

## Norske lærere i møte med minoritetsforeldre

*En kvalitativ studie av norske kontaktlæreres skole-hjem  
samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i ungdomsskolen*

MARIA HAALAND

VEILEDER

Andrea Stefanie Hillen

**Universitetet i Agder, 2019**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## Forord

Det er med stor takknemlighet og lettelse at jeg er i ferd med å avslutte en toårig masterutdanning i pedagogikk ved Universitetet i Agder våren 2019. Masterstudiet har vært to lærerike, interessante og utfordrende år som har gitt meg mye faglig relevant og nyttig kunnskap. Masteroppgaven har gitt meg mulighet til å undersøke norske læreres skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre, som både er et dagsaktuelt, viktig og spennende tema. Det har vært en veldig lærerik prosess og jeg glad for å ha fått muligheten til å forske på denne tematikken.

Det er flere personer som må gis en stor takk til i forbindelse med masteroppgaven:

Jeg vil gi en stor takk til mine informanter som var positive gjennom hele prosessen og delte sine opplevelser slik at forskningsstudie kunne gjennomføres. Det har vært utrolig lærerikt og spennende å få innblikk i deres opplevelser, refleksjoner og praksiserfaringer.

Tusen takk til min veileder Andrea Stefanie Hillen for gode, faglige og konstruktive tilbakemeldinger og råd gjennom hele prosessen. Du har lært meg mye!

Takk til mine medstudenter som har gitt meg flere nyttige tips og støtte underveis.

Jeg vil også gi en stor takk til min familie, min samboer og mine venner for å ha vært støttende, positive og tålmodige gjennom hele skriveprosessen.

Dere er gode og jeg er veldig takknemlig for deres bidrag!

Kristiansand, 1 juni 2019

Maria Haaland

## Sammendrag

Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ undersøkelse med et fenomenologisk perspektiv som tar utgangspunkt i temaet *skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre*. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan norske kontaktlærere på ungdomsskolen opplever arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Med utgangspunkt i dette omhandler oppgaven følgende problemstilling: «Hvordan opplever norske ungdomsskolelærere arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?» Problemstillingen er videre avgrenset til to forskningsspørsmål: «Hvordan arbeider lærere med kommunikasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?» og «Hvordan arbeider lærere med relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?». For å besvare forskningsspørsmålene vil læreres opplevelser, refleksjoner og praksiserfaringer stå i fokus.

Studiens datamateriale er samlet inn gjennom fire kvalitative og semistrukturerte forskningsintervjuer. Utvalget består av fire norske kontaktlærere fra to forskjellige ungdomsskoler i Norge.

Hovedfunnene i oppgaven viser at lærerinformantene både er opptatt av å arbeide med *kommunikasjonen og relasjonen* for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, men at relasjonen har en mer langvarig og overordnet betydning. Ut fra funnene fremkommer det at lærernes arbeid med kommunikasjonen både innebærer en skriftlig og muntlig informasjonsutveksling, men hvor den muntlige kommunikasjonen lettere vil bidra til en gjensidig forståelse i foreldresamarbeidet. I funnene vektlegges også ulike verbale og ikke-verbale tilrettelegginger og tilpasninger for å bedre kommunikasjonen og øke minoritetsforeldrenes deltakelse i samarbeidet. Relasjonsarbeidet innebærer først og fremst å utvikle et kjennskap til minoritetsforeldrene, men handler også om å vise tillit, respekt og tilrettelegge for medvirkning. Betydningen av en god relasjon fremheves som ekstra viktig i utfordrende situasjoner. Funnene tyder på at kommunikasjons- og relasjonsarbeidet vil være viktig for å nå målet med foreldresamarbeidet, nemlig å sikre barnets faglige og sosiale læring og utvikling. Med utgangspunkt i et norsk samfunn som blir stadig mer flerkulturelt, kan oppgaven muligens være med på å belyse og bidra til en økt bevissthet rundt den aktuelle tematikken skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning om skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre.....</b>	<b>6</b>
1.1 Oppgavens bakgrunn og aktualitet.....	6
1.2 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.3 Begrepsavklaringer.....	8
1.3.1 Skole-hjem samarbeid .....	8
1.3.2 Minoritetsspråklige foreldre.....	9
1.3.3 Kommunikasjon .....	9
1.3.4 Relasjon .....	10
1.4 Skole-hjem samarbeidets juridiske forankring.....	10
1.5 Oppgavens videre disposisjon .....	11
<b>2. Teoretisk forankring om skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre .....</b>	<b>12</b>
2.1 Tidligere forskning om skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre.....	12
2.2 Minoritetsforeldre i møte med den norske skolen.....	14
2.3 Tre nivåer for skole-hjem samarbeid.....	16
2.4 Habermas' teori om kommunikativ handling.....	18
2.5 Interkulturell kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet.....	19
2.6 Interkulturell kompetanse i relasjonen .....	21
2.7 Anerkjennelse i relasjonen .....	24
<b>3. Presentasjon av oppgavens forskningsmetode.....</b>	<b>26</b>
3.1 Oppgavens metodiske tilnærming.....	26
3.2 Et fenomenologisk perspektiv som utgangspunkt for oppgaven.....	27
3.3 Datainnsamling og bearbeiding av datamaterialet .....	27
3.3.1 Kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode .....	28
3.3.2 Utforming av en semistrukturert intervjuguide .....	28
3.3.3 Strategisk utvalg av informanter til intervjuene.....	31
3.3.4 Gjennomføring av prøveintervju .....	32
3.3.5 Gjennomføring av de ordinære intervjuene .....	33
3.3.6 Transkribering og analyse av datamaterialet .....	34
3.4 Ethiske betraktninger i forskningsprosjektet.....	38
3.5 Validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet.....	39
<b>4. Presentasjon av funn.....</b>	<b>42</b>
4.1 Kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet .....	42
4.1.1 Lærernes kommunikasjon med minoritetsforeldrene .....	42
4.1.2 Minoritetsforeldrenes deltakelse i kommunikasjonen .....	44
4.1.3 Lærernes tilrettelegging for en bedre kommunikasjon.....	46
4.2 Relasjonen i skole-hjem samarbeidet.....	49
4.2.1 Relasjonen som grunnmur i skole-hjem samarbeidet.....	49

4.2.2	<i>Å sette seg inn i minoritetsforeldrenes bakgrunn</i>	50
4.2.3	<i>Relasjonens betydning for medvirkning i kommunikasjonen</i>	52
4.2.4	<i>Utfordringer i relasjonen med minoritetsforeldrene</i>	54
<b>5.</b>	<b>Drøfting av funn</b>	<b>57</b>
5.1	Forskningsspørsmål 1	57
5.1.1	<i>Interkulturell kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet</i>	57
5.1.2	<i>Minoritetsforeldres ulike utgangspunkt for deltakelse i kommunikasjonen</i>	61
5.1.3	<i>Læreres tilrettelegginger og tilpasninger i den interkulturelle kommunikasjonen</i>	64
5.2	Forskningsspørsmål 2	69
5.2.1	<i>Relasjonens overordnede betydning i skole-hjem samarbeidet</i>	69
5.2.2	<i>Læreres interkulturelle kompetanse i relasjonen med minoritetsforeldre</i>	71
5.2.3	<i>Læreres anerkjennende væremåter i relasjonen med minoritetsforeldre</i>	74
5.2.4	<i>Utfordringer i relasjonsarbeidet</i>	80
<b>6.</b>	<b>Avsluttende betraktninger</b>	<b>84</b>
6.1	Oppsummering og konklusjon	84
6.2	Oppgavens begrensninger og forslag til videre forskning	89

## Litteraturliste

### Vedlegg

1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
2. Intervjuguide
3. Godkjenning fra NSD
4. Illustrasjon over et utdrag fra analyseprosessen
5. Illustrasjon over et utdrag fra analyseprosessen

# 1. Innledning om skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre

## 1.1 Oppgavens bakgrunn og aktualitet

Det norske samfunnet blir stadig mer flerkulturelt. Statistisk sentralbyrå (2017, s. 9) viser til statistikk som tilsier at antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har blitt tredoblet rundt de siste ti årene. Denne utviklingen er også synlig i den norske skolen som er preget av et stadig større mangfold. Her er det elever og foreldre med ulike bakgrunner, etnisiteter, kulturer og religioner (Spernes, 2012, s. 176). Ettersom elevene bruker langt mer tid i skolen i dag enn tidligere har også skolens innflytelse økt. Dette fører til at lærernes samarbeid med foreldre er viktigere enn noen gang (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). I en flerkulturell skole vil dette også innebære et samarbeid med minoritetsspråklige foreldre (Nordahl, 2015, s. 140). Opplæringsloven (1998), forskrifter til opplæringsloven (2006) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015a) utdyper at skole-hjem samarbeidet skal bidra til elevens faglige, sosiale og personlige utvikling. Her vil hjemmet og skolen være de mest betydningsfulle utviklingsarenaene for barn og unge (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Selv om prinsippene for skole-hjem samarbeidet både er gyldige for de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige foreldrene, må lærerne ta hensyn til at de minoritetsforeldrene også vil representere noe annet enn norske foreldre. Videre kan dette ha innvirkning på skole-hjem samarbeidet (Nordahl, 2015, s. 140).

