



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Lærerens tilrettelegging for godt og
gjensidig samarbeid med
minoritetsspråklige foreldre

Kandidatnummer: 171

GUPEL412 – Bacheloroppgave, vitenskapsteori og
forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Michael Ivan Hertzberg

3. Juni 2019

Antall ord: 9980

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Forord

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært en spennende og utfordrende prosess. Jeg vil rette en takk til min veileder Michael Hertzberg for hans engasjement og gode råd. Jeg ønsker også å takke informantene, som tok seg tid til å delta i undersøkelsene, og som har gitt interessant og verdifull innsikt i temaet.

Norsk sammendrag

Denne bacheloroppgaven, tilknyttet *pedagogikk og elevkunnskap* ved Høgskulen på Vestlandet, vil ha til hensikt å presentere og drøfte ulike erfaringer og refleksjoner rundt sentrale spørsmål tilknyttet skole-hjem-samarbeid med ikke-etnisk norske foreldre. Oppgaven baserer seg både på forskning som viser betydningen av foreldreinvolvering for elevenes læringsresultater, og på forskning som viser at minoritetsspråklige foreldre i mindre grad deltar i samarbeid enn etnisk norske foreldre. I oppgavens teoridel vil det bli presentert aktuell teori om betydningen av skole-hjem-samarbeid, eventuelle utfordringer som kan oppstå i samarbeidet med minoritetsforeldre, samt ulike tiltak og hensyn skolen kan ta for å gjøre samarbeidet så godt som mulig. Det empiriske materialet oppgaven bygger på er samlet gjennom kvalitative dybdeintervjuer av tre ungdomsskolelærere, gjennomført våren 2019. Søkelyset er her rettet mot hvordan disse lærerne opplever skole-hjem-samarbeidet med minoritetsforeldre, og hvordan de, gjennom sin pedagogiske praksis, tilrettelegger for at dette samarbeidet skal være godt, likeverdig og gjensidig. Funnene i undersøkelsene viser at minoritetsspråklige foreldre, i likhet med etnisk norske foreldre, stort sett har et ønske om å samarbeide med skolen. De utfordringer som blir trukket frem er hovedsakelig knyttet til minoritetsforeldres forståelse av det norske skolesystemet, hvilke forventninger skolen stiller til dem som foreldre, og vise versa. Undersøkelsene viser at mangelen på kunnskap om den norske skolen, i tillegg til manglende språkkunnskaper i norsk, kan skape konflikter og utfordringer. Likevel er tendensen i undersøkelsene at lærere i stor grad er klar over at ansvaret for å skape god dialog og et godt samarbeid, hviler på dem og deres kommunikative og interkulturelle kompetanse.

Abstract

This thesis is a part of a bachelor degree in *pedagogikk og elevkunnskap* at Western Norway University of Applied Sciences. The bachelor's aim is to examine the findings from a qualitative study of teacher's experiences with and reflections on mutual school-home collaboration with minority parents in Norwegian schools. The theoretical basis is rooted in research that has shown both the importance of parent involvement, but also research that indicates that minority parents not always contribute adequately in home-school collaboration. Concerning the collection of the empirical data to the study, structured interviews were conducted with three middle school teachers in the spring of 2019. It was of interest to examine how these teachers, through their pedagogical practice, sought to make this cooperation as good, equal and mutual as possible. The findings from these interviews suggest that challenges concerning collaboration with minority parents, often are connected to the parent's understanding and knowledge about the Norwegian school system, and the parent's ability to comprehend and speak Norwegian language. Consequently, the teacher's communicative and intercultural competence will be of essential importance for the relationship and interaction between the school and parents. Nevertheless, the study also discovered that minority parents generally, in the same way as ethnic Norwegian parents, highly value collaboration with the school, and that these school-home collaborations primarily are positive and productive.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	6
1.1 PRESENTASJON OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	6
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING OG AVGRENSNING	7
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	8
2.1 BETYDNING AV SKOLE-HJEM-SAMARBEID	8
2.1.1 <i>Hva skal det samarbeides om?</i>	9
2.2 ULIKE FORMER FOR SAMARBEID	9
2.2.1 <i>Utviklingssamtalen</i>	10
2.3 HVA KAN VÆRE UTFORDRENDE I SAMARBEIDET MED MINORITETSFORELDRE?	10
2.3.1 <i>Minoritetsforeldre som gruppe</i>	10
2.3.2 <i>Språklige barrierer</i>	11
2.3.3 <i>Kulturelle faktorer</i>	12
2.4 HVA KAN SKOLEN GJØRE?	14
2.4.1 <i>Formidling av forventninger</i>	14
2.4.2 <i>Vise forståelse</i>	14
2.4.3 <i>Ressursorientert tilnærming</i>	15
2.5 LÆRERENS KOMPETANSE	16
2.5.1 <i>Kommunikativ kompetanse</i>	16
2.5.2 <i>Interkulturell kompetanse</i>	17
3.0 METODISK TILNÆRMING	19
3.1 VALG AV METODE	19
3.2 KVALITATIV FORSKNING	19
3.2.1 <i>Begrensninger ved metoden</i>	19
3.2.2 <i>Etiske betraktninger</i>	20
3.3 STRUKTURERT INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE	21
3.3.1 <i>Valg av informanter og begrunnelse for utvalg</i>	21
3.3.2 <i>Forberedelse og gjennomføring</i>	22
3.4 VURDERING AV KVALITET	22
4.0 ANALYSE, TOLKNING OG DRØFTING AV FUNN	23
4.1 SPRÅKLIGE BARRIERER	23
4.2 FORELDREDELTADELSE	24
4.3 FORMIDLING OG FORVENTNINGER	26
4.4 KOMMUNIKATIV KOMPETANSE	28
4.5 LITEN FORSKJELL MELLOM MINORITETSSPRÅKLIGE OG MAJORITETSSPRÅKLIGE FORELDRE	29
5.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	30
REFERANSELISTE	33
VEDLEGG 1	36

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon og begrunnelse for valg av tema

Foresatte utgjør en signifikant del av lærerens profesjonelle handlingsrom, og gode relasjoner mellom hjem og skole er derfor av stor betydning. En av skolens hovedoppgaver er følgelig å legge til rette for godt samarbeid med hjemmet (Opplæringsloven, 1998, §13-3d), samt å sikre foresattes medansvar i skolen (Læringsplakaten i «Prinsipper for opplæring», KD, 2006). Det er derimot mange faktorer som kan gjøre skole-hjem-samarbeidet utfordrende, og foreldre med minoritetsbakgrunn kan være et eksempel på dette. Det betyr ikke at det alltid er utfordrende å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre, eller at man kan regne dette som en homogen gruppe. Grunnleggende prinsipper for skole-hjem-samarbeid er gyldige for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige foreldre. Likevel vil minoritetsspråklige foreldre representere noe annet enn etnisk norske foreldre, og dette må skolen ta hensyn til (Nordahl, 2007, s. 162). Samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre kan i noen tilfeller bli utfordret av misforståelser eller miskommunikasjon på bakgrunn av kulturforskjeller, språkbarrierer, fordommer, ulikt syn på oppdragelse og utdanning, eller ulik oppfattelse av skolens samfunnsmandat.

Det er læreren, som den profesjonelle part, sin oppgave å legge til rette for et så godt samarbeid som mulig. Minoritetsspråklige elever blir en stadig større del av hverdagen i norske skoler, og jeg som lærerstudent ønsker å tilegne meg større kompetanse for å kunne skape god kontakt, og et godt samarbeidsgrunnlag, med minoritetsforeldre. Denne bacheloroppgaven vil derfor ha som formål å undersøke hvordan lærere møter minoritetsspråklige foreldre i skolen. Det har vært ønskelig å avdekke eventuelle forskjeller i hvordan lærere på ulike skoler opplever samarbeidet, og hvordan lærere opplever at egen fagutdanning har vært nyttig i arbeidet med å skape god dialog. Oppgaven vil også ha som formål å undersøke konkrete tiltak som kan være med på å skape og opprettholde godt samarbeid, og videre hva lærere er spesielt bevisst på i møte med minoritetsforeldre.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i de overnevnte anliggender tilknyttet samarbeid med minoritetsspråklige foreldre som oppgaven ønsker å undersøke, lyder problemstillingen som følger:

Hvordan kan læreren best mulig legge til rette for godt og gjensidig samarbeid med minoritetsforeldre generelt, og gjennom utviklingsamtaler spesielt?

For å besvare og utdype problemstillingen på en formålstjenlig måte, samt å gjøre prosjektet mer nyansert og oversiktlig, vil oppgaven også drøfte følgende delspørsmål:

1. Hva kan være spesielt utfordrende i møte med minoritetsforeldre?
2. Hva må læreren som den profesjonelle part tenke spesielt på eller ta spesielt hensyn til i dette møtet?

1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensning

I oppgavens kapittel 2 vil det bli redegjort for teoretiske perspektiver knyttet til skole-hjem-samarbeid generelt, og sentrale aspekter ved samarbeid med minoritetsspråklige foreldre spesielt. Oppgaven vil her fokusere på skole-hjem-samarbeid på ungdomstrinnet, der hovedvekten vil ligge på det formelle samarbeidet i form av foreldremøter og utviklingssamtaler. Videre vil oppgaven trekke frem de ulike forutsetninger minoritetsspråklige foreldre har for å møte skolen, og her vil fokuset fortrinnsvis ligge på kulturell bakgrunn. Religiøs overbevisning eller tilhørighet vil ikke bli trukket frem som et sentralt aspekt her, da dette ikke fremstår som en klar årsak til samarbeidsutfordringer. I kapittel 3 vil oppgaven presentere den metodiske tilnærmingen som er brukt for innsamling av datamateriale. Her vil det også bli redegjort for begrensninger ved metoden, etiske betraktninger knyttet til kvalitativ forskning, samt gjennomføring og vurdering av strukturerte dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode. I kapittel 4 vil det empiriske materiale fra de kvalitative forskningsintervjuene bli presentert og drøftet med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring. Det er vesentlig å påpeke at informantene i oppgaven er lærere, og at det er lærernes subjektive erfaring og syn på skole-hjem-samarbeid med minoritetsforeldre som blir fremmet. Ved ytterligere forskning vil det derfor kunne være interessant å intervjuer minoritetsspråklige foreldre om hvordan *de* opplever samarbeidet med skolen. I kapittel 5 vil det foreligge avsluttende refleksjoner knyttet til problemstillingen med utgangspunkt i de funn som fremkommer av forskningen.

