder samarbeid?
- Har skolen spurt dere om hvilke forventninger dere har til samarbeidet og har dere avklart de forventningene på forhånd?
- Har forventningene/ønskene blitt fulgt opp? Evt. på hvilken måte?
- Opplever dere uenighet med skolen i forhold til hva samarbeidet bør dreie seg om?
- Ønsker dere mer eller mindre samarbeid med skolen?
- Opplever dere å ha innflytelse/påvirkning på barnets skolehverdag?
- Er det noe dere kunne ønske var annerledes omkring samarbeidet om eget barn?

Hva vet du om MiR-prosjektet?

Er det noe du/dere har lyst til å ta opp før vi avslutter intervjuet? Ting du/dere har kommet på underveis?

Informasjonsskriv til lærere

Jeg heter Anne Berit Aarstad og er for tiden student ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo der jeg nå har begynt på min masteroppgave.

Prosjektets tittel: Samarbeid mellom skole og hjem omkring elever med minoritetsbakgrunn.

Jeg har under tidligere utdanning ved Høgskolen i Oslo hatt fordypning i flerkulturelt arbeid i barnehagen. Det var da jeg fikk interesse for temaet. Jeg har også vært pedagogisk leder i en barnehage hvor ca. 70 prosent av barna hadde minoritetsbakgrunn.

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan lærere og minoritetsforeldre opplever samarbeidet og hvilke erfaringer dere som lærere har.

Jeg har kjennskap til at deres skole har flere elever og foreldre med minoritetsbakgrunn som kan være aktuelle for mitt prosjekt. Jeg ønsker å gjennomføre intervju med kontaktlærere og foreldre til elever med etnisk minoritetsbakgrunn. Informasjonen jeg samler inn vil bli brukt til å skape forståelse for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan tilrettelegges.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og samtykke kan når som helst trekkes tilbake uten grunn. Under intervjuene vil jeg benytte lydbånd. Lydbåndene oppbevares i et skap som bare jeg har tilgang til. Når prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger bli slettet. Alle opplysninger behandles konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning.

Dersom du lurer på noe ta kontakt med meg eller min veileder. Jeg nås på e- post aaarstad@hotmail.com eller telefon: 4000 87 66. Faglig ansvarlig og veileder for min

Vedlegg 3.3b

oppgave er Ivar Morken ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Telefon: 22 85 81 23.

Hvis du ønsker å delta i undersøkelsen, vennligst fyll ut vedlagt samtykkeerklæring og send den til:

Anne Berit Aarstad

Vålerengata 3 b

0657 Oslo

Vennlig hilsen

Anne Berit Aarstad

Informasjonsskriv til minoritetsforeldre

Jeg heter Anne Berit Aarstad og er for tiden student ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo der jeg nå har startet med min masteroppgave.

Prosjektets tittel: Samarbeid mellom hjem og skole omkring elever med minoritetsbakgrunn.

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan samarbeidet mellom foreldre og lærere fungerer i skolehverdagen, hva som fungerer bra og hva som eventuelt kan gjøres for å få til et bedre samarbeid. Det er viktig å få til et godt hjem-skole samarbeid slik at barna kan få en trygg og god oppvekst. For å få til et godt samarbeid er det viktig å snakke med minoritetsforeldre og høre deres synspunkter.

Jeg ønsker å snakke med dere som representanter for foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn. Samtalen vil vare ca. 1 time. Samtalen kan foregå på skolen eller hjemme hos dere, der det passer best for dere. Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen uten at dere må oppgi noen grunn. Opplysningene jeg får fra dere vil kunne brukes av andre lærere og førskolelærere som samarbeider med minoritetsforeldre.

Alle opplysninger som kommer frem under samtalen vil bli behandlet på en fortrolig måte. I masteroppgaven vil informasjonen fra samtalen kodes slik at dere ikke vil bli kjent igjen. Under intervjuene vil jeg bruke lydbånd. Lydbåndene vil bli oppbevart et sted som bare jeg har tilgang til. Jeg er som forsker er underlagt taushetsplikt. All informasjon jeg får fra dere vil behandles konfidensielt og vil slettes når de ikke lenger har betydning for oppgaven. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Vedlegg 4.4b

Dersom det er noe du lurer på ta kontakt med meg eller min veileder. Jeg kan nås på telefon: 4000 8766. Faglig ansvarlig og veileder for oppgaven er Ivar Morken ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo (tlf. 22 85 81 23).

Håper at du/dere har mulighet til å delta i undersøkelsen! Dersom dere ønsker å delta vennligst fyll ut samtykkeerklæringen og send den til:

Anne Berit Aarstad

Vålerengata 3 b

0657 OSLO

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Anne Berit Aarstad

Samtykkeerklæring fra lærere

Sendes til: Anne Berit Aarstad

Vålerenggt. 3

0657 Oslo

Telefon: 4000 87 66

E- post: aaarstad@hotmail.com

Jeg er villig til å snakke med Anne Berit Aarstad i forbindelse med hennes masteroppgave.

Jeg har blitt informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst dersom jeg ønsker det.

Student og veileder har taushetsplikt

Navn:.....

Telefon

(privat):.....tlf.(jobb).....

Opplysninger/ spørsmål:

Samtykke sendes så snart som mulig

Samtykkeerklæring fra foreldre

Sendes til: Anne Berit Aarstad

Vålerenggt. 3 b

0657 Oslo

Telefon: 22 19 66 04/ 4000 87 66

Vi er villige til å snakke med Anne Berit Aarstad i forbindelse med hennes masteroppgave.

Vi er blitt informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at vi når som helst kan trekke oss hvis vi ønsker det.

Navn:

Far:.....

Mor:.....

Telefon(privat):.....Tlf(jobb):.....

Andre opplysninger/ spørsmål:

Samtykke erklæringen sendes Anne Berit Aarstad så snart som mulig.