Det er flere studier som viser at visse familierelaterte faktorer kan bidra til å hemme et godt foreldresamarbeid. En av faktorene som trekkes frem er foreldre som har minoritetsbakgrunn (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 4; Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). Dette kan ha sammenheng med at noen foreldre har bakgrunn fra en kultur og en skole som er forskjellig fra den norske, samtidig som det norske skolesystemet kan være ukjent for dem (Nordahl, 2015, s. 140f). Enkelte kan også være mer sårbare da de har bakgrunn som flyktninger (Spernes, 2012, s. 114) eller svake norskkunnskaper (Spernes, 2012, s. 181). Slike faktorer kan føre til at noen av minoritetsforeldrene har mindre kompetanse eller energi til å fungere i et samarbeid. Her er det avgjørende at lærerne tilrettelegger for et godt samarbeid der alle opplever å bli ivaretatt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). Som profesjonelle er det lærerne som har hovedansvar for å ta initiativ til og etablere gode rammer for skole-hjem samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 14). Dette er ikke bare viktig for barnas læring og utvikling, men også for at foreldrene skal oppleve en trygghet og vite at barna har det bra (Nordahl, 2015, s. 59).

Videre er det flere faktorer som kjennetegner et godt skole-hjem samarbeid (Nordahl, 2015, s. 72). Her er det viktig at lærerne er bevisst på og tar ansvar for å legge til rette for en god *kommunikasjon* (Samnøy, 2015, s. 16). I kommunikasjonen med minoritetsforeldrene må ulike stemmer få komme til uttrykk slik at alle parter kan bidra til en positiv læring og utvikling hos barna (Nordahl, 2015, s. 140). Nordahl (2015, s. 72f) viser videre til en god *relasjon* mellom lærere og foreldre som det tydeligste kjennetegnet på et godt skole-hjem samarbeid. Relasjonen er avhengig av positive forhold som er preget av en grunnleggende tillit og respekt. Jensen og Ulleberg (2011, s. 19) uttrykker at kommunikasjon og relasjon må ses som nært beslektede begreper. Dette fordi all kommunikasjon foregår i relasjoner, og det er vanskelig å tenke seg en relasjon uten at det foregår en form for kommunikasjon. Som profesjonelle har lærerne dermed både ansvar for å arbeide frem en god kommunikasjon og god relasjon i skole-hjem samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 14).

## **1.2 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål**

Som nevnt innledningsvis er det lærere som har hovedansvar for å tilrettelegge for et godt foreldresamarbeid (Samnøy, 2015, s. 14). I en flerkulturell skole vil dette også innebære et samarbeid med minoritetsforeldre (Nordahl, 2015, s. 140). Noen minoritetsforeldre kan som sagt ha mindre kompetanse eller energi til å fungere i et samarbeid (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). Nordahl (2015, s. 55) påpeker også at kvaliteten på skole-hjem samarbeidet blir dårligere jo eldre elevene blir. Fra grunnskolen kommer ungdomstrinnet klart dårligere ut enn barnetrinnet ved at foreldrenes innflytelse og deltakelse stadig blir mindre (Nordahl, 2003, s. 83f; Nordahl, 2015, s. 55; Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2013). På bakgrunn av dette blir et aktuelt og faglig relevant spørsmål å undersøke foreldresamarbeidet med minoritetsforeldre på ungdomsskolen. Formålet med studien er derfor å undersøke hvordan norske kontaktlærere på ungdomsskolen opplever arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Her vil lærernes synspunkter, kunnskaper og praksiserfaringer stå i fokus. Med utgangspunkt i dette omhandler oppgaven følgende *problemstilling*:

***Hvordan opplever norske ungdomsskolelærere arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?***

«Arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid» er en kompleks oppgave som kan innebære mye. Slik det fremkom innledningsvis er det spesielt to faktorer som kjennetegner et

godt skole-hjem samarbeid. Dette innebærer at lærerne arbeider for å utvikle en god kommunikasjon (Samnøy, 2015, s. 16) og en god relasjon (Nordahl, 2015, s. 72) med foreldrene i samarbeidet. Ut fra den overordnede problemstillingen som er presentert over avgrenses derfor oppgaven til å omhandle to *forskningsspørsmål*:

*1. Hvordan arbeider lærere med kommunikasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?*

*2. Hvordan arbeider lærere med relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?*

Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen vil forskningsspørsmålene og måten lærere arbeider med kommunikasjonen og relasjonen ses i lys av lærernes egne opplevelser. Forskningsspørsmålene vil altså besvares gjennom lærernes egne beskrivelser av kommunikasjons- og relasjonsarbeidet. Forskningen antas å kunne være med på å bidra til økt innsikt og refleksjon hos studenter, lærere og pedagoger som har tilknytning til skoleverket. Lærerinformantenes beskrivelser kan muligens også føre til en utvidet forståelse for hvordan kommunikasjonen og relasjonen kan bidra til et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre. For å besvare problemstillingen og de to forskningsspørsmålene vil lærerinformantenes opplevelser ses i lys av oppgavens teoretiske aspekt i kapittel 5.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

I problemstillingen og de to forskningsspørsmålene blir begrepene *skole-hjem samarbeid*, *minoritetsspråklige foreldre*, *kommunikasjon* og *relasjon* benyttet. For å få en helhetlig forståelse av oppgaven vil det være nødvendig å definere hva som ligger i disse begrepene.

#### **1.3.1 Skole-hjem samarbeid**

*Skole-hjem samarbeid* eller *foreldresamarbeid* er begreper som både er innarbeidet i faglitteraturen, i praksis og i dagligtale. Disse begrepene brukes som en forkortelse for «samarbeid mellom foreldre og lærere» og refererer til den kontakten det skal være mellom hjem og skole (Ask & Gorseth, 2004, s. 20). I oppgaven benyttes disse to begrepene om hverandre. Målet med foreldresamarbeidet skal primært være elevens faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. Det er barnet som skal stå i sentrum når foreldre og lærere møtes, og de har en felles oppgave i å sørge for dets utvikling (Nordahl, 2015, s. 25f). Slik er



også tilfellet i ungdomsskolelæreres samarbeid med minoritetsforeldre. En videre beskrivelse av skole-hjem samarbeidets juridiske forankring gis i kapittel 1.4.

### **1.3.2 Minoritetsspråklige foreldre**

Spernes (2012, s. 140f) forklarer at begrepene minoritetsspråklig og minoritet blir benyttet i norsk skole knyttet til elever som har innvandrerbakgrunn. Med utgangspunkt i Spernes sine beskrivelser kan *minoritetsspråklige foreldre*, også omtalt som *minoritetsforeldre*, forstås som foreldre som har innvandrerbakgrunn. Dette innebærer med andre ord foreldre som har et annet opprinnelsesland enn Norge, men som i senere tid har flyttet og bosatt seg her. Det er viktig å være klar over at begrepsbruken «minoritetsspråklig» kan være problematisk. Ved å plassere minoritetsforeldrene inn i en egen kategori kan det bidra til å opprettholde sosiale konstruksjoner eller stereotypiske holdninger (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 39; Nordahl, 2015, s. 69). I den norske skolen vil det både være majoritetsforeldre og minoritetsforeldre. Slik kan det skapes et uheldig skille mellom «vi» og «de andre» (Spernes, 2012, s. 137). Mitt mål for denne oppgaven er absolutt ikke å bidra til å skape sosiale konstruksjoner av minoritetsforeldrene, men heller å se på foreldregruppen som en svært sammensatt gruppe mennesker. Minoritetsforeldrene vil ha ulike bakgrunner, kulturer, religioner, skoletradisjoner, ferdigheter i norsk og så videre (Spernes, 2012, s. 140; Aamodt, 2013, s. 62). Som nevnt viser forskning imidlertid at enkelte minoritetsforeldre kan ha mindre kompetanse eller energi til å fungere i et samarbeid (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 4; Drugli & Nordahl, 2016, s. 15), og dermed ser jeg det som spesielt viktig å rette fokus mot denne foreldregruppen.

### **1.3.3 Kommunikasjon**

Samnøy (2015, s. 16) uttrykker at det i skole-hjem samarbeidet er viktig at lærerne er bevisst på og tar ansvar for å legge til rette for en så god kommunikasjon som mulig. Begrepet *kommunikasjon* stammer fra det latinske verbet *communicare*, som betyr «å gjøre felles». I kommunikasjonen bringer deltakerne noe av sin egenverden inn i et intersubjektivt fellesskap slik at den blir tilgjengelig for andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 215). For å få en utvidet forståelse av hva som ligger i selve kommunikasjonsbegrepet presenteres Habermas' (1999b) teori om kommunikativ handling i kapittel 2.4. Her er det også mulig å trekke linjer til kommunikasjonen som foregår i skole-hjem samarbeidet mellom lærere og minoritetsforeldre. Når lærere og minoritetsforeldre kommuniserer oppstår også en interkulturell kommunikasjon (Fjeldsbø, 2015, s. 187), og hva dette innebærer utdypes i kapittel 2.5.

### 1.3.4 Relasjon

Nordahl (2015, s. 72) viser til at det tydeligste kjennetegnet på et godt skole-hjem samarbeid er en god relasjon mellom lærere og foreldre. Begrepet *relasjon* kommer fra latin – *relatio* – og betyr *føre tilbake*. Relasjon brukes som betegnelse på forbindelse eller forhold mellom to eller flere (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 46). En relasjon kan ikke betraktes som en «ting», men som prosesser over tid. Det er noe som hele tiden er i utvikling og forandring (Ask & Gorseth, 2004, s. 127). I denne oppgaven er det relasjonen mellom lærere som profesjonsutøvere og minoritetsforeldrene som blir sentral.