2.0 Teoretiske perspektiver

2.1 Betydning av skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeid er et overordnet begrep som beskriver de gjensidige relasjonene mellom elev, forelder og lærer (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Både i opplæringsloven, Kunnskapsløftet og Stortingsmelding nr. 14 (1997.98) legges det betydelig vekt på at skolen plikter å samarbeide med hjemmet. Skolen er en av samfunnets viktigste sosialiseringstansler, og gjennom skolegangen skal elevene få historisk og kulturell innsikt, utvikle verdier forankret i menneskerettighetene, og bli rustet til å kunne delta i samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998, §1.-1). Likevel er det hjemmet som er hovedansvarlig for barnas utvikling og oppdragelse. Følgelig må det etableres et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen, slik at det kan foreligge en gjensidig dialog om barnets faglige utvikling og sosialisering (Aamodt, 2013, 56). Menneskets sosialisering skjer gjennom at individet internaliserer de normer, praksiser og adferdsmønstre som finnes rundt dem (Becher, 2006, s. 17). Oppdragelse og sosialisering skjer i alle familier gjennom at foreldre, bevisst og ubevisst, videreføre verdier, normer og holdninger fra deres egen bakgrunn. Det betyr at de finnes utallige måter å tenke om barns sosialisering, og videre at det finnes tilsvarende mange måter å være foreldre på. Av den grunn er det essensielt for skolen å vite noe om oppdragelsen i hjemmene, samt hvilke verdier denne bygger på (Nordahl, 2007, s. 42).

I 2003 skrev professor Charles Desforges en omfattende rapport om forskningsfunn knyttet til foreldredeltakelse og foreldresamarbeid. Her trekker han blant annet frem hvordan foreldres engasjement og innstilling til skolen, og til skolefagene, er en fremtredende påvirkningsfaktor for barnas prestasjoner. Foreldreengasjement, gjennom interesse for barnas læringsaktiviteter både hjemme og på skolen, har en tydelig positiv innvirkning på barnas læringsresultater (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 26). Rapporten vektlegger også hvordan forholdet mellom foreldre og lærere er særlig betydningsfullt. Å ha en felles forståelse av opplæringen, samt å ha felles mål og ambisjoner for eleven, er med på å støtte og styrke eleven i læringsprosessen. En ser derimot en økende tendens til at foreldre med høy akademisk utdanning samarbeider bedre med skolen enn foreldre med lav eller ingen høyere utdanning. Dermed blir den sosiale reproduksjonen i skolen sterkere (Nordahl, 2007, s. 43). Fordi god samhandling mellom hjem og skole har vist seg å være av stor betydning for elevenes utvikling, er det avgjørende at læreren, som den profesjonelle part i relasjonen, klarer å tilrettelegge for godt samarbeid med

alle foreldre. Slik vil man i større grad kunne gi alle barn like muligheter til å lykkes (Nordahl, 2007, s. 43).

2.1.1 Hva skal det samarbeides om?

Både i Opplæringsloven og læreplanverket legges det føringer for hvordan skolen skal ivareta samarbeidet med hjemmet. Med utgangspunkt i dette, deler Nordahl (2007) skole-hjem-samarbeidet inn i tre ulike nivåer. Første nivå omhandler *informasjon*; de fleste lærere er innforstått med hvilken informasjon som skal gis ved skolestart, hvor ofte det skal holdes foreldremøter, eller hvilke anliggender det skal gis informasjon om fortløpende i skolehverdagen. Informasjonsutvekslingen er i tillegg gjensidig, og foreldre plikter å gi skolen informasjon om blant annet barnas trivsel på skolen, eller spesielle forhold i hjemmesituasjonen (Nordahl, 2007, s. 29). Skole-hjem-samarbeid som begrenser seg kun til informasjonsutveksling, vil derimot ikke være et reelt samarbeid. Følgelig blir nivå to i Nordahls tredeling av samarbeidet, knyttet til *medvirkning* og *medbestemmelse*. Både skolen og foreldrene skal ha innflytelse på beslutninger og pedagogisk praksis som berører elevene. Hverken skolen eller foreldrene har rett til å bestemme alene, og medvirkning og medbestemmelse innebærer at hjem og skole er likeverdige deltakere i samarbeidet (Nordahl, 2007, s. 30). Det siste nivået i samarbeidet omhandler *ressursorientering* og *myndiggjøring*. Samarbeidet mellom hjem og skole forutsetter at partene har et ressursorientert syn på hverandre. Nordahl (2007, s. 30) poengterer at lærerens oppfatning og tanker om foreldre som ressurser for egne barn, er særs viktig. Ressursorienteringen er en måte å myndiggjøre foreldrene på, og å gi dem tro på egne muligheter og forutsetninger for å oppdra barnet sitt.

2.2 Ulike former for samarbeid

Ettersom skole-hjem-samarbeid er forankret i opplæringsloven, har samarbeidet, både det formelle og det uformelle, omtrentlig samme mønster på alle grunnskoler (Nordahl, s. 31). Det *representative samarbeidet* foregår med enkeltforeldre som er valgt for å representere de andre i foreldregruppen på skolen eller i klassen. Videre foregår det et *kontaktløst samarbeid*, som belager seg på hverdagslige samtaler i hjemmet knyttet til oppmuntring eller støtte omkring skolen. Her skjer samarbeidet mellom skolen og hjemmet blant annet gjennom at foreldrene spør barna om skoledagen eller skolearbeidet (Nordahl, 2007, s.32). For å kunne tilrettelegge opplæringen til hvert enkelt barn, foreligger det også et *direkte samarbeid*. På et uformelt plan foregår dette samarbeidet gjennom SMS, telefon og e-post, eller gjennom

ukeplaner og kontaktbøker. Det direkte samarbeidet innebærer også det formaliserte samarbeidet som alle foreldre skal ha mulighet til å delta på. Dette dreier seg hovedsakelig om foreldremøter og utviklingssamtaler (Nordahl, 2007, s. 32).

2.2.1 Utviklingssamtalen

I barnehagen, og ofte i de lavere klassetrinnene, blir barna både levert og hentet av foreldrene, og det er her mye av det direkte samarbeidet foregår. Prat i garderoben, oftest gjennom praktiske samtaler om barnas dag, gir foresatte trygghet og en følelse av at de ansatte har god kontakt med barna (Becher, 2006, s. 67). På ungdomstrinnet har ikke læreren samme mulighet til daglig dialog med de foresatte. Denne overgangen, der daglig kommunikasjon forsvinner, er for mange foreldre stor. Dermed er det nødvendig at læreren opprettholder det uformelle direkte samarbeidet gjennom kommunikasjon per telefon eller mail. utfordringen blir da at den jevnlige kontakten ofte dreier seg om noe negativt knyttet til barnet, som læreren må melde fra om (Becher, 2006, s. 68). På ungdomsskolen skjer likevel mesteparten av dialogen og samarbeidet mellom foreldre og skolen, gjennom de obligatoriske foreldremøtene og utviklingssamtalene (Hafstad, 2008, s. 237). Utviklingssamtaler skal normalt arrangeres to ganger i året, og er til for at foreldre og lærer skal få svar på spørsmål, og bli enige om videre faglig læring og personlig utvikling hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Samtalen er verdifull for å bygge tillit mellom lærer og foreldre, og det er avgjørende at begge parter er lydhøre for hverandre. Læreren skal således ikke bare informere, men lytte, vise forståelse, og gi støtte og oppmuntring til foreldrene.

2.3 Hva kan være utfordrende i samarbeidet med minoritetsforeldre?

2.3.1 Minoritetsforeldre som gruppe

Før oppgaven går videre med å se på eventuelle utfordringer i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, er det viktig å poengtere at dette ikke gjelder alle, og at det finnes store forskjeller innenfor denne 'gruppen'. Med begrepet minoritetsspråklige foreldre menes det foreldre fra etniske grupper som skiller seg fra majoriteten. Statistisk sentralbyrå melder per 1. januar 2019 at 17,7% av befolkningen i Norge er innvandrere eller norskfødte med to innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019). Følgelig vil samarbeid med minoritetsspråklige familier utgjøre en betydelig del av mange læreres hverdag.

Berglyd (2003, s. 45) trekker frem at det er formålstjenlig at læreren gjør en grovinndeling av foreldregruppen, for å få en viss forståelse av hva slags foreldretyper man har å forholde seg

til. Denne grovinndelingen må derimot ikke være stigmatiserende eller preget av forutinntatthet og stereotypier. Skolen grupperer ofte foreldre med samme nasjonale opprinnelse ut i fra tanken om at de er like, især i oppdragelses- og sosialiseringssyn. Slik får vi tankegangen om gruppeenheter med polske foreldre, syriske foreldre eller somaliske foreldre. Gjennom en slik prosess vil også 'de norske' foreldrene fremstå som mer lik hverandre enn de ellers gjør (Becher, 2006, s. 18). Ved en slik prosess kan også individet forsvinne ved at hen blir gjort om til en representant for hele gruppen (Becher, 2006, s. 18). Slike stereotypier, altså kategorisering av mennesker som har fellestrekk, er ofte enkle generaliseringer som er tilegnet via mellommenn, og ikke gjennom egne observasjoner. Faren ved slik stereotypitenking i skolen, er at stereotypene har lett for å sette seg fast, bli oppfattet som sanne, og å bli selvoppfyllende profetier (Dahl, 2013, s. 67).

Minoritetsspråklige foreldre og barn kan ofte bli tilskrevet identitetskategorier som kan virke stigmatiserende (innvandrere, flyktning eller rett og slett minoritet). Dette kan være identiteter som ofte ikke beskriver det den enkelte *selv* mener er betydningsfullt, og mange vil heller ha et ønske om å bli definert inn i identitetsfellesskapet som for eksempel forelder, innbygger eller universitetsutdannet (Aamodt, 2013, s. 61). Skolen og læreren må således evne å se individet og ikke bare gruppen. Minoritetsspråklige foreldre er definitivt ikke en homogen gruppe, og kan være svært ulike med tanke på kulturell bakgrunn, utdanningsbakgrunn, skoletradisjoner, norskferdigheter, flyktning- og krigserfaringer eller religiøs tilknytning (Aamodt, 2013, s. 62). Det betyr at læreren må ta seg tid til å bli kjent med hvert enkelt barn og forelder, og sette seg inn i deres situasjon og bakgrunn. Likevel kan det også sies at noe stereotypitenking, eller grovinndeling av foreldregruppen, kan være formålstjenlig for å forstå ulike situasjoner, problemer eller foreldresammensetninger (Dahl, 2013, s. 76).

2.3.2 Språklige barrierer

Når lærere blir spurt om hva de opplever som den største hindringsfaktoren i samarbeidet med minoritetsforeldre, peker de fleste på manglende kompetanse i majoritetsspråket hos foreldrene (Flatraaker, 2016, s. 64). Samtaler mellom parter med ulikt morsmål kan kalles interkulturell kommunikasjon, og Dahl (2015, s. 85) definerer dette som "(...) en prosess som innebærer utveksling og fortolkning av tegn og meldinger mellom mennesker som representerer ulike kulturelle fellesskap som er så forskjellige at deres tilskrivning av mening påvirkes". De språklige barrierene omhandler altså ikke kun det verbale språket, men også mimikk, toneleie, kroppsspråk og humor. Minoritetsspråklige kan derfor ha vanskeligheter

med både å få frem, oppfatte og tolke nyanser i språket (Bø, 2002, s. 198). Ved interkulturell kommunikasjon kan det således være vanskelig å få oversikt over hva som blir forstått og hva som blir misforstått, og en slik dialog vil stille høye krav til læreren. Noen foreldre vil eksempelvis kunne late som de forstår det som blir sagt, eller de vil la være å formidle egne bekymringer eller spørsmål fordi de ikke vet hvordan. Språklige barrierer gjør det således utfordrende å opprettholde en gjensidig, og ikke minst god, dialog, og kan føre til at dialogen blir redusert til å kun bestå av beskjeder eller informasjon skolen er *nødt* til å gi.

Dersom foreldrene har få eller ingen norskkunnskaper vil det være nødvendig for skolen å bestille tolk til møter og utviklingssamtaler. Barn (elever) skal ikke brukes som tolk, da det vil være urimelig å stille barnet ansvarlig for konsekvenser ved eventuelle tolkningsfeil (Utlendingsdirektoratet, 2003). En profesjonell tolk skal oversette alt som kommer til uttrykk i samtalen, uten å endre, utelate eller tilføye noe. Tolken skal heller ikke fremme egne meninger, eller påvirke tolkningen på noen som helst måte (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s.2). Selv om bruk av tolk i mange tilfeller er nødvendig, må læreren være bevisst de utfordringer tolkingssituasjonen kan føre med seg. Blant annet vil ansiktsuttrykk og kroppsspråk, som normalt støtter opp under den muntlige dialogen, ha redusert effekt. Videre kan partene ha lett for å snakke *om* hverandre, i stedet for *med* hverandre. Ved at man for eksempel sier «spør ham om han vil ...», i stedet for «vil du ...», blir dialogen mindre genuin. Tolkebrukere blir også oppfordret til å fatte seg konkret og i korthet, samt å gi tolken tid til å oversette. Slik kan samtalen bli noe mindre naturlig og flytende (Utlendingsdirektoratet, 2003).

2.3.3 Kulturelle faktorer

Flere lærere vektlegger også kulturelle og sosiale ulikheter som problematiserende faktor for samarbeid (Flatraaker, 2016, s. 62). Alle mennesker har, bevisst eller ubevisst, noe av sin fortid og kulturelle spilleregler med seg. Man har et eget verdensbilde, et eget sett med verdier og normer, og egne regler for sosial samhandling. Alle mennesker er også vant med å se på sine normer og verdier som naturlige og riktige (Pollock & Van Reken, 2009, s.29). Når skolen skal støtte foreldrene i oppdragelsen, kan ulike verdier og interesser i hjem og skole kolliderer og skape utfordringer (Evensen, 2009, s. 14). Blant annet ser man en tendens til at foreldre med høy sosioøkonomisk status lettere samarbeider med skolen, som følge av at skolens språk og normer sammenfaller med de de selv har (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s.10). Foreldre med akademisk utdanning tenderer å vektlegge oppdragelse og utdanning som

midler til å skape refleksjonsevne og selvstendighet hos elevene. Foreldre med lav eller ingen utdanning, eller lav sosioøkonomisk status, vektlegger på sin side ofte veloppdragenhet og lydighet som elementært i oppdragelsen (Nordahl, 2007, s. 43). Prinsipper for opplæring i den norske skolen går, blant annet, ut på at skolen skal stimulere elevene i personlig utvikling og styrking av egen identitet, samt å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette synet på opplæring og oppdragelse sammenfaller klart bedre med de oppfatningene høyt utdannende foreldre *ofte* har, og dette styrker muligheten til godt og gjensidig samarbeid (Nordahl, 2007, s. 42). Selv om en ser at en økende andel av innvandrere har og/ eller tar høyere utdanning, har innvandrerbefolkningen i snitt lavere utdanning, lavere inntekt og høyere arbeidsledighet enn resten av befolkningen (NOU 2011: 14, 2011, s. 81). Ettersom minoritetsspråklige foreldre har andre kulturelle forutsetninger, og samtidig ofte har lav sosioøkonomisk status, kan det derfor oppstå distanse mellom deres og skolens verdier og forventninger knyttet til skolegang og utdanning.

Kulturelle og sosioøkonomiske forutsetninger fører ikke bare til uenigheter når det kommer til selve opplæringen, men også til forskjellige oppfatninger av hvor mye foreldre bør og skal delta på skolearrangementer og klassetreff. Undersøkelser gjort av Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) viser at mange minoritetsforeldre unnlater å møte på foreldremøter, og at årsakene til dette er mange (FUG, 2010, s.7). Noen foreldre er fra land der det ikke forventes at foreldre deltar aktivt i ulike skoletilstelninger, og vil dermed ikke forstå hensikten med slike møter. Foreldre med enten dårlige eller manglende skoleerfaringer selv, kan også ofte unnlate å møte på skolen (Evensen, 2009, s. 16). Andre vil kunne synes det er vanskelig å møte opp på grunn av svake språkferdigheter, en følelse av sosial utrygghet eller en opplevelse av å stå utenfor foreldrefellesskapet (FUG, 2010, s. 8). Det at minoritetsforeldre ofte kan unnlate å møte på skolen, er noe mange lærere opplever som spesielt utfordrende. Når det hersker en slik «mangeldiskurs», føler lærere ofte frustrasjon og avmakt i samarbeidet (Evensen, 2009, s.17). Flere lærere blir også bekymret for foreldrenes omsorg for barnet, fordi det er lett å sammenligne graden av deltakelse på foreldremøter og andre skolearrangementer, med graden av interesse for barnet, skolearbeid og samarbeid (Flatraaker, 2016, s. 62).

2.4 Hva kan skolen gjøre?

2.4.1 Formidling av forventninger

Mangel på kunnskap om hva som forventes av foresatte i den norske skolen kan være med på å vanskeliggjøre samarbeid. Mange minoritetsforeldre har en tanke om at skolen vet best, og overlater av den grunn det fulle ansvaret for barnas utdanning til skolen (Bæck & Kileng, 2005, s. 16). I tillegg til å ta ansvar for å realisere barnas rett til opplæring, og å sørge for at barna har med seg nødvendig utstyr på skolen, plikter derimot foreldre i Norge også å vise interesse og engasjement knyttet til læring og skolegang. Dette skal gjøres ved å aktivt delta i samarbeidet med skolen gjennom å møte opp til utviklingssamtaler og foreldremøter (Nordahl, 2007, s. 124). Dersom en som forelder ikke er klar over de forventningene skolen stiller, er det vanskelig å innfri dem, og det kan, som nevnt over, føre til mye frustrasjon hos begge parter. Derfor er det vesentlig at læreren tydelig formidler hva skolen forventer av foresatte.

I tillegg til å fremme skolens forventninger til foreldrene, er det også nødvendig å formidle de forventninger og krav foreldrene kan stille tilbake til skolen. Dette gjelder eksempelvis fritaksretten (opplæringsloven §2-3a.), retten til tilpasset opplæring (opplæringsloven §1.2) og retten til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø (opplæringsloven §9a-1). Det gjelder også skolens plikt til å informere, tilrettelegge og gi mulighet til foreldremedvirkning (Nordahl, 2007, s. 124). Dersom foreldrene vet hva de kan forvente av skolen, er det lettere for dem å be om hjelp eller råd dersom det er nødvendig. Det blir også lettere å stille kritiske spørsmål hvis det er noe de er uenige i, og på den måten vil foreldrene bli mer involvert og anerkjent som likeverdige i samarbeidet. Her er det også viktig å poengtere at det er normalt at det foreligger uenigheter mellom hjem og skole, og at dette ikke i for stor grad må problematiseres. Foreldre og lærere skal utfylle hverandres kunnskap, slik at de sammen kan skape et helhetlig bilde av elevens situasjon og behov for støtte (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 24).