## 1.4 Skole-hjem samarbeidets juridiske forankring

De grunnleggende prinsippene for skole-hjem samarbeidet i den norske skolen er både gyldige for de majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige foreldrene (Nordahl, 2015, s. 140). Innholdet og rammene for skole-hjem samarbeidet er nedfelt og styres i stor grad av statlige føringer som opplæringsloven (1998), forskrifter til opplæringsloven (2006) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Opplæringsloven er det lovverket som omhandler rettigheter og plikter knyttet til skolegang og opplæring i Norge, og er derfor det juridiske fundamentet til norske lærere (Samnøy, 2015, s. 19). Skolens forpliktelse til samarbeid med hjemmet påpekes allerede i opplæringsloven (1998) § 1-1, hvor det står skrevet at: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» I forskrift til opplæringsloven (2006) § 20-1 utdypes det hvordan målene og prinsippene i opplæringsloven skal gjennomføres:

«Skolen skal sørgje for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullførar vidaregåande opplæring.»

Føringene for foreldresamarbeidet er videre nedfelt i LK06s generelle del. Her påpekes det at: «Foreldra har primæransvaret for oppfostringa av barna sine. Det kan ikkje overlatast til skolen, men bør utøvast også i samarbeidet mellom skole og heim» (Utdanningsdirektoratet,

2015a). Det understrekes at skolen og hjemmet har felles oppgaver i oppdragelsen og opplæringen av barna. Samarbeidet vil både være sentralt for å skape gode læringsvilkår for elevene og for å utvikle et godt læringsmiljø på skolen. Under Læringsplakaten i Prinsipper for opplæringen blir det påpekt at det er skolen som skal legge til rette for samarbeidet og sikre at foreldrene får medansvar i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Foreldresamarbeid er altså en rammebetingelse for skolens arbeid, og det er skolens ansvar å sørge for at opplæringen skjer i samarbeid med elevens hjem (Samnøy, 2015, s. 19).

Stortingsmelding 30, *Kultur for Læring*, viser til forskning som uttrykker at foreldrene i skolen er en sammensatt gruppe som har svært ulike behov i samarbeidet. Derfor må skolen og lærerne møte foreldrene på grunnlag av sine forutsetninger. Departementet påpeker at nasjonale bestemmelser må støtte opp under dette og bidra til å styrke skolens evne til å ta ansvar for foreldresamarbeidet, uten å minske handlingsrommet en lærer trenger for å møte en variert foreldregruppe. Organiseringen av foreldresamarbeidet kan dermed gjøres på ulike måter som ivaretar lokale behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Lærerne er altså forpliktet ovenfor offentlige dokumenter i foreldresamarbeidet, men med et gitt handlingsrom for å ivareta foreldregruppen (Becher, 2006, s. 59). Dette krever både at skolen tilpasser seg og viser respekt for foreldrene (Opplæringslova, 1998, § 2-3), men også at foreldrene tilpasser seg skolen og aksepterer dens rammer (Samnøy, 2015, s. 21).

## 1.5 Oppgavens videre disposisjon

Innledningsvis i **kapittel 1** har jeg gitt en beskrivelse av oppgavens bakgrunn og aktualitet. Deretter ble oppgavens formål, problemstilling og de to forskningsspørsmålene presentert. Videre fulgte en begrepsavklaring og skole-hjem samarbeidets juridiske forankring. I oppgavens videre disposisjon vil jeg gjøre rede for oppgavens neste hovedkapitler. Oppgavens teoretiske forankring presenteres i **kapittel 2**. Her inngår både tidligere forskning og den relevante teorien som blir utgangspunktet for oppgavens drøftingsdel. **Kapittel 3** tar for seg forskningsprosjektets metodiske tilnærming, vitenskapsteoretiske ståsted, datainnsamling, bearbeiding av datamaterialet, etiske betraktninger og forskningens validitet og reliabilitet. Deretter følger **kapittel 4** hvor jeg presenterer de relevante funnene fra forskningen, før de drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget i **kapittel 5**. **Kapittel 6** er det avsluttende hovedkapittelet, og her gis en oppsummering, konklusjon, sammenligning med tidligere forskning, begrensninger ved studien og forslag til videre forskning. Til slutt følger oppgavens litteraturliste og vedlegg.

## **2. Teoretisk forankring om skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre**

I denne delen presenteres oppgavens teoretiske forankring. Først kommer en beskrivelse av tidligere forskning om temaet i kapittel 2.1. Videre følger en presentasjon av den relevante teorien i kapittel 2.2-2.7, og denne vil være utgangspunkt for oppgavens drøftingsdel. Kapittel 2.2 gir en beskrivelse av mangfoldet av bakgrunner og kulturer som finnes blant minoritetsforeldrene i den norske skolen, og hvilken betydning dette kan få for deres skolesyn og deltakelse. Videre kommer en redegjørelse av Nordahls tre samarbeidsnivåer i kapittel 2.3. Kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet utdypes i de to neste kapitlene. For å få en forståelse for kommunikasjonsbegrepet benyttes Habermas sin teori om kommunikativ handling i kapittel 2.4. Deretter blir den interkulturelle kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet redegjort for i kapittel 2.5. Relasjonen i skole-hjem samarbeidet utdypes i de to siste kapitlene. Her rettes fokuset mot læreres interkulturelle kompetanse i relasjoner i kapittel 2.6. Til slutt presenteres Honneths teori om anerkjennelse knyttet til relasjoner i kapittel 2.7.

### **2.1 Tidligere forskning om skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre**

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning av skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre. Hovedfokuset vil være rettet mot nasjonal forskning som er gjort i Norge, men for å få et mer helhetlig bilde vil også noe internasjonal forskning belyses.

I tidligere forskning fremkommer det at et positivt skole-hjem samarbeid er en faktor som har stor betydning for elevenes læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25; Hattie, 2009). Gjennom positive samarbeidserfaringer kan lærere og foreldre utvikle en større felles forståelse av barnets behov og dermed ha bedre forutsetninger for å støtte barnets læringsprosess, både alene og sammen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6; Larocque, Kleiman & Darling, 2011). Som nevnt innledningsvis kan likevel visse familierelaterte faktorer bidra til å hemme et godt skole-hjem samarbeid. En av faktorene som trekkes frem er foreldre som har minoritetsbakgrunn (Desforges & Abouchaar, 2003, s. 4; Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). Her kan enkelte av minoritetsforeldrene ha mindre kompetanse eller energi til å fungere i en samarbeidsrelasjon. Med dette blir det avgjørende at lærere legger til rette for et godt samarbeid slik at alle foreldre opplever å bli ivaretatt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15).

Bouakaz (2009) har forsket på skole-hjem samarbeidet mellom lærere og minoritetsforeldre i den svenske skolen. Fokuset i forskningen var både rettet mot hvilke synspunkter lærere har knyttet til samarbeidet med minoritetsforeldrene, men også hvordan minoritetsforeldre opplever møtet med skolen som læringsarena for sine barn. Her tar han for seg faktorer som er med på å hindre og fremme et godt skole-hjem samarbeid, og det fremkommer at lærerne og minoritetsforeldrene har ulike synspunkter på hva disse faktorene innebærer (Bouakaz, 2009, s. 19f). Når det gjelder lærernes synspunkter, fremkommer det i funnene at lærerne opplever minoritetsforeldrenes manglende ferdigheter i svensk som en faktor som er med på å hindre et godt skole-hjem samarbeid. Videre viser lærerne til kulturelle og religiøse forskjeller som en utfordring i samarbeidet. Med dette mener Bouakaz at lærerne har en problemorientert tilnærming til minoritetsforeldrene, ved at de tilskriver utfordringene og hindringene til minoritetsforeldrene selv (Bouakaz, 2009, s. 55-59). For å fremme et godt samarbeid uttrykker han at det heller er viktig å se minoritetsforeldrene som en ressurs i samarbeidet (Bouakaz, 2009, s. 172; Hauge, 2013, s. 14-16).

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) i Norge er sentrale innen forskning om samarbeid mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre. FUG har blant annet tatt til seg prosjektet «Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen» (FUG, 2005, s. 4). Et av hovedmålene med prosjektet var å styrke samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Ut fra forskningen utviklet FUG en håndbok med tiltak og tips fra undersøkelsene som ble gjort. Her var et av hovedfunnene i kartleggingen at skole-hjem samarbeidet er vanskelig tilgjengelig for minoritetsspråklige foreldre. Dette skyldes blant annet at informasjonen gis på et komplisert «skolespråk» som gjør at foreldrene ikke greier å henge med. Det fremkommer også at de har en lavere deltakelse. I og med at minoritetsforeldrene er såpass viktige for sine barns læring, er det viktig at skolen tilrettelegger slik at de får nødvendig informasjon og kan delta i samarbeidet. Videre krever det at lærerne gir gode argumenter som gjør at minoritetsforeldrene forstår hvorfor de må delta mer aktivt (FUG, 2005, s. 11). I forskningen fremkommer det også at mange ungdomsskoler opplever at det er vanskeligere å få med seg foreldrene jo eldre elevene blir (FUG, 2005, s. 32).

Prosjektet «Learning environment and cultural encounters in school: A study of parental involvement in lower secondary school» av Norges forskningsråd, har undersøkt hvordan foreldre fra ulike sosiale grupper involverer seg i skolens arbeid. Ut fra funnene fremkommer det at lærerne på skoler med mange middelklasseforeldre opplever at foreldrene involverer

seg i skolen og barnas faglige utvikling. På motsatt side etterlyser lærerne et større engasjement på skoler med mange arbeiderklasseforeldre. Dette gjelder spesielt i skoler med mange minoritetsspråklige foreldre (Jakobsen, 2007). Ifølge seniorforsker Bæck (jf. Jakobsen, 2007) får minoritetsforeldrene i stor grad rolle som mottakere av skolens informasjon, og dermed blir det en ensidig informasjonsstrøm. Likevel ser foreldrene viktigheten av utdanning og mange følger opp barna på lik linje med norske foreldre. Forskningen tyder på at lærerne er usikre på hvordan de skal samarbeide med foreldrene, og med dette utvikler de motstandsstrategier som fører til at foreldrene blir holdt på avstand (Jakobsen, 2007).

En annen forsker som har undersøkt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre i Norge er Sand (2009). I Sands forskning fremkommer det at utfordringene i skole-hjem samarbeidet med minoritetsforeldre kan komme av at lærerne i for liten grad forholder seg til en flerspråklig og flerkulturell gruppe av foreldre (Sand, 2009, s. 187). På bakgrunn av dette og den tidligere forskningen som er presentert over, vil det være behov for å undersøke ytterligere hvordan lærere kan arbeide for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldrene. Fokuset i dette forskningsprosjektet vil derfor være rettet mot hvordan læreres arbeid med kommunikasjonen og relasjonen kan bidra til å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre.

## **2.2 Minoritetsforeldre i møte med den norske skolen**

Norge er i dag et flerkulturelt samfunn, og foreldrene i den norske skolen er en sammensatt gruppe mennesker som tilhører ulike kulturelle og språklige minoriteter. Et viktig utgangspunkt for lærere vil være å huske på at det eksisterer mange måter å være foreldre på. Selv om de grunnleggende prinsippene i foreldresamarbeidet både skal være gyldige for de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige foreldrene, må lærere ta hensyn til at de minoritetsspråklige foreldrene også vil representere noe annet enn norske foreldre (Nordahl, 2015, s. 140). Lærere vil møte minoritetsforeldre fra forskjellige land med ulike kulturer, utdanningsbakgrunner, politiske oppfatninger, flyktning- og krigserfaringer og varierende botid i Norge (Aamodt, 2013, s. 62). Noen av minoritetsforeldrene kan ha bakgrunn fra et samfunn der skolen er vesentlig forskjellig fra den norske. Her vil foreldrenes kultur spille en sentral rolle i forhold til deres forventninger og holdninger til skolen og foreldresamarbeidet (Spernes, 2012, s. 176). *Kultur* er et komplekst begrep som har mange ulike definisjoner. I dag knyttes kulturbegrepet ofte til menneskers levemåte (Spernes, 2012, s. 89). Spernes (2012, s. 89) definerer kultur som: «både ytre kjennetegn (som for eksempel kleskoder og

matvaner) og indre kjennetegn (som for eksempel holdninger og verdier) som gjennom ulike former for kommunikasjon, skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker.»

I et samfunn og i en skole vil det eksistere ulike oppdragelseskulturer blant foreldre og barn. Foreldrenes bakgrunn ser ut til å være viktig for innholdet i oppdragelsen. De tradisjonelle samfunnene kjennetegnes som regel av en *kollektiv kulturforståelse*. Kollektivistiske kulturer finnes over hele verden, men opptrer mest i Asia, Afrika og Sør-Amerika (Spernes, 2012, s. 89f). Spernes (2012, s. 94) forklarer at innenfor oppdragelsen i den kollektive kulturforståelsen har barna mer frihet når de er små, men grensene blir strengere jo eldre de blir. Spesielt unge jenter har svært kontrollerende rammer. I tillegg er det et hierarkisk system hvor barn må underordne seg dem som er eldre og vise lydighet og respekt. Barna må rette seg etter familiens forventninger og krav. Brudd på reglene kan gi fysisk avstraffelse både i skolen og hjemmet. Gutter blir oppdratt til å delta i aktiviteter med menn og jenter med kvinner. Videre er religionen styrende og knyttes til leveregler (Spernes, 2012, s. 96-98).

Det norske samfunnet har i grove trekk beveget seg fra å være et tradisjonelt samfunn til å bli et mer moderne samfunn. Et slikt moderne samfunn kjennetegnes gjerne ved en *individuell kulturforståelse* (Spernes, 2012, s. 89f). I skolen er også den kollektive identiteten tonet ned til fordel for den individuelle identiteten (Nordahl, 2015, s. 41). Spernes (2012, s. 94-98) uttrykker at med en individuell kulturforståelse er det i Norge fokus på å utvikle selvstendige og åpne barn i oppdragelsen. Friheten blir større jo eldre barna blir. Oppdragelsen bygger på en gjensidig respekt mellom barn og voksne. Videre er det viktig å fremheve at denne fremstillingen kan virke veldig svart-hvit. Mennesker kan nemlig befinne seg i ulik grad innenfor de to kulturforståelsene (Dahl, 2013, s. 89).

Hvilke mål og verdier som er gjeldende i oppdragelsen vil gjenspeiles i hvilke forventninger minoritetsforeldrene har til den norske skolen og foreldresamarbeidet (Nordahl, 2015, s. 140). Nordahl (2015, s. 41) påpeker at noen barn vokser opp i familier som samhandler godt med skolen, mens andre erfarer konflikter og utfordringer i samarbeidet fordi oppdragerverdiene i kulturene er forskjellige. En verdikonflikt kan for eksempel være at menn fra minoriteter kan ha problemer med å akseptere kvinnelige autoritetspersoner, da de har en bakgrunn fra et samfunn med undertrykkelse av kvinner (Dahl, 2013, s. 282). Kulturkonflikter handle om at elever fra enkelte etniske eller religiøse grupper ikke kan vise seg naken og dusje sammen

med jevnaldrende. Likevel er det viktig å ikke alltid se slike konflikter som kulturkonflikter, da det også kan dreie seg om det Giddens (1991) kaller for en livspolitik. Menneskers livspolitik er rettet mot deres livsstil og de valgene de tar og utfører. Ut fra dette skaper de en identitet om hvem de er og hvordan de ønsker å leve. Et eksempel er at kvinnelig omskjæring får status som kultur. Her må ikke kritikken rette seg mot kulturen og hvem man er, men hva man velger å gjøre (Dahl, 2013, s. 286f). Dahl (2013, s. 284) påpeker at dersom konfliktene i samarbeidet fører til spenningsfylte eller i verste fall brutte relasjoner mellom lærere og foreldre, kan de ende opp som såkalte relasjonskonflikter. I slike tilfeller blir det ekstra viktig med et godt skole-hjem samarbeid, slik at elevene opplever positive erfaringer med skolen og samtidig får utviklet seg (Nordahl, 2015, s. 41).

En annen gjennomgående problemstilling knyttet til samarbeidet med minoritetsforeldre er at de ikke kommer på møtene i starten. Likevel fungerer som regel samarbeidet veldig bra etter hvert (Spernes, 2012, s. 239). Den lave deltakelsen kan blant annet komme av det i en rekke land utenom Norge ikke er vanlig med foreldremøter, og det forventes heller ikke at foreldrene skal involvere seg i skolen. Foreldrene har tillit til at lærerne vil gi deres barn en best mulig opplæring. Lærerne blir betraktet som en autoritet som alltid vet hva som er best for barna. Et slikt skolesyn kan gjøre det utfordrende å delta i møter og støtte aktivt opp om barnas skolegang (Nordahl, 2015, s. 141). Videre kan noen minoritetsforeldre være mer sårbare i møte med norske profesjonelle. Enkelte familier kommer nemlig til Norge som flyktninger fra krig, uroligheter eller forfølgelse (Spernes, 2012, s. 114). I tillegg har mange svake norskerdigheter som kan gjøre det vanskelig å delta i samarbeidet (Spernes, 2012, s. 181). Med et skolesystem som er ukjent trenger minoritetsforeldrene derfor mye informasjon og støtte for å greie å samarbeide og kommunisere (Drugli & Onsøien, 2010, s. 135). Her er det avgjørende med et godt og tett samarbeid (Nordahl, 2015, s. 41). Nordahl (2015, s. 27f) skisserer videre tre nivåer for hva som innebærer et godt skole-hjem samarbeid.

### **2.3 Tre nivåer for skole-hjem samarbeid**

Både Opplæringsloven og LK06 gir føringer for hvordan skolen skal ivareta foreldresamarbeidet. Ut ifra disse føringene deler Nordahl (2015, s. 27f) samarbeidet inn i tre ulike nivåer. Nivåene er *informasjon*, *dialog og drøftinger* og *medbestemmelse*. Det laveste nivået i samarbeidet handler om at det skal være gjensidig informasjon mellom skolen og hjemmet, både i forhold til elevens skolesituasjon og hjemmeforhold. Dialog og drøftinger innebærer en reell og sannferdig kommunikasjon mellom lærere og foreldre rundt eleven,



undervisning og læringsmiljø. Her skal det være mulighet for å fremme forskjellige synspunkter med sikte på å komme frem til enighet. Foreldrene må oppleve å bli hørt og trodd på, samtidig som deres bekymringer blir tatt på alvor. Medbestemmelse er det høyeste nivået i samarbeidet, og innebærer at både skolen og foreldrene skal ha innflytelse og medvirkning på de beslutninger som berører eleven. I det høyeste nivået for foreldresamarbeid skal skolen og hjemmet fatte beslutninger sammen med hensyn til elevens beste. Med andre ord skal begge parter ha innflytelse og være likeverdige deltakere i foreldresamarbeidet. Medvirkning handler altså ikke om at foreldrene skal bestemme alene, men at deres oppfatninger blir tatt hensyn til av lærerne.