2.4.2 Vise forståelse

Likeverdig samarbeid mellom hjem og skole fordrer en symmetri i dialogen mellom partene. Skolen som samfunnsinstitusjon besitter betydelig kulturell og faglig makt, og må følgelig være bevisst dette maktforholdet. Nordahl (2003, s. 121) påpeker at det bør legges stor vekt på å gi lærere kompetanse om den makten de er tilskrevet, og om hvordan de skal utøve den. For at det skal kunne utvikles symmetri i samarbeidsrelasjonen, må skolen evne å tilrettelegge

for at foreldre med ulike utgangspunkter får mulighet til reell dialog og påvirkning. Det er da avgjørende for samarbeidet at det foreligger gjensidig respekt mellom skolen og hjemmet (Aamodt, 2013, s. 57).

Dersom læreren merker at noen foreldre ikke drar nytte av vanlige strategier for å etablere samarbeid, må en så raskt som mulig forsøke å tilpasse tilnærmingen (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 22). For skolen og læreren blir det da viktig å skape forståelse og innsikt i de ulike foreldrenes situasjon. Først og fremst må en sette seg inn i de praktiske forutsetningene som kan gjøre det vanskelig for foreldre å møte skolen. Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG, 2010, s. 8) framholder at mange minoritetsspråklige foreldre er nye i landet, og at de som følger har et relativt lite nettverk. Dette kan eksempelvis gjøre det vanskelig å få hjelp med barnepass. FUG (2010, s. 8) trekker deretter frem at lange og lite fleksible arbeidsdager også ofte kan hindre denne foreldregruppen i å komme på utviklingssamtaler og foreldremøter. Dermed blir det viktig at lærere er løsningsorienterte, og i stand til å finne alternative tidspunkter eller møtesteder.

Videre må skolen også ta hensyn til emosjonelle og sosiale hindringer, som for mange er like sterke som de praktiske hindringene. Ny og ustabil livssituasjon, dårlig økonomi, manglende sosialt nettverk, eller følelse av maktesløshet knyttet til lav utdanning eller språkbarriere, er alle faktorer som kan virke hindrende for dialog og samarbeid. (FUG, 2010, s. 9). Det er vanskelig å møte på foreldremøte eller utviklingssamtale dersom en er bekymret for å ikke forstå, eller for å ikke vite hva som forventes av deg som forelder. I tilfeller der foreldrene unnlater å møte til samtaler, kan det være hensiktsmessig at læreren drar hjem til foreldrene og har en samtale der (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 3). Dette vil både gi læreren innsikt i hjemmesituasjonen til elevene, og samtidig gi foreldrene en følelse av trygghet og kontroll. Slik vil muligheten for et likeverdige og symmetrisk samarbeid bli bedre.

2.4.3 Ressursorientert tilnærming

Hauge (2014) viser til en *problemorientert tilnærming* hos lærere når det kommer til minoritetsforeldre. Det vil si at lærere kan irritere seg over ting foreldrene ikke kan eller behersker, eller over tiltak og hensyn som må tas, som for læreren oppleves som unødvendig. Hauge viser til at mange skoleansatte er preget av et slikt mangelsyn på minoritetsforeldre, og at denne holdningen kan skape en større avstand til foreldregruppen enn det som er reelt (Hauge, 2014, s. 214). Desforges (2003) fremholder blant annet at man som lærer ikke i for

stor grad må problematisere foreldres mangel på fysisk tilstedeværelse på skolen. Skolen må altså ikke forveksle tilbakeholdenhet og manglende initiativ hos foreldre, med manglende interesse (Aamodt, 2013, s. 57). De aktivitetene og den oppmerksomheten foreldrene gir barna hjemme, kan være vel så verdifull som fysisk deltakelse på skolen. For å hjelpe minoritetsspråklige barn i læringsarbeidet, har skolen derfor behov for den språklige og kulturelle kompetansen minoritetsforeldre besitter (Aamodt, 2013, s. 57). Skolen må heller ikke forveksle manglende norskerferdigheter med manglende ressurser eller kapasitet til å følge opp egne barns utvikling og skolegang, og man må betrakte minoritetsforeldrene som ressurs på samme måte som etnisk norske foreldre. Her vil det tredje nivået i Nordahls (2007) inndeling av skole-hjem-samarbeidet gjøre seg svært gjeldende; «Det er umulig å vise respekt og gi medvirkning til noen du betrakter som ressurs svak og mindreverdige» (Nordahl, 2007, s. 31). Ressursorientert fremfor problemorientert tilnærming til minoritetsspråklige foreldrene vil således myndiggjøre foreldre som oppdragere, og bidra til å skape likeverd i samarbeidsrelasjonen.

2.5 Lærerens kompetanse

I tillegg til de tiltak og holdningsendringer som oppgaven nevner ovenfor, kan også lærerens personlige kompetanse ha mye å si for skole-hjem-samarbeidet. Oppgaven har i det følgende valgt å trekke frem kommunikativ kompetanse og interkulturell kompetanse som betydningsfullt for læreres evne til å samhandle med minoritetsforeldre.

2.5.1 Kommunikativ kompetanse

God kommunikasjon er grunnleggende for godt samarbeid, og dermed står gjensidig kommunikasjon om den faglige og sosiale utviklingen til elevene sentralt i skole-hjem-samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2015). I samarbeidet med både majoritets- og minoritetsforeldre er det derfor essensielt at lærere besitter god kommunikativ kompetanse. Kommunikativ kompetanse består både av kjennskap til språkets grammatiske regler, og av kjennskap til sosiale normer og regler knyttet til hva som kan bli sagt når, av hvem og hvilken måte (Mæhlum, Akselberg, Røyneland og Sandøy, 2017, s. 29). Samtidig er det å kunne aktivt lytte en signifikant del av god kommunikasjon, og er noe som følgelig vil være en grunnleggende ferdighet hos den profesjonelle læreren (Skau, 2011, s. 81-82). Mellommenneskelig kommunikasjon er derimot mangfoldig, nyansert og intrikat. I møtet med foresatte, og særskilt med minoritetsspråklige foreldre, er det således av stor betydning at

lærere arbeider bevisst med sine språklige og kommunikative ferdigheter, og med valg av begreper.

Måten vi kommuniserer på, vil alltid bli påvirket av våre tanker og meninger om den aktuelle personen eller situasjonen. Eksempelvis vil en relasjon preget av usikkerhet og anklager kunne føre til at vi automatisk vil beskytte oss ved å se og høre mindre på den personen vi er usikre på. Vi mister interessen for å finne ut av den andres mulige intensjoner og hva vedkommende ønsker å oppnå, og vi kommer ikke i posisjon til å sette oss inn i den andres sentrering. Dersom dette skjer, får vi ikke en gjensidig dialog, men to parallelle monologer der partene ikke er lydhøre for hverandre (Hafstad, 2008, s. 235). God kommunikasjon kan videre sies å være *kongruent*; den er ekte og entydig gjennom at våre følelser, ord og handlinger står i samsvar med hverandre (Skau, 2011, s. 90). Kongruens omhandler dermed bevissthet om hvordan vi kommuniserer med andre, om hva som kan påvirke det vi prøver å kommunisere, og om hvordan de andre oppfatter det vi prøver å kommunisere. Begrepet kongruens anvendt på mellommenneskelige relasjoner inneholder også elementene ærlighet, ekthet, oppriktighet og sannhet. Dersom en lærer fremstår vag og flertydig, kan han eller hun ikke stimulere følelser av trygghet og tillit (Skau, 2011, s. 94).

Dette går også motsatt vei – en forelder som formulerer dårlig eller klossete kan raskt bli tolket som avvisende eller vrang. Usikkerhet knyttet til «reglene» for møtet med skolen kan gjøre det vanskelig å presentere seg passende i ulike situasjoner (Hafstad, 2008, s. 237). Fordi også lærere har et naturlig behov for å inngå gjensidige og støttende dialoger, ser en ofte at de foreldrene som møter skolen med god kommunikasjonsevne og kunnskap om hva som forventes av dem, får mest igjen hos lærerne med tanke på tid, interesse, informasjon og gjensidighet (Hafstad, 2008, s. 236). Når en forelder har dårlig kommunikasjonsrepertoar, slik minoritetspråklige foreldre ofte kan ha, kreves det derfor ekstra innsats fra læreren som den profesjonelle part. God kommunikativ kompetanse og kunnskap om andres kommunikasjonsferdigheter og –utfordringer, er altså av stor betydning for samarbeidet med minoritetspråklige foreldre.

2.5.2 Interkulturell kompetanse

For å forstå hvorfor foreldre fra andre kulturer sier eller handler som de gjør, trenger man kunnskap om sosiale normer og kommunikasjonsmåter i disse kulturene. Den kommunikative

kompetansen den enkelte har opparbeidet seg i sin egen kulturkrets, vil av den grunn ikke alltid være tilstrekkelig, og derfor vil også interkulturell kompetanse være verdifullt for lærere i et flerkulturelt og mangfoldig klasserom. Interkulturell kompetanse kan beskrives som evnen til å kommunisere hensiktsmessig med mennesker med andre kulturelle forutsetninger (Dahl, 2019). Dette er noe som hele tiden må bevegges og utvikles, og de som besitter et høyt nivå av kompetansen vil være i stand til å benytte seg av mange ulike muligheter for å være i dialog og interaksjon (Solbue & Helleve, 2016, s. 35). Betydningen av lærerens interkulturelle kompetanse kan illustreres gjennom å ta for seg ulike aspekter ved, for eksempel, somalisk kultur. Dersom en lærer skal samarbeide med en somalisk familie, kan det blant annet være relevant å vite at somalisk skriftspråk ikke ble innført før i 1972. Dette har resultert i en kultur som i høy grad verdsetter det muntlige språket (Kileng, 2007, s. 90). Som følge av denne muntlige kulturen, er det viktig for mange somaliere å kunne «samtale selv», og noen vil derfor kunne være negative til bruk av tolk. Likeens kan det være vesentlig å ha kunnskap om betydningen av somaliske familieklaner, og tanken om at man ikke kan stole på andre enn de man har blodsband til, eller svært nære vennskap med. Dette kan i noen tilfeller føre til mistillit til offentlig ansatte i Norge – som eksempelvis lærere eller tolker (Kileng, 2007, s. 112).