Det er ikke slik at samarbeidet mellom hjem og skole kun vil foregå på et av nivåene om gangen, men i praksis vil nivåene foregå om hverandre (Nordahl, 2015, s. 37). Dersom samarbeidet kun er begrenset til at lærerne informerer foreldrene eller motsatt, er det et svært lite reelt samarbeid. I skolen er det nemlig slik at alle foreldre vil ha synspunkter knyttet til det som foregår på skolen. De vil eksempelvis registrere hvordan barna har det på skolen, deres faglige nivå, om de trives og så videre. Foreldrene vil ha gode forutsetninger for å formidle denne informasjonen i en dialog med lærere. Ved å ta hensyn til foreldrenes tilbakemeldinger gir lærerne foreldrene medvirkning i samarbeidet. Dialog og medvirkning mellom foreldre og lærere handler ofte om at lærere spør, lytter og tar hensyn til det foreldrene formidler. Et slikt samarbeid er viktig for at skolen kan drive en opplæring i samsvar med nasjonale målsettinger, samtidig som foreldreansvaret blir ivaretatt (Nordahl, 2015, s. 38).

Aamodt (2013, s. 62f) uttrykker at de fleste skoler har etablert rutiner for å ivareta nivåene som Nordahl skisserer. Her vil lærerne være innforstått med hvilken informasjon som skal gis, hvor ofte det skal holdes utviklingssamtaler, foreldremøter og så videre. På en annen side vil ikke rutinene som er utviklet for å imøtekomme foreldre til skolebarn i Norge generelt, alltid ivareta behovene til de minoritetsspråklige foreldrene. Dette kan dreie seg om språklige tilpasninger, informasjon tilpasset dem som ikke har kjennskap til det norske skolesystemet, forventninger og så videre. Noen områder som er relevante for at minoritetsforeldre skal kunne få og gi informasjon, delta i dialog og være aktive i medbestemmelse av sine barn utdypes videre i kapittel 2.5.

## 2.4 Habermas' teori om kommunikatív handling

Kommunikasjonsbegrepet er komplekst og inneholder mange beskrivelser. En teori som gir en forklaring på begrepet er Habermas' (1999b) *teori om kommunikatív handling*.

*Kommunikatív handling* er det viktigste begrepet i Habermas' samfunnsstenkning. Til grunn for begrepet ligger en antakelse om at mennesker koordinerer sin samhandling gjennom språklig kommunikasjon. Denne kommunikasjonen gir mennesker muligheter til å løse konflikter, men også til å leve sammen på en fredelig måte basert på fornuft og rettferdighet (Aakvaag, 2008, s. 173). I teorien til Habermas (1999b, s. 138) inngår både *ikke-sosiale* eller *ikke-språklige handlinger* og *sosiale* eller *språklige handlinger* hos mennesker. De ikke-sosiale handlingene kalles for instrumentelle handlinger, og her trenger ikke mennesker samhandle med andre for å realisere sine handlingsplaner. På motsatt side kjennetegnes sosiale handlinger av at mennesker er avhengig av andre for å realisere sine handlingsplaner (Aakvaag, 2008, s. 174) Gjennom lærernes skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre foregår en språklig kommunikasjon, og dermed blir den sosiale handlingen gjeldende og sentral for denne oppgaven. Habermas (1999b, s. 153) skiller mellom to hovedtyper av sosiale handlinger i sin teori. Her finnes den *strategiske handlingen* og den *kommunikative handlingen*. Følgende modell illustrer disse handlingstypene:

	<b>Resultatorientert handling</b>	<b>Forståelsesorientert handling</b>
<b>Ikke-sosial handling</b>	Instrumentell handling	
<b>Sosial handling</b>	Strategisk handling	Kommunikativ handling

(Habermas, 1984, s. 285; Pedersen, 2010, s. 149).

Den strategiske handlingen er en *resultatorientert handling* (Habermas, 1999b, s. 139). Denne sosiale samhandlingen er en målrettet kommunikasjon hvor aktørene forsøker å nå et mål og påvirke hverandre i en viss retning, og det er dermed en intensjon bak handlingen (Habermas, 1999a, s. 16; Aakvaag, 2008, s. 174). Aktørene inntar en resultatorientert og rasjonell holdning (Habermas, 1999b, s. 154). Her kan aktørene bare nå hverandre som objekter eller som andrepersoner. Språket brukes som et medium for å overføre informasjon (Habermas, 1999b, s. 140-142). I skole-hjem samarbeidet vil dette innebære at lærerne eller

minoritetsforeldrene bruker en strategisk handling i samtalen for å påvirke hverandre i en viss retning.

Den kommunikative handlingen er på motsatt side en *forståelsesorientert handling* (Habermas, 1999b, s. 143). Dette er en sosial samhandling hvor aktørene i fellesskap forsøker å «snakke seg frem til» og skape en gjensidig forståelse. Denne forståelsen vil videre være utgangspunkt for aktørenes handlinger. En slik kommunikativ handling skiller seg fra en strategisk handling ved at den ikke baserer seg på individuelle handlingsplaner, men heller på en kommunikativ oppnådd forståelse mellom flere aktører. Språket brukes altså som en kilde til sosial integrasjon (Habermas, 1999b, s. 142f; Aakvaag, 2008, s. 174). Her innebærer det at lytterne av fri vilje er motiverte for og anerkjenner sakene som diskuteres (Habermas, 1999b, s. 140). I skole-hjem samarbeidet vil dette innebære at lærerne og minoritetsforeldre gjennom en kommunikativ handling skaper en gjensidig forståelse rundt en sak.

## **2.5 Interkulturell kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet**

Samnøy (2015, s. 16) uttrykker at det i skole-hjem samarbeidet er viktig at lærerne er bevisst på og tar ansvar for å legge til rette for en så god kommunikasjon som mulig. Når norske lærere kommuniserer med minoritetsforeldre oppstår det vi kan kalle for en *interkulturell kommunikasjon*. Fjeldsbø (2015, s. 187) definerer interkulturell kommunikasjon som: «kommunikasjon og samhandling mellom mennesker som forstår seg som representanter for ulike kulturer.» Interkulturalisme handler om hvordan mennesker kan forstå hverandre på tvers av kulturelle barrierer. Denne prosessen innebærer utveksling og fortolkning av tegn og meldinger mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 206). Det er ikke sikkert at samtalepartnere alltid er like bevisste på at kulturforskjellene kan bringe med seg ulike måter å kommunisere på. Her vil det enkelte individ ofte handle og kommunisere ut fra det som er naturlig for dem (Dahl, 2013, s. 85). Slik det fremkom i kapittel 2.3, deler Nordahl (2015, s. 27f) skole-hjem samarbeidet inn i tre ulike nivåer. Likevel vil ikke rutinene som er utviklet for å ivareta nivåene for norske foreldre, alltid ivareta og imøtekomme minoritetsforeldrenes behov i skolen (Aamodt, 2013, s. 62f). Her er det viktig at lærere tilrettelegger godt i den interkulturelle kommunikasjonen slik at minoritetsforeldrene både skal kunne motta og gi informasjon, delta i dialog og være aktive i medbestemmelsen av sine skolebarn.

Informasjonsutveksling er den enkleste formen for samarbeid rundt barnet, og denne gis både skriftlig og muntlig (Aamodt, 2013, s. 63). Det kan oppstå utfordringer når mennesker med forskjellige språk skal kommunisere i en interkulturell kommunikasjon (Dahl, 2013, s. 133f). En utfordring som kan oppstå er at minoritetsforeldrene ikke forstår den skriftlige informasjonen som sendes hjem med eleven. Uten en forståelse blir hensikten med informasjonen meningsløs og kan bidra til frustrasjon. Derfor bør skolene også utvikle andre rutiner for å informere minoritetsforeldre. Et tiltak kan være å oversette informasjon til et språk som foreldrene behersker (Aamodt, 2013, s. 62f). På en annen side kan det være ressurskrevende og kostbart for skoler å benytte kvalifiserte oversettere til dette (Aamodt, 2013, s. 135). Den beste måten å gi informasjon til minoritetsforeldrene er derfor gjennom muntlige samtaler. Samtalene vil være nødvendige dersom foreldrene ikke kan lese eller skrive, og disse gir gode muligheter for gjensidig informasjon. Her er man da over på det neste samarbeidsnivået, nemlig dialogen (Aamodt, 2013, s. 63f).

Dialogen i foreldresamarbeidet vil foregå på flere måter, blant annet gjennom møter og utviklingssamtaler. Telefonen er også et viktig hjelpemiddel for å kontakte og gi informasjon til minoritetsforeldrene (Spernes, 2012, s. 240f). I forkant av samtalene må lærerne forsikre seg om at minoritetsforeldrene behersker en god nok muntlig norsk til å delta i en likeverdig dialog. Hvis foreldrene har svake norskkunnskaper bør lærerne møte dem på et språk som de behersker. Dette kan være ved å la tospråklige lærere på skolen bidra utveksle informasjon i samtalene. Ved at de tospråklige lærerne kan kommunisere på foreldrenes språk, får minoritetsforeldrene mulighet til å uttrykke egne ønsker og behov. Slik signaliserer skolen et ønske og interesse om kontakt. Dersom skolen ikke har lærere som behersker foreldrenes morsmål, er det nødvendig å skaffe kvalifiserte tolker til møtene (Aamodt, 2013, s. 64f). Å legge til rette for gode oversettere og tolker er nemlig et viktig aspekt i den interkulturelle kommunikasjonen (Dahl, 2013, s. 134). Her kan tolken bidra til å styrke foreldrenes opplevelse av å ha innflytelse (Bø, 2011, s. 198). Det kan imidlertid være uheldig å bruke familiemedlemmer som tolker, samtidig som det er uforsvarlig å bruke barna til dette (Spernes, 2012, s. 234). Barn har ikke forutsetninger for og skal ikke være del av denne kommunikasjonen (Aamodt, 2013, s. 136). Tilpasningene som er skissert ovenfor vil være med å bidra til at minoritetsforeldrene får innflytelse og medvirkning rundt barna, som også er det tredje samarbeidsnivået. Ved hjelp av språket kan lærerne la foreldrene synliggjøre sine ressurser og bidra til medvirkning i beslutninger om barna (Aamodt, 2013, s. 134).

Videre er den ikke-verbale kommunikasjonen en viktig del av den interkulturelle kommunikasjonen. Det ligger gjerne mer informasjon i ikke-verbale signaler enn i det som uttrykkes verbalt. Denne formen for kommunikasjon er flertydig og kan derfor være en kilde til utfordring i den interkulturelle kommunikasjonen (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 83). I møte mellom mennesker kan dette komme til uttrykk gjennom menneskers kroppsspråk, som måter å hilse på, ansiktsuttrykk eller øyekontakt. Forskjellige kulturer har for eksempel ulike måter å hilse på. Dette kan være kyss på begge kinn eller et fast håndtrykk. I enkelte kulturer kan heller ikke menn ha fysisk kontakt og håndhilse på kvinner eller motsatt. Gjennom ansiktsuttrykk kan mennesker gi tegn til hverandre uten ord for å understreke eller tydeliggjøre et budskap. For å vise en positiv holdning eller bekrefte noe, er det i Norge vanlig å nikke og smile. På motsatt side kan dette uttrykke en negativ holdning i andre land. Øyekontakt er også en måte å kommunisere på. Noen kulturer holder øyekontakt for å vise interesse, mens i andre kulturer blir dette sett på som uhøflig og respektløst. Samtidig senker noen blikket for å vise respekt og unngår øyekontakt ved hilsning. Slike forskjeller i kroppsspråket kan føre til at det oppstår misforståelser i kommunikasjonen. Profesjonelle pedagoger er ansvarlige for å kunne kommunisere med mennesker fra ulike kulturer. Dermed er det viktig å undersøke og spørre for å unngå feiltolkninger og skape en gjensidig forståelse (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 218-223).

## **2.6 Interkulturell kompetanse i relasjonen**

Nordahl (2015, s. 72) viser til at det tydeligste kjennetegnet på et godt skole-hjem samarbeid er en god *relasjon*. For å få til et godt foreldresamarbeid skriver Petersen (2007, s. 68) at den profesjonelle må være *relasjonsprofesjonell*. Dette innebærer at lærerne er i stand til å skape gode relasjoner med foreldrene, og dermed må de besitte en relasjonskompetanse. En relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med foreldre på en bra og hensiktsmessig måte. Her må lærerne ivareta foreldrenes interesser i samhandlingen og ikke la egne behov gå på bekostning av dem (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9f). I skole-hjem samarbeidet med minoritetsforeldre vil dette innebære at lærerne har en interkulturell kompetanse. Denne kompetansen er et godt utgangspunkt for at lærerne skal få en økt forståelse og utvikle gode relasjoner med minoritetsforeldrene (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 5).

*Interkulturell kompetanse* er et mangetydig begrep som har flere definisjoner. Dypedahl og Bøhn (2017, s. 22) beskriver begrepet som «evnen til å skifte perspektiv i møte med andre og ha innsikt i egne tankeprosesser.» Å ha en interkulturell kompetanse innebærer ikke å bli som

andre. Det handler snarere om å bruke empati og kunnskap for å sette seg inn i andres ståsted. På denne måten kan lærere leve seg inn i minoritetsforeldrenes tanker og følelser. Likevel innebærer ikke dette å gi avkall på egne kulturelle preferanser, men heller å tre inn i en mellomposisjon hvor de kan være åpne for å se verden fra flere perspektiver. En slik mellomposisjon er rettet mot at mennesker finner måter å kommunisere på som fungerer for begge parter (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 164). Dersom mennesker får en økt bevissthet rundt sin interkulturelle kompetanse, kan det være et godt utgangspunkt for å skape gode relasjoner og en økt forståelse mellom partene i samarbeidet (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 5).

Først og fremst blir lærernes holdninger til minoritetsforeldrene avgjørende for å få til en god relasjon i samarbeidet (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 45). I skole-hjem samarbeidet vil lærerne danne seg oppfatninger om foreldre og motsatt. På denne måten dannes sosiale konstruksjoner (Nordahl, 2015, s. 69). Disse sosiale konstruksjonene kan også bli kalt for *stereotypier*. Dybdahl og Bøhn (2017, s. 39) definerer stereotypi som: «en generalisert, forenklet beskrivelse av en gruppe mennesker». I foreldresamarbeidet kan dette innebære at læreren har en oppfatning av foreldrene basert på deres nasjonalitet, kultur eller religion. Oppfatningene vil kunne påvirke hvordan lærerne møter minoritetsforeldrene, samt hvilke forutsetninger lærerne tror foreldrene har for å samarbeide (Nordahl, 2015, s. 70). Et eksempel Nordahl (2015, s. 69f) skisserer er å plassere foreldre inn i kategorier som «ressurssterke» eller «ressurssvake» basert på foreldrenes utdanningsnivå, yrke, sosiale posisjon. Slike konstruksjoner av foreldrene er lite helhetlige og kan gi feil bilder av dem.

I arbeidet med å unngå utfordringer knyttet til stereotypiske oppfatninger, blir lærernes interkulturelle kompetanse viktig. Lærerne må jobbe for å få til en god relasjon, og dette krever at de har kunnskap, gode holdninger og respekterer minoritetsforeldrene (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 45). Her må minoritetsforeldrene og deres barn bli sett på som unike individer og ikke representanter for en gruppe eller kultur (Spernes, 2012, s. 137). Samnøy (2015, s. 104f) uttrykker at dersom samarbeidet blir utfordrende, er det ikke tilstrekkelig å kun skylde på at «de har en annen kultur.» Dette fordi alle er kulturelle blandingsprodukter, og blant mennesker vil det være store individuelle forskjeller. På en annen side er det viktig å kjenne til at mennesker med forskjellig kulturforståelse kan ha visse tanker knyttet til hva som er rett og galt (Spernes, 2012, s. 89f). I utfordrende situasjoner bør et mål være å få klargjort hverandres posisjon. Noen ganger handler det om å «være enige om å være uenige» og skille mellom person og sak. Med dette må lærere akseptere at de kan være uenige med

minoritetsforeldrene og likevel opprettholde gode personlige relasjoner (Dahl, 2013, s. 282-284). Ved bruk av en interkulturell kompetanse kan lærerne dermed innta en mellomposisjon, hvor de i dialog med minoritetsforeldrene finner en måte å kommunisere og være sammen som fungerer for begge parter (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 164).

For å oppnå en interkulturell kompetanse vil det være verdifullt å bli kjent med og lære mest mulig om et annet menneskes bakgrunn (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 31). Her blir lærerens første møte med minoritetsforeldrene viktig. Det vil blant annet være nyttig å ha en «bli-kjent-samtale» i starten av samarbeidet for å utvikle en god relasjon. Temaer som kan være aktuelle å ta opp er familienes nasjonalitet, deres skolebakgrunn og skolesyn, vanskelige situasjoner og opplevelser, dagens situasjon og samarbeidet videre (Spernes, 2012, s. 232-234). I samarbeidet vil minoritetsforeldrene være den viktigste innfallsporten til kulturforståelse. Ved at lærerne tar hensyn til det som er unikt for foreldrene, unngår de å gjøre dem til offer for kulturelle stereotypier (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 199). Lærere kan også dra på hjemmebesøk til minoritetsforeldrene som er usikre på det norske skolesystemet. På denne får begge partene kjennskap til hverandre, samtidig som læreren får observere barna og foreldrene i deres daglige miljø (Nordahl, 2015, s. 141). I tillegg til å bli kjent med minoritetsforeldrene er det viktig at lærerne avklarer hvilke forventninger den norske skolen har til samarbeidet med dem. Lærerne har også et ansvar for å gi minoritetsforeldrene nødvendig informasjon om det norske skolesystemet. Målet må være å komme i en dialog som bidrar til elevenes beste (Spernes, 2012, s. 231).

Slik det fremkommer over er lærernes interkulturelle kompetanse viktig for å skape gode relasjoner i foreldresamarbeidet (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 5). Røkenes og Hanssen (2012, s. 178) påpeker at relasjonen er langt viktigere enn det som konkret blir sagt og gjort, og dermed får den en overordnet betydning. Det en lærer sier og gjør kan altså bli fortolket ut fra hvilken relasjon han eller hun har til minoritetsforeldrene. Hvis relasjonen mellom lærerne og minoritetsforeldrene er trygg og stabil, er det mulighet for å være mer direkte i samtalen. Her trenger ikke partene være så forsiktige og på «vakt» ovenfor den andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 28). Ved å ha «hjerterets høflighet», som vil si en respekt ovenfor den andre, vil det også være mulig å bryte ganske mange andre høflighetsregler uten at det trenger å ødelegge relasjonen. Dette gjenspeiles i et sitat av Maya Angelou: «Folk vil glemme hva du sa, folk vil glemme hva du gjorde, men folk vil aldri glemme hvordan du fikk dem til å føle seg (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 164).