Interkulturell kompetanse handler også om interkulturelle holdninger som åpenhet og respekt for andres tro, verdier og væremåte, nysgjerrighet og undring om andres kultur, samt evne til å ta den andres perspektiv (Byram, 1997, s. 34). Også Skrefsrud (2018, s. 33) nevner holdninger som betydningsfullt for lærerens mangfolds- og interkulturelle kompetanse. Dersom man har kunnskap som begrunner *hvorfor* en somalisk forelder ikke vil bruke tolk selv om han har svake norskferdigheter, kan det være lettere å respektere dette ønsket. Holdningen man har til situasjonen, og til forelderen, vil kunne endres fra irritasjon til forståelse og et ønske om å finne en løsning begge parter er fornøyd med. Gjennom god kunnskap om andre kulturer kan læreren bryte barrieretenkning som ofte konsentrerer seg om de manglene minoritetsspråklig foreldre har, og problematisere og stille spørsmål ved normer som bidrar til ekskludering og andregjøring (Skrefsrud, 2018, s. 34).

3.0 Metodisk tilnærming

3.1 Valg av metode

Et grunnleggende krav til valg av forskningsmetode, er at metoden må tilpasses gjenstanden (Nyeng, 2012, s. 83). Undersøkelsene i denne bacheloroppgaven har som formål å samle erfaringer fra lærere knyttet til samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, og derfor er kvalitativt dybdeintervju valgt som datainnsamlingsmetode.

3.2 Kvalitativ forskning

Begrepet kvalitativ forskningsmetode er en fellesbetegnelse for metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Metoden har som mål å gå i dybden, og å si «mye om lite» fremfor «lite om mye eller mange» (Nyeng, 2012, s. 73). Kvalitativ metode innebærer altså, i motsetning til kvantitative forskningsmetoder, ikke arbeid med data i form av tall som kan analyseres statistisk. Fremfor målet om å bygge eller teste allmenngyldige teorier, vil målet med undersøkelser denne oppgaven bygger på, være å avdekke kvaliteter ved et fenomen. Fenomenet oppgaven tar for seg omhandler, som nevnt tidligere, samarbeid med minoritetsforeldre, og læreres erfaringer, og subjektive oppfatning, knyttet til dette. Oppgaven vil ikke finne frem til entydige konklusjoner, men vil ha som mål å finne mangfold i data. Følgelig vil kvalitativ metode, gjennom dybdeintervjuer, være en formålstjenlig forskningsmetode for denne oppgaven.

3.2.1 Begrensninger ved metoden

Kvalitative forskningsmetoder medfører ofte at man sitter med enorme datamengder, som ofte både er ustrukturert og uoversiktlig. I tillegg kreves det en stor grad av oppvakthet, refleksjonsevne og kreativitet for å kunne finne interessante elementer eller mønster i tolkningen av datamaterialet (Nyeng, s. 74). Kvalitativ metode stiller krav til forskeren om å tilstrebe klarhet og presisjon i forskningen, selv om det ikke er tall som frembringes. Metoden er således ingen unnskyldning for slett analytisk arbeid.

Som nevnt innledningsvis gir ikke kvalitative forskningsmetoder allmenngyldige funn. Intervjuer med et par norske ungdomsskolelærere vil ikke kunne generaliseres til hele populasjonen av ungdomsskolelærere i Norge. Sett ut fra et statistisk ståsted vil feilmarginene ved slik kvalitativ datainnsamling være så store at det man kommer frem til, ikke vil kunne regnes som kunnskap (Nyeng, 2012, s. 75). Sett fra et kvantitativt ståsted vil kvalitative

forskningsmetoder kunne bli regnet som eksplorativ forskning, altså utforskende forundersøkelser, som skal berede grunnen for den egentlige målingsorienterte forskningen (Nyeng, 2012, s. 75).

Denne problematiseringen av kvalitativ forskningsmetode vil derimot kun være reel dersom man fastholder at kunnskapsidealet er en allmenngyldig teori som skal kunne etterprøves i andre undersøkelser (Nyeng, 2012, s. 75). Det er vanskelig å måle menneskelige eller sosiale kvaliteter i statistiske beregninger uten at vesentlige aspekter ved dem går tapt, og at man dermed undergraver verdien av kunnskapen man produserer (Nyeng, 2012, s. 83). Likeens lar kvalitative data, fra eksempelvis dybdeintervjuer, seg fint kategoriseres, telles eller fremstilles statistisk (Nyeng, 2012, s. 83). Da oppgavens mål vil være å finne frem til ulike aspekter og kvaliteter ved et fenomen, vil det være naturlig å forholde seg direkte til mennesker, og la dem uttale og oppføre seg fritt, fremfor å forholde seg til dem indirekte gjennom blant annet tallmateriale.

3.2.2 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et faglig uavhengig og rådgivende organ, med formål om å formidle retningslinjer som skal fremme god og ansvarlig forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Retningslinjene skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn, avklare etiske dilemmaer og forebygge vitenskapelig uredelighet (Nyeng, 2012, s. 159). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) har sammenfattet disse retningslinjene i tre etiske hensyn: (1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade. I forskningsundersøkelsene denne oppgaven bygger på, har det blitt lagt stor vekt på å følge disse retningslinjene. Informantene i prosjektet har derfor blitt informert om at det er frivillig å delta, og at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst. De har også hatt mulighet til å lese gjennom transkriberingen av intervjuet, slik at de kunne godkjenne, og eventuelt rette på noe, dersom det var ønskelig. Videre har informantene blitt gitt full anonymitet, slik at de ikke vil kunne bli gjenkjent ved en eventuell publikasjon. Informantene har også blitt forsikret om at personopplysninger forblir konfidensielle gjennom hele prosjektet, og at lydopptak som er blitt tatt i intervjusituasjonen, vil bli slettet etter endt prosjekt. NSD – Norsk senter for forskningsdata, har godkjent at behandlingen av personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personregelverket. For å unngå skade og urimelige belastninger, og ivareta respekten for

menneskeverd og personlig integritet, har det i undersøkelsesprosessen vært tungtveiende å formulere spørsmål som ikke virker stigmatiserende eller krenkende overfor minoritetsspråklige foreldre. Det har derimot også vært av betydning at informantene skal føle seg trygge på at de kan ytre sine faktiske opplevelser og tanker – både positive og negative – uten at det skal medføre belastninger for informanten. For å ivareta vitenskapelig redelighet fremmer Nyeng (2012, s.159) forskningsinterne regler og normer, som omhandler hvordan forskning gjennomføres og rapporteres. Reglene skal regulere blant annet tilfeller der forskere jukser for å produsere ønskede resultater. Å følge disse normene, og altså tilstrebe saklighet, åpenhet og redelighet i forskningen, og dermed å unngå å «presse» frem ønskelige resultater, har vært grunnleggende i forskningsprosessen.

3.3 Strukturert intervju som datainnsamlingsmetode

Kvalitative intervjuer er fleksible, og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser, samt å avdekke kompleksitet og nyanser. Strukturerte intervjuer har, i likhet med prekodete spørreskjemaer, fastlagt tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmålene. Dette gjør det lettere å systematisere og sammenligne lærernes tanker og refleksjoner. I motsetning til spørreskjemaer har det kvalitative intervjuet åpne spørsmål uten svaralternativer, slik at informantene må formulere egne svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette vil være hensiktsmessig da oppgaven vil tilstrebe å få frem lærernes egne og subjektive opplevelser og tanker. Strukturerte intervjuer er i tillegg konsentrerte, og tar dermed kortere tid å gjennomføre enn åpne intervjuer. Dette gjør blant annet arbeidet med å finne informanter lettere, da intervjuene ikke vil ta opp mye tid.

3.3.1 Valg av informanter og begrunnelse for utvalg

Til denne oppgaven valgte jeg å bruke tre informanter fra tre ulike ungdomsskoler i Bergen kommune med svært ulik andel minoritets elever. Det var ønskelig at informantene var fra relativt ulike skoler, slik at oppgaven kunne avdekke eventuell ulik praksis, tankegang og erfaringer knyttet til samarbeidet med minoritetsforeldre. Det var også ønskelig at informantene hadde undervisningskompetanse i KRLE-faget. Dette fordi oppgaven ønsker å undersøke hvordan denne kompetansen kan gi innsikt i mangfold, religion og kultur, som videre kan hjelpe læreren i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. I det følgende vil oppgaven kort presentere relevant informasjon om skolene og informantene. For å bevare informantenes anonymitet, vil de bli omtalt med pseudonymer.

På **skole 1** var det så og si ingen minoritets elever for øyeblikket, noe som var relativt normalt for denne skolen. Informanten på denne skolen, Anders, har allmennlærerutdanning med fordypning i fagene norsk, samfunnsfag og KRLE. Han har jobbet som lærer i rundt 15 år, og har undervist på to ulike skoler i Bergen. På **skole 2** svingte antallet minoritets elever fra år til år, og i skoleåret 2018/19 hadde rett i overkant av 10% av elevene minoritetsbakgrunn. Informanten på denne skolen, Vibeke, har pedagogisk fagutdanning, med ekstrapedagogisk spesialpedagogikk, norsk, antropologi, fransk og psykologi. Hun har jobbet som lærer i over 20 år, og har undervist på fem ulike skoler i Bergen. Gjennom sin antropologiske utdanning har Vibeke også undervisningskompetanse i KRLE. På **skole 3** har de generelt en svært høy andel minoritetsspråklige elever, og denne elevgruppen utgjør ca. 65% av elevmassen i skoleåret 2018/19. Informanten på denne skolen, Charlotte, har jobbet som lærer i fire år. Hun har allmennlærerutdanning med fordypning fagene norsk, kunst og håndverk og KRLE.