## 2.7 Anerkjennelse i relasjonen

Bø (2011, s. 134) uttrykker at foreldre er avhengige av å oppleve mening, støtte og innflytelse i samarbeidet med skolen. Det er i relasjonen til lærerne at disse opplevelsene realiseres eller ikke. Her er *anerkjennelse* en viktig «ingrediens» på veien. Anerkjennelse som væremåte er rettet mot å forstå og bekrefte den andre (Becher, 2006, s. 63; Bø, 2011, s. 143). Nordahl (2015, s. 112f) påpeker at anerkjennelse kan legge et godt grunnlag for opplevelse av mening og trygghet i samarbeidet. For at minoritetsforeldrene skal oppleve mening er det avgjørende at lærerne stiller spørsmål, viser interesse og lytter til dem i kommunikasjonen. Lærerne må spørre om deres forventninger til skolen og ønsker for barna (Becher, 2006, s. 64). Samtidig som anerkjennelse er viktig for hvert enkelt individ, er det også med på å knytte mennesker sammen i et fellesskap (Nordahl, 2015, s. 113). Sosialfilosofen Honneth (2008, s. 104) viser i sin teori hvordan anerkjennelse kan oppstå i relasjoner mellom mennesker og bidra til et positivt fellesskap. Her er det også mulig å trekke linjer til skole-hjem samarbeidet.

Åmot og Skoglund (2012, s. 23) viser i sine beskrivelser av Honneths teori, at anerkjennelse handler om at mennesker gjensidig bekrefter hverandre og dermed oppnår en følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Mennesker utvikles ikke isolert, men er avhengig av anerkjennende relasjoner til andre i et subjekt-subjekt-forhold (Åmot & Skoglund, 2012, s. 19). Ifølge Honneth (2008, s. 104) er mennesket avhengig av tre ulike former for anerkjennelse for å utvikle seg, og disse er knyttet til menneskers relasjonsmønstre. Her inngår *primære relasjoner, rettsforhold og verdifellesskap*, og disse formene vil bygge på og ha en gjensidig påvirkning på hverandre.

De primære relasjonene er blant annet knyttet til familie og vennskap. Her vil kjærligheten mellom partene utgjøre en gjensidig anerkjennelse ved at de er avhengige av hverandre for å fylle sine behov (Honneth, 2008, s. 104). Gjennom relasjonene dannes grunnlaget for barns selvoppfatning og evne til å utvikle seg. Ved å bli anerkjent vil mennesker få tro på, akseptere seg selv og dermed bygge opp en selvtillit (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20). I skolen vil minoritetsforeldrene være i en primær familie-relasjon til barnet sitt, og de får dermed stor betydning for barnets selvoppfatning og utvikling. Med dette er det viktig at lærerne har en forståelse for at foreldrene kan være svært sårbare i samtaler om barnet sitt. En kritikk av barnet vil kunne oppleves som en kritikk av dem. Her følger et behov for anerkjennelse av barna og dem selv. For å sikre dette kan lærere unngå å kun gi ensidige negative tilbakemeldinger, men heller fokusere på barnets positive sider. Når foreldrene overfører de



positive og anerkjennende sidene til barna, vil det gi barna gode betingelser for tro på seg selv og en positiv skolegang (Nordahl, 2015, s. 113-115). På denne måten vil de primære relasjonene og tilliten som etableres her være en forutsetning for at mennesker blir uavhengige og kan delta i det offentlige fellesskapet (Honneth, 2008, s. 116). Slik skapes en forbindelse til den neste formen for anerkjennelse, nemlig rettsforholdet.

Rettsforholdet er rettet mot hvordan mennesker blir til rettighetspersoner i samfunnets institusjoner. For at mennesker skal bli anerkjent som rettspersoner, krever det at de blir møtt med respekt, sett som likeverdige og får like rettigheter som andre (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21). Ved å erfare en rettslig anerkjennelse kan mennesket se på seg selv som en person som i likhet med andre har de relevante egenskapene som kreves for å delta i samfunnet. Denne positive måten å forholde seg til seg selv vil gi mennesket selvrespekt og autonomi (Honneth, 2008, s. 129). Som nevnt tidligere styres rammene og rettighetene for skole-hjem av statlige føringer (se kapittel 1.4). Her fremkommer det blant annet at skolen skal sikre at foresatte får rettigheter rundt medansvar i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Nordahl (2015, s. 28) viser videre til medbestemmelse som svært viktig for å oppnå et godt samarbeid. Dersom mennesker ikke blir anerkjent som myndige rettspersoner i beslutninger rundt barna sine, kan dette ifølge Honneth (2008, s. 130) føre til at foreldrene mister selvrespekten.

Den siste formen for anerkjennelse som mennesket trenger for å utvikle seg oppstår i verdifellesskapet (Honneth, 2008, s. 130). Her blir mennesker verdsatt ut fra sine unike egenskaper, både i forhold til deres status og hva de kan tilføre fellesskapet. Anerkjennelsen i form av sosial verdsetting gir mennesker mulighet til å se seg selv som unike medlemmer av et fellesskap. For å oppnå en følelse av selvverd er mennesket avhengig av å bli verdsatt for sine ferdigheter, for det de bidrar med og for den de er i en sosial kontekst (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21). Honneth (2008, s. 131-133) forklarer at dette er avhengig av et samfunn som inkluderer forskjellige typer fellesskap der mennesker har ulike livsformer og verdiorienteringer. Dersom mennesker ikke blir anerkjent kan de miste sitt positive forhold til seg selv (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21f). Denne tankegangen kan overføres til læreres samarbeid med minoritetsforeldrene. Nordahl (2015, s. 141) fremhever betydningen av å se foreldrene som en ressurs i barnas læring og utvikling, fremfor å skape negative sosiale konstruksjoner om dem (Nordahl, 2015, s. 69). For at minoritetsforeldrene skal oppleve anerkjennelse i form av verdsetting, må det dermed gis rom et for mangfold i skolen (Åmot & Skoglund, 2012, s. 23).

### 3. Presentasjon av oppgavens forskningsmetode

I denne metodiske delen av oppgaven presenteres forskningsprosjektets metodiske tilnærming (3.1), det fenomenologiske perspektivet (3.2), datainnsamlingen og bearbeidningen av datamaterialet (3.3). Videre fremstilles de etiske betraktningene knyttet til forskningen (3.4). Avslutningsvis presenteres forskningens validitet og reliabilitet (3.5).

#### 3.1 Oppgavens metodiske tilnærming

Det er flere metodiske tilnærminger som kan velges mellom i et forskningsprosjekt. I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur skilles det i hovedsak mellom kvalitative og kvantitative metoder. Mens kvantitativ metode gir beskrivelser av virkeligheten i form av tall og statistikk, gir kvalitativ metode tekstlige beskrivelser av virkeligheten (Ringdal, 2013, s. 24). Metodevalget vil avhenge av forskningens problemstilling og handler om hvordan forskere går frem for å finne frem til kunnskap om den sosiale virkeligheten. Å bruke en metode handler om å følge en bestemt vei mot et mål. Dette vil påvirke forskningens måte å innhente, bearbeide og analysere data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 29-31).

Gjennom dette forskningsprosjektet skal jeg besvare problemstillingen: «Hvordan opplever norske ungdomsskolelærere arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?». Formålet med oppgaven er å undersøke læreres opplevelser rundt arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, og dermed så jeg det som formålstjenlig å bruke en *kvalitativ forskningsmetode*. Den kvalitative forskningsmetoden er rettet mot å forstå og beskrive et fenomen fremfor å søke årsaksforklaringer (Ringdal, 2013, s. 25). Slik er også tilfellet i dette forskningsprosjektet, hvor fokuset ikke er rettet mot å objektivere og generalisere data, men heller mot å utvikle en dypere forståelse for skole-hjem samarbeidet med minoritetsforeldre. I tillegg til dette har en kvalitativ metode fokus på å innhente rik informasjon om et fenomen gjennom et fåtall av informanter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42). Å velge en kvalitativ metode vil dermed gi meg mulighet til å komme tett innpå de utvalgte informantene, som igjen vil gi meg større tilgang til deres subjektive opplevelser av skole-hjem samarbeidet. Videre finnes det ulike design eller tilnærminger til kvalitative studier (Ringdal, 2013, s. 25), og i denne oppgaven benyttes en fenomenologisk tilnærming. Hva dette innebærer utdypes i neste kapittel.

### **3.2 Et fenomenologisk perspektiv som utgangspunkt for oppgaven**

Målet med dette forskningsprosjektet er å undersøke læreres opplevelser rundt arbeidet med å utvikle et godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. For å oppnå forståelse for fenomenet som undersøkes velger jeg et *fenomenologisk perspektiv* som vitenskapsteoretisk ståsted i oppgaven. Fenomenologi som filosofi ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Til å begynne med var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse, men senere ble begrepet utvidet til å også omfatte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Bengtsson (1998, s. 18f) beskriver livsverden som den virkeligheten mennesker lever i til daglig. Mennesker vil både leve, erfare og handle innenfor denne livsverdenen. I og med at det er lærernes livsverden som skal studeres i denne forskningen, ser jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av et fenomenologisk perspektiv. Dette perspektivet er et godt utgangspunkt for å få tilgang til relevant informasjon for å besvare problemstillingen.