3.3.2 Forberedelse og gjennomføring

Informantene ble kontaktet via mail, der informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeskjema ble medsendt. Alle informantene jeg kontaktet var villige til å stille opp, og i forkant av intervjuet fikk de tilsendt intervjuguide med 11 spørsmål. Intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene, og tok ca. 30 – 45 minutter. Intervjuene ble foretatt med relativt korte mellomrom, og slik ble arbeidet med å systematisere, analysere og sammenligne dem enklere. Samtlige av informantene hadde forberedt seg godt, og var åpne og engasjerte i sine svar. Samtalen ble tatt opp slik at det var mulig å transkribere og lagre for senere sammenligning og organisering. Transkripsjonene ble også, som nevnt over, sendt til informantene for gjennomlesing.

3.4 Vurdering av kvalitet

Validitet og reliabilitet er sentrale metodologiske krav innen all forskning. Reliabilitet omhandler nøyaktigheten, eller målesikkerheten, av undersøkelsens data (Christoffersen og Johannesen, 2012, s. 23). I kvalitative undersøkelser kan dette overføres til undersøkelsens, og da også forskerens, pålitelighet. Intervjuene ble tatt opp og transkribert for å sikre at informantens utsagn og informasjon er blitt behandlet og fremstilt korrekt. Dette sikret også at dataen ikke ble farget av mine egne oppfatninger eller holdninger. Validitetsbegrepet kan bli delt i to; indre og ytre validitet. Indre validitet omhandler i hvilken grad vi måler det vi

faktisk ønsker å måle, og ytre validitet omhandler overførbarhet og generalisering. Fordi utvalget av informanter i dette prosjektet er relativt lite, vil ikke funnene kunne overføres eller generaliseres til å være gyldige for alle ungdomsskolelærere. Selv om det vil kunne være flere lærere som kjenner seg igjen i funnene i denne studien, vil det snevre utvalget svekke oppgavens ytre validitet. Prosjektet vil derimot ha god indre validitet, da resultatene er basert på dialog mellom meg og informantene, der informantenes erfaring og refleksjoner bli fremmet. For informantene er disse erfaringene subjektive og sanne, og resultatene som fremkommer av dette studiet er derfor gyldige, og representative for virkeligheten, for det aktuelle utvalget og fenomenet som er undersøkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

4.0 Analyse, tolkning og drøfting av funn

I dette kapittelet vil oppgaven presentere, analysere og drøfte de funn som fremkommer av intervjuene med de tre aktuelle ungdomsskolelærerne. Informantene ble spurt om deres erfaringer med skole-hjem-samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, og om deres refleksjoner og tanker omkring dette. Samtlige av informantene anså generelt samarbeid med hjemmet som en svært grunnleggende faktor for elevers faglige og sosiale utvikling. De var alle opptatt av å fremme en ikke-stigmatiserende holdning til minoritetsforeldre, og det var tydelig at de ville unngå en problemorientert tilnærming til samarbeidet. Dette resulterte derimot ikke i at informantene ønsket å fremstille en idealisert versjon av samarbeidet, og de var åpne om de utfordringer og problemer de selv hadde støtt på i arbeidet.

4.1 Språklige barrierer

En av de største, og kanskje mest åpenbare, problemstillingene knyttet til samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, er språket. Alle informantene trekker frem manglende kunnskap i både norsk og engelsk, som en av de mest åpenbare utfordringene i mange samarbeidsrelasjoner:

«Språket. Absolutt. Språket er vanskelig, både i løpende kontakt med foreldre, og til utviklingssamtaler.» - Charlotte

«Generelt er språket hovedbarrieren og hovedutfordringen» - Vibeke

«Jeg tenker da spesielt på de språklige utfordringene.» - Anders

Dårlig språkkunnskaper gjør det vanskelig å forstå informasjon eller beskjeder, og som nevnt i oppgavens teoridel, kan dette skape misforståelser og være et hinder for god dialog.

Informantene trekker frem at det blir viktig å dobbeltsjekke at både elevene og foreldrene har forstått essensiell informasjon. Dette gjør de blant annet ved å sende en ekstra SMS eller ringe hjem dersom elevene har fått med seg informasjonsskriv fra skolen. Videre er det ofte slik at barna er gode både i norsk og i morsmålet, og dermed kan hjelpe læreren og foreldrene med å forstå hverandre. Vibeke trekker her frem at det er avgjørende å kjenne sine elever godt:

«... noen elever vil jo kunne prøve å vri litt på sannheten kanskje, og da er det viktig for meg å forsikre meg om at foreldrene har fått riktig informasjon.»

Dette viser også til prinsippet om at man ikke skal bruke barn som tolker, fordi de, bevisst eller ubevisst, kan komme til å tolke uriktig. Bruk av profesjonell tolk blir derimot trukket frem som et verdifullt redskap for god kommunikasjon, og som noe informantene gjerne bruker der det trengs. Informantenes generelle erfaring med å kommunisere gjennom tolk er god, og de opplever at dette gir foreldrene mulighet til å ytre seg mer nyansert og utfyllende. De har ikke en opplevelse av at man ofte vil kunne komme til å snakke *om* den andre parten i stedet for *med*, og de føler ikke at det er problematisk å måtte fatte seg i korthet. Charlotte trekker derimot frem at man må sette av lengre tid til samtaler der en bruker tolk. Dette kan være utfordrende i en hektisk lærerhverdag, men hun legger også til at det er verdt å bruke ekstra tid på å gi foreldrene en bedre sjanse til å delta i dialogen. Slik Flatraaker (2016) påpeker, fremkommer det altså også fra informantene at språkbarrierer en av de største utfordringene i samarbeidet med ikke-etnisk norske foreldre. Undersøkelsene denne oppgaven bygger på avdekker derimot at dette også er en utfordring det er lett å finne gode løsninger på.

4.2 Foreldredeltakelse

På spørsmålet om hva han opplever som utfordrende i samarbeidet, svarer Anders blant annet:

«Samarbeidet internt i en foreldregruppe, som på foreldremøter eller skoleavslutninger, der du blir involvert og oppfordret til å delta, kan være

utfordrende. Det er ikke alle som har samme syn på det å delta i et fellesskap, og dugnadsånden er ikke helt den samme alle steder»

Dette støtter oppunder Flatraaker (2016) og FUG (2002) sine funn omhandlende at mange minoritetsforeldre unnlater å delta på foreldremøter og klassetreff, samt at dette er virker utfordrende på samarbeidsrelasjonen. Foreldre er forventet å møte opp og delta i samarbeid ved mange ulike anledninger. Dette gjelder både individuelle utviklingssamtaler og foreldremøter, men også felles skoleavslutninger og andre skolearrangementer. Som nevnt tidligere kan ofte manglende deltakelse bli oppfattet som mangel på interesse og engasjement. Anders poengterer derfor at han som oftest prøver å ikke skape mangel på deltakelse til et for stort problem. Han er klar over de ulike forutsetningene foreldrene har for å skulle kunne møte opp, og han er opptatt av å sette seg inn i disse, og å prøve å finne alternative tidspunkter og måter å møtes på.

I likhet med Anders, opplever også Vibeke og Charlotte at det er færre minoritetsforeldre enn etnisk norske foreldre som deltar aktivt i samarbeid internt i en flerkulturell foreldregruppe. Det gjelder da spesielt aktivt engasjement på foreldremøter, men også når det kommer til å ta på seg oppgaver som klassekontakt eller som tillitsvalgt til FAU. Når det er sagt, har Vibeke og Charlotte, i motsetning til Anders, derimot gode opplevelser med minoritetspråklige foreldres engasjement for klasseavslutninger og lignende. De har begge erfart at minoritetsforeldre er glade i å dele kulturen sin, og at de gjerne tar med seg mat fra hjemlandet til felles skoleavslutninger og andre tilstelninger. Dette er noe informantene opplever som svært positive bidrag til klassefellesskapet.

Alle de tre informantene har samme erfaring med at minoritetsforeldre stort sett møter opp til de *individuelle* utviklingssamtalene. De opplever at foreldrene i høy grad er opptatt av at barna skal lykkes og få gode karakterer. Å ha ambisjoner og mål er positivt, og lærerne er glade for det engasjementet mange foreldre viser for barnas skolearbeid. Likevel kan disse høye ambisjonene tidvis by på problemer. Foreldrene kan risikere å bli så opptatt av barnas mulighet til å lykkes utdanningsmessig, at de glemmer den emosjonelle og sosiale dimensjonen ved skolegangen. Vibeke sier:

«Mange er opptatt av at barna skal få gode jobber og satser kanskje høyere enn det jeg som lærer tenker er reelt. I tillegg blir jobb og utdanning ofte satt over det at ungene skal trives på skolen. Det kan være en utfordring i samarbeidet»

Det Vibeke her trekker frem, viser til utfordringer knyttet til å formidle anliggender som enten foreldrene ikke helt forstår eller som de er uenige i. I det følgende kapittelet vil oppgaven derfor ta for seg hvordan lærerens formidlingsevne kan hjelpe til med å styre foreldrenes forventninger til skolen og til samarbeidet.

4.3 Formidling og forventninger

Selv om informantene trekker frem at minoritetsspråklige foreldrene ofte møter opp til individuelle utviklingssamtaler, har de en noe ulik oppfatning av hvordan foreldrene deltar i møtesituasjonen. Anders opplever at minoritetsspråklige foreldrene ofte har klare forventninger om hva skolen skal gjøre:

«(...) de forventer kanskje at vi skal håndtere en del ting ved hjelp av ulike former for maktutøvelse, at vi skal vise styrke i visse settinger som ikke vi synes er naturlig etter den norske modellen.»

Utfordringen han trekker frem her, er knyttet til at foreldrenes forventninger til skolen er forankret i en annen kultur enn den norske, og dermed ikke samsvarer med den norske skolens mandat. I motsetning til teori som oppgaven har vist til tidligere, opplever ikke Anders noen spesiell forskjell på foreldres forventninger knyttet til deres sosioøkonomiske status. Han trekker derimot frem at han opplever at forskjellene er knyttet til forventninger hos foreldre til gutter og foreldre til jenter. Uten å i for stor grad generalisere minoritetsforeldrene, er Anders' erfaringer ofte at «jente-foreldre» har veldig høye ambisjoner for døtrers faglige prestasjoner. De stiller gjerne høye krav om faglig oppfølging, både til seg selv som foreldre og til skolen. Selv om foreldrenes faglige ambisjoner for døtrene kanskje ikke alltid gjenspeiler reelle mål, er dette engasjementet for skolearbeid noe Anders opplever som veldig positivt. På den andre siden erfarer han at «gutte-foreldrene» ikke alltid verdsetter det faglige, og at de hovedsakelig overlater både utdanning og oppdragelse til skolen. Med dette mener han at foreldrene noen ganger har en forventning om at skolen skal «disiplinere» sønnene, og at dette ikke er noe foreldre skal blandes inn i. Anders sier at «dersom man

rapporterer noe, får man kanskje ikke helt den samme responsen blant minoritetsforeldre til gutter som man gjør med jenter». Han opplever at det kan være vanskelig å få til et reelt samarbeid dersom skolen ikke har mulighet til å innfri de forventningene foreldrene fordrer. Igjen er det av betydning å poengtere at dette er en erfaringsbasert generalisering. Anders påpeker derfor at han prøver å ha i bakhodet at mange vil se ting med andre briller enn han, og at han, så godt det lar seg gjøre, vil prøve å forstå bakgrunnen for hvorfor foreldre tenker som de gjør.

I motsetning til Anders, opplever Charlotte og Vibeke at samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre generelt er preget av enveiskommunikasjon fra lærerens side.

«Jeg opplever ofte at de ikke deltar så mye, og det kan jo være veldig forståelig. Både språklig, men og kulturelt og hva som er forventet av engasjement. Jeg tror det kanskje henger sammen med at de tenker at skolen vet best, at de ikke vet hvordan de skal stille spørsmål, eller at de ikke tør» - Vibeke

Vibeke fremholder altså mangel på kunnskap om hva som er forventet av foreldre i den norske skolen som en hindringsfaktor for samarbeid. Dersom man kommer fra en kultur hvor man er vant til at skolen tar seg av alt innen opplæring, vet man ikke at man må delta aktivt i samarbeidet i så stor grad som den norske skolen forutsetter at man gjør. Det blir da skolens oppgave å forsikre seg om at foreldrene forstår de plikter og rettigheter de som foresatte har i skolen. Charlotte poengterer at hun i utviklingssamtaler med minoritetsspråklige foreldre ofte bruker mye tid på å kommunisere og avklare sine forventinger, da dette ikke er like selvsagt for dem, som det er for etnisk norske foreldre.

Både Vibeke og Charlotte opplever også at foreldrene heller ikke vet hva *de* kan ha av forventinger til skolen:

«De vet ikke helt hva vi forventer av dem, og dermed så har de ikke så veldig mange forventinger til oss heller.» - Charlotte

Charlotte og Vibeke erfarer at mange minoritetsspråklige foreldre unnlater de å stille spørsmål eller å opponere mot skolen, som følge av at de er usikre på hvordan ting skal gjøres. Det betyr at det kun vil være det første nivået i Nordahl (2007) sin tredeling av skole-hjem-

samarbeidet, altså informasjonsdeling, som blir innfridd. For å ivareta nivå to (medvirkning og medbestemmelse) og nivå tre (myndiggjøring) er det essensielt at foreldrene er klar over sin innflytelsesrett på beslutninger som skal tas. De må bli oppfordret til å stille spørsmål, og de må oppleve at læreren ser på dem som ressurser for sine enge barn.

4.4 Kommunikativ kompetanse

En slik ressursorientering er, som tidligere nevnt, grunnleggende for å myndiggjøre minoritetsforeldrene i samarbeidet. Dette gjelder kanskje spesielt i situasjoner der skolen mener det er spesielle utfordringer knyttet til barnet. Vibeke påpeker at hun ofte tenker ekstra over hvor direkte hun kan være i vanskelige samtaler med minoritetsforeldre. Hun trekker blant annet frem at hun synes det er vanskelig å fortelle om noe negativ knyttet til barnet, dersom hun vet at det kan føre til, for eksempel, voldelige konsekvenser når barnet kommer hjem fra skolen. Hun forteller også at hun ordlegger seg på en annen måte, da gjerne mer forsiktig, for ikke å umyndiggjøre foreldrene eller fremstå respektløs:

«Så tenker jeg at jeg må prøve å være litt mer forsiktig enn jeg kanskje kan være når jeg snakker med etnisk norske foreldre, der jeg kan være litt mer direkte, og si at det så klart ikke er lov å slå ungene sine. Man må ordlegge seg litt annerledes, og få de med på lag slik at vi får en relasjon og en gjensidig forståelse. Jeg vil ikke få dem til å føle seg mindre verdt eller ødelegge for at de skal åpne seg for meg.»

Ressursorientering og myndiggjøring av foreldre er spesielt betydningsfullt dersom læreren ser det som nødvendig å involvere andre instanser for å hjelpe barnet, det være seg PP-tjenesten, BUP, skolehelsetjenesten eller barnevernet. Slik oppgaven trakk frem i kapittel 2, kan noen minoritetsspråklige foreldre ha et noe anstrengt forhold til offentlige ansatte. Dette vil kunne føre til at når problemer først oppstår, kan de være vanskeligere å løse dersom foreldrene er minoritetsspråklige. Etnisk norske foreldre stoler, som oftest, på at skolen og andre offentlige instanser er der for å hjelpe. De vil derfor kunne ha lettere for å ta i mot denne hjelpen, og vil således bidra positivt til samarbeidet. Charlotte erfarer at mange minoritetsspråklige foreldre er redde for å ta i mot hjelp, fordi de ikke skjønner hvorfor de trenger det, eller hva instansene *faktisk* er til for. Hun opplever dermed, i likhet med Vibeke, at hun må ordlegge seg mer forsiktig, og prøve å forklare tydelig, uten å få foreldrene til å føle seg mindre verdt:

«Disse instansene er det jo ofte mange som er litt redde for, som for eksempel spesialpedagogisk team eller barnevernet, som jo er der for å hjelpe, og ikke for å ta noen på noe som helst måte. Det kan være vanskelig å formidle» - Charlotte

For å løse problemene som oppstår, enten de er grunnet mangel på kunnskap om rettigheter, plikter eller norske offentlige instanser, er både Vibeke, Anders og Charlotte svært enige om at gode kommunikasjonsferdigheter er nøkkelen. Vibeke trekker frem at hun særlig grad verdsetter den kommunikative kompetansen, formidlingsevnen og kunnskapen om norsk som andrespråk som hun har fått gjennom norskutdannelsen. Som nevnt over velger både Vibeke og Charlotte å være mer «forsiktige» i måten de formidler seg på. Videre nevner alle informantene at de forbereder seg til samtaler ved å tenke nøye gjennom valg av begreper. Anders sier blant annet:

«Jeg føler at man må tenkte veldig gjennom hvordan man klarer å kommunisere, og hvordan man velger riktige eller tydelige begreper sånn at man klarer å «snakke samme språket» i overført betydning»

Lærernes refleksjoner rundt egen kommunikasjon viser at de er svært klar over viktigheten av å ikke bare vite *hva* man skal formidle, men også *hvordan* man formidler det, og hvordan det som formidles kan bli oppfattet. Det vil også være sentralt å kunne overføre denne kunnskapen til hvordan foreldre klarer formidler seg, slik at dårlig kommunikasjonsrepertoar hos foreldre, ikke blir misforstått som mangel på interesse. Her er det også relevant å trekke frem at ønsket om å formidle seg forståelig og respektfullt, ikke skal gå utover informasjonen som gis. Foreldre har rett til sannferdig informasjon, samt å ikke sitte igjen med en følelse av at læreren i for stor grad forenkler, og dermed stigmatiserer foreldrene, ved å tenke at de ikke forstår «uansett». Informantene er klart bevisst de høye kravene som blir stilt til deres kommunikative kompetanse, og fremholder altså dette som en av de mest grunnleggende forutsetningene for å fremme godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre.

4.5 Liten forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige foreldre

Til tross for de utfordringer som oppstår, og de ekstratiltak som må til i samarbeid med minoritetsforeldre, mener lærerne at det egentlig ikke er så stor forskjell på å samarbeide med

minoritetsspråklige foreldre og etnisk norske foreldre. Et av hovedpunktene som fremkommer av alle intervjuene er at det er like stor spredning og variasjon i den etnisk norske foreldregruppen som i den minoritetsspråklige gruppen. Begge grupper har foreldre som både kan være svært vanskelige å samarbeide med, men også foreldre som er svært engasjerte og gode på samarbeid og dialog. Det vil si at det er viktig å unngå problemorientert tilnærming til samarbeidet, og heller tilstrebe et ressursorientert syn på alle foreldre. Anders trekker blant annet frem at, på grunn av at minoritetsforeldre ofte tar skole og utdanning meget seriøst, er de fleste samarbeidsvillige og generelt positivt innstilt til skolen. Også Charlotte mener at hun generelt har positive erfaringer knyttet til samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, og sier at hun «synes at de stort sett er veldig samarbeidsvillige, på samme måte som de fleste norske».

Fordi alle foreldre er ulike, er det essensielt at læreren vet å bruke sin kunnskap og profesjonalitet for å fremme samarbeid. Charlotte trekker i den sammenheng frem at interkulturell kompetanse er viktig, men da i første rekke den delen av kompetansen som omhandler egne holdninger og verdier. Slik Byram (1997) framholder, er holdningene en har for andres tro, væremåte og verdier, essensielt for å kunne ta den andres perspektiv. Både Charlotte, Anders og Vibeke har utdanning innen religion- og samfunnsfaglige fag, og når de snakker om sin interkulturelle kompetanse, er det nettopp holdningsaspektet de vektlegger. Anders sier at han tror spesifikk kunnskap om foreldres kultur eller religiøse overbevisning kan skape en viss «goodwill», men at den interkulturelle kunnskapen han besitter hovedsakelig har gitt ham innsikt og gode verdier tilknyttet menneskeverd og respekt. Også Vibeke mener at hennes kompetanse og utdanning fortrinnsvis har hjulpet henne i forståelsen for andre mennesker, og dermed støttet henne til å kunne danne gode gjensidige relasjoner. Likeens vil verdier knyttet til respekt og menneskeverd være avgjørende i alle samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole. Anerkjennelse og myndiggjøring av foreldre i samarbeidet er sentralt uavhengig av foreldres etniske opprinnelse.

5.0 Avsluttende refleksjoner

Resultatene som fremkommer av forskningen peker hovedsakelig i retning av at samarbeid med minoritetsspråklige foreldre generelt er svært likt som samarbeidet med etnisk norske foreldre. På grunn av de store variasjonene som finnes innen alle foreldregrupper, vil læreren måtte evne å samarbeide med et bredt spekter av foreldre med ulik bakgrunn. Når det er sagt,

har samtlige av informantene i denne oppgaven gjort seg noen erfaringer tilknyttet utfordringer de selv har møtt på i samarbeid med foreldre fra andre etnisiteter. Disse funnene bekreftes samtidig av den teori og forskning som oppgaven har lagt til grunn. Utfordringene som blir trukket frem går hovedsakelig ut på foreldrenes kulturelle bakgrunn, og hvordan denne bakgrunnen har formet deres oppfatninger og verdier. Forventninger om at skolen skal fungere som en noe autoritær samfunnsinstans, som skal vektlegge disiplin og faglig utdanning over emosjonell og sosial utvikling hos elevene, er eksempler på dette. Likeledes fremkommer det også at *mangelen* på forventninger til skolen også ofte skaper hindring for en likeverdig og gjensidig dialog. Foreldres kunnskap om den norske skolen har dermed ha mye å si for hvordan lærere opplever foreldre i en samarbeidsrelasjon.

At skolen bruker tid og ressurser på å formidle de rettigheter og plikter foreldre har i skolen, vil følgelig være av stor betydning. Det er viktig at skolen klarer å oppdage og avklare eventuelle misforståelser og uenigheter knyttet til hva skolen kan forvente og hva foreldre kan forvente tilbake. Det vil eksempelvis si at foreldre ikke bare må få beskjed om at de må møte opp til utviklingssamtaler og lignende, men også *hvorfor* dette er en fundamental del av barnets faglige og sosiale utvikling. Av den grunn vektlegges ofte lærerens kommunikative kompetanse som en sentral faktor i samarbeidet. Lærere må ha kunnskap om hvordan de skal formidle seg i ulike kontekster, hvordan måten de formidler seg på kan bli oppfattet av den andre parten, samt om hvordan foreldres ulike kommunikasjonsrepertoar kan påvirke dialogen. Funnene som fremkommer i denne studien viser at lærerne i stor grad er klar over dette, og at de bruker tid på å reflektere rundt og planlegge egen begrepsbruk og formidlingsmåte. I tilfeller der foreldre har få eller ingen norsksferdigheter, vil det derimot være nødvendig å bruke tolk for at det skal foreligge likeverdighet i samarbeidet med skolen. Her er det viktig at læreren er bevisst de utfordringer kommunikasjon via tolk kan føre med seg, slik som eksempelvis at dialogen kan bli unaturlig eller mindre genuin. Informantene i denne oppgaven opplever, i motsetning til det som fremkommer av teorien, ikke at bruk av tolk er et hinder for genuin dialog.

Fordi funn fra både tidligere forskning og undersøkelser i denne oppgaven, viser en tendens til at minoritetsforeldre i mindre grad har en aktiv tilstedeværelse i samarbeidet, er skolen nødt til å tilrettelegge møtene. Det betyr at læreren må ha kunnskap om, og ta hensyn til, de utfordringer som kan hindre foreldrene i å delta aktivt i samarbeidet. Her vil lærerens interkulturelle kompetanse, da både den spesifikke kunnskapen om normer og

handlingsmønstre i andre kulturer, samt gode holdninger og verdier, spille en avgjørende rolle. Alle foreldre har ulikt behov for informasjon og tilrettelegging, og det er viktig at ikke lærere inntar en problemorientert tilnærming til de foreldrene som trenger ekstra tilrettelegging. Slik det fremkommer av både av oppgavens teoretiske forankring og forskningsintervjuene, vil interkulturell kompetanse kunne hjelpe læreren til å heller se de muligheter foreldre bringer med seg, og slik få et ressursorientert syn på alle foreldre. Det vil på den måten bli lettere å møte minoritetsspråklige foreldre med respekt, anerkjenne dem som gode oppdragere, gi dem reel mulighet til medbestemmelse, og å myndiggjøre dem i samarbeidsrelasjonen.

Referanseliste

- Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid. I S. Aamodt & A.M, Hauge (Red.). *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 56-71). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Becher, A.A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget
- Berglyd, I.W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Bæck, U.D.K & Kileng, I.M. (2005). *Evaluering av prosjektet «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen»* (NORUT Rapport 09/2005). Hentet fra https://norut.no/sites/default/files/static_files/content/download/1264328/2643591/Evaluering%20-%20minoritetsspr%C3%A5klige%20foreldre.pdf
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dahl, Ø. (2019, 2.januar). Hva er interkulturell kompetanse? Hentet fra <https://ndla.no/subjects/subject:18/topic:1:185336/topic:1:57846>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utgv). De nasjonale forskningsetiske komitéene.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. UK: Department for Education and Skills
- Evensen, T. (2009). *Hvorfor kommer de ikke? Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem-skolesamarbeid i lys av teorier om makt og anerkjennelse* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132729/Evensen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flatraaker, L. (2016). Skole-hjem-samarbeidet med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs? I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en*

- monokulturell praksis* (s. 59 – 73). Bergen: Fagbokforlaget
- FUG (2002). *Kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Foreldreutvalget i grunnskolen.
- FUG (2010). *Broer mellom hjem og skole. Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen* (3.utg.). Oslo: Foreldreutvalget i grunnskolen
- Hafstad, R. (2008). Kommunikasjon med foreldre. I I.M Helgeland (red.). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Hauge, A.M. (2014). *Den Felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kileng, I.M. (2007). *Somaliske foreldre og norske lærere. En studie av relasjoner og møter* (Norut rapport 07/2007). Hentet fra https://norut.no/sites/default/files/static_files/content/download/2752101/5634081/SF%2007-2007%20%20Somaliske%20foreldre%20og%20norske%20l%C3%A6rere.pdf
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U., Sandøy, H. (2017). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nordahl, T. (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole (NOVA Rapport 13/2003). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen
- Pollock, D.C., & Van Reke, R. E. (2009). *Hvor er hjemme? Med røtter i flere kulturer*. Oslo: Lunde Forlag
- Skrefsrud, T.A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne & T. A. Skrefsrud (Red.) *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 22 – 38). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Solbue, V. & Helleve, I. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med

utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 31-43). Bergen: Fagbokforlaget

Statistisk sentralbyrå. (2019, 5.mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.

Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>

Utdanningsdirektoratet. (2006, 25. august). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 25.april) Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 30. mai). Behov for tolk i barnehage og skole. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraktlige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2016c, 1. november). Utviklingssamtale med foreldre. Hentet fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/utviklingssamtale/>

Utlendingsdirektoratet (2003). Kommunikasjon via tolk. Hentet fra

https://www.tolkeportalen.no/Global/tolking/kommunikasjon_via_tolk.pdf

Vedlegg 1

Intervjuguide

Bachelorprosjekt om lærerens tilrettelegging for godt samarbeid med minoritetsforeldre

1. Informasjon om informanter og respektive skoler
 - Utdanningsbakgrunn
 - Antall år i skolen, og i ungdomsskolen
 - Undervisningsfag
 - Antall/andel elever med minoritetsbakgrunn på skolen
2. Hva er dine erfaringer i samarbeidet med foreldre med minoritetsbakgrunn? Opplever du noen forskjell sammenlignet med etnisk norske foreldre?
 - a. Hvis ja – hva, etter din erfaring, går disse forskjellene ut på?
3. Har du erfart/ observert noen forskjell i minoritetsforeldres oppfatning av skolesystemet eller skolens oppgave/ samfunnsmandat, sammenlignet med etnisk norske foreldre?
 - a. Hvis ja – hvordan?
 - b. Føler du at disse oppfatningene påvirker din rolle som lærer i dialogen/ samarbeidet med foreldrene, og i så fall hvordan?
4. Hva er, etter din erfaring, de største fordelene med å ha en sammensatt elev- og foreldregruppe, der flere etnisiteter/ kulturer er representert?
5. I din egen praksis – bruker du noen gang minoritetsforeldre som resurs i undervisningen?
 - a. Hvis ja – på hvilken måte, og hva har reaksjonene på dette vært?
6. Hva er, etter din erfaring, de største utfordringene når det kommer til å dialog og samarbeid med minoritetsforeldre?
 - a. Hva tror du disse utfordringene skyldes?

7. Hvordan kan du som lærer håndtere disse utfordringene slik at man får til et godt samarbeid?
8. I den løpende dialogen med foresatte i skolehverdagen generelt, er det det noe du pleier å gjøre annerledes/ tilpasse/ tenke spesielt på, dersom du har minoritetsforeldre i klassen?
 - a. Hvis ja – hva gjør du annerledes, og hvorfor?
9. Er det noe spesielt du pleier å gjøre/ tenke på/ sette deg inn i før du skal ha en utviklingssamtale med elever og foresatte med minoritetsbakgrunn?
 - a. Hvis ja – hva og hvorfor gjør du akkurat dette?
 - b. Hvis nei – hvorfor?
10. Opplever du at utdanningen din innen samfunnsfag eller KRLE hjelper deg som profesjonsutøver i dialogen med minoritetsforeldre? I så fall hvordan?
11. Opplever du at din pedagogiske utdannelse ga deg tilstrekkelig interkulturell kompetanse og/ eller kommunikativ kompetanse, som har hjulpet deg i samarbeidet med minoritetsforeldre? I så fall hva og på hvilken måte?