I forbindelse med kvalitativ forskning er fenomenologien rettet mot en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (Johannessen et al., 2010, s. 82). Bengtsson (1998, s. 27f) påpeker at fenomenologien som metode åpner opp for å innhente informasjon om virkeligheten fra aktørene selv, i stedet for å innordne dem under rådende teorier, meninger, kategorier og lignende. Slik kommer man også nærmere virkeligheten og på denne måten blir forskningen mer pålitelig. Ved å velge et fenomenologisk perspektiv får jeg dermed mulighet til å undersøke, forstå og beskrive skole-hjem samarbeidet med minoritetsforeldre slik det oppleves av lærerne selv, som også er hensikten med min undersøkelse. Dette perspektivet vil også prege fasene i forskningsprosessen. Det fenomenologiske ståstedet krever at jeg i datainnsamlingen og i analysen av datamaterialet forsøker å sette egen forhåndskunnskap i parentes og viser en åpenhet overfor informantens livsverden. For å få en forståelse for minoritetsforeldrenes livsverden må jeg prøve å se det samme som de ser (Johannessen et al., 2010, s. 82). På denne måten er det større sjanse for at jeg får innhentet relevant og troverdig informasjon i datainnsamlingen og dermed sikre dybde og bredde i datamaterialet. Hvordan fenomenologien påvirker analyseprosessen av datamaterialet beskrives ytterligere i kapittel 3.3.6.

### **3.3 Datainnsamling og bearbeiding av datamaterialet**

I denne delen av metodekapittelet forklares prosessen ved datainnsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet.

### 3.3.1 Kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode

Det er ulike metoder som kan bli brukt for å samle inn kvalitative data i et forskningsprosjekt (Johannessen et al., 2010, s. 100). Kvale og Brinkmann (2015, s. 18) uttrykker at: «hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Samtalen er et godt virkemiddel til å bli kjent med andre mennesker. I dette forskningsprosjektet blir det *kvalitative intervjuet* benyttet som datainnsamlingsmetode. Det kvalitative intervjuet har som hensikt å søke å forstå et fenomen sett fra informanternes opplevelser og erfaringer. Her konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg valgte det kvalitative intervjuet som datainnsamlingsmetode da det gir meg mulighet til å undersøke og forstå skole-hjem samarbeidet ut fra kontaktlæreres opplevelser. Å innta en nær rolle til informantene under intervjuene vil bidra til en økt forståelse for deres livsverden, som også er hensikten med oppgaven. Videre er dette forenelig med det fenomenologiske ståstedet i oppgaven om å hente inn beskrivelser fra informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Et intervju kan kategoriseres etter grad av strukturering. Her kan en forsker velge mellom et strukturert, semistrukturert eller ustrukturert intervju. Mens det strukturerte intervjuet har fastsatte og lukkede spørsmål med lik rekkefølge, er det ustrukturerte intervjuet mer åpent ved at samtalen ikke er forutbestemt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 73). For å besvare problemstillingen valgte jeg å benytte meg av det *semistrukturerte* intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet er verken en åpen eller lukket samtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide. Intervjuguiden inneholder oppsatte temaer og spørsmål, men hvor rekkefølgen kan variere (Johannessen et al., 2010, s. 137). En slik strukturering egner seg best for å besvare problemstillingen min da den gir muligheter for fleksibilitet under intervjuene. Her kan jeg velge å endre rekkefølgen på spørsmål for å følge informantene og sikre en naturlig flyt i intervjuet. Jeg kan også stille oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljerte svar. Selv om denne struktureringen åpner opp for spontanitet i intervjuet, opprettholder den likevel fokus på problemstillingen. Dermed vil det semistrukturerte intervjuet både la meg undersøke og utvikle en dypere forståelse for informantenes livsverden.

### 3.3.2 Utforming av en semistrukturert intervjuguide

I forberedelsen til intervjuene utformet jeg en semistrukturert intervjuguide. Under denne prosessen valgte jeg å bruke Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 141) sin teoretiske

liste over hva en intervjuguide bør inneholde. De gir en presentasjon av hvilken informasjon forskeren skal formidle før selve intervjuet starter og frem til det er avsluttet. Den teoretiske listen sikrer en viss forhåndsstruktur på intervjuguiden. Denne strukturen er med på å hindre at overflødig informasjon blir samlet inn, og vil sørge for at fokuset er rettet mot problemstillingen og forskningsspørsmålene under intervjuene.

Med utgangspunkt i den teoretiske listen består intervjuguiden min av en innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og en avslutning (Johannessen et al., 2010, s. 141f). En illustrasjon over prosessen med å utarbeide intervjuguiden er lagt ved under (se tabell 1) og selve intervjuguiden er lagt ved nederst i oppgaven (se vedlegg 2). Ut fra den teoretiske listen er *innledningen* rettet mot å presentere meg selv, gi informasjon om prosjektet og få godkjent lydopptak. Her må jeg sørge for at informantene er innforstått med sine rettigheter, både for å skape trygge rammer og for å forberede informantene til intervjuet. Innledningen inngår ikke direkte i intervjuguiden, men vil fungere som en innledende samtale før selve intervjuene starter. Under *faktaspørsmålene* har jeg satt opp spørsmål knyttet til informantenes utdanningsbakgrunn, yrke og stilling. Disse spørsmålene er satt opp med hensikten å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informantene tidlig i intervjuet. *Introduksjonsspørsmålene* er i neste omgang rettet mot det overordnede temaet for oppgaven, nemlig skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre. Her stilles det først spørsmål om skolens elev- og foreldremangfold og deretter generelle spørsmål om skole-hjem samarbeid. Slike spørsmål skal hjelpe informantene med å rette oppmerksomheten mot det overordnede temaet før selve hoveddelen av intervjuet starter.

For å skape en forbindelse fra introduksjonsspørsmålene til hoveddelen av intervjuet, altså til nøkkelspørsmålene, vil jeg benytte meg av *overgangsspørsmål*. Disse inngår ikke direkte i intervjuguiden, men er nødvendige for å skape gode overganger. Under intervjuene må jeg sørge for at overgangsspørsmålene tar utgangspunkt i informantenes generelle refleksjoner omkring skole-hjem samarbeidet og deretter skape en forbindelse til nøkkelspørsmålene. Måten overgangsspørsmålene blir stilt vil være situasjonsavhengig og må tilpasses hvert enkelt intervju. Videre er *nøkkelspørsmålene* selve hoveddelen og kjernen i intervjuguiden. Nøkkelspørsmålene er utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring som ble presentert i kapittel 2. Hensikten med nøkkelspørsmålene er å innhente relevant informasjon om oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Med dette har jeg både formulert nøkkelspørsmål tilknyttet det første og andre forskningsspørsmålet. I *avslutningen*

har jeg satt opp et spørsmål som skal oppklare eventuelle uklarheter og sikre at informantene får mulighet til å komme med noen siste innspill (Johannessen et al., 2010, s. 141f). Til tross for at arbeidet med intervjuguiden var nøye gjennomtenkt, var det flere justeringer og endringer som ble gjort etter prøveintervjuet. Hva dette innebærer utdypes i kapittel 3.3.4.

	<b>Forskningsspørsmål:</b>	<b>Teoretisk liste:</b>	<b>Spørsmålene i intervjuguiden:</b>
<p><b>Problemstilling:</b> "Hvordan opplever norske ungdomsskolelærere arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?"</p>		<b>Faktaspørsmål</b>	<p>1. -Kjønn, alder og utdanningsbakgrunn - Hvor lenge har du jobbet som lærer?</p>
		<b>Introduksjonsspørsmål</b>	<p>2. Hvordan er elevmangfoldet på skolen/ i klassen din? Mange minoritetsforeldre? 3. Hva tenker du er målet med foreldresamarbeidet?</p>
	<b>Forskningsspørsmål 1:</b> "Hvordan arbeider lærere med kommunikasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?"	<b>Nøkkelspørsmål til kommunikasjon</b>	<p>4. Hvordan kommuniserer du med minoritetsforeldrene i samarbeidet? 5. Hvordan opplever du minoritetsforeldres deltakelse i samarbeidet og kommunikasjonen? 6. Hvordan tilrettelegger du for å bedre kommunikasjonen med minoritetsforeldrene? 7. Hvordan legger du til rette for at minoritetsforeldrene får medvirke i kommunikasjonen?</p>
	<b>Forskningsspørsmål 2:</b> "Hvordan arbeider lærere med relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?"	<b>Nøkkelspørsmål til relasjon</b>	<p>8. Hvilken betydning mener du relasjonen har for kommunikasjonen til minoritetsforeldrene? 9. Hva gjør du for å utvikle en god relasjon til minoritetsforeldrene i oppstartsfasen/ det første møtet? 10. Hvordan arbeider du for å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt? Opplever du å få tillit og respekt tilbake? 11. Hvilke utfordringer opplever du at kan oppstå i foreldresamarbeidet i forbindelse med relasjonen og kommunikasjonen?</p>
		<b>Avslutning</b>	<p>12. Har du noen spørsmål angående det vi har snakket om? Er det noe du ønsker å tilføye til intervjuet?</p>

**Tabell 1:** Illustrasjon over prosessen med å utarbeide intervjuguiden (Egen konstruksjon).

Ryen (2002, s. 97) påpeker at for mye struktur kan føre til at man ikke fanger opp eller misforstår fenomener som anses som viktige for informantene. Det er viktig å påpeke at rekkefølgen på temaene og spørsmålene i intervjuguiden over ikke er fastsatt, men skal fungere som en veileder for meg som forsker. Den semistrukturerte intervjuguiden åpner også opp for at nye og spontane temaer kan bli tatt opp underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). Med en slik struktur blir det enklere å ha fokus på og forstå skole-hjem samarbeidet sett fra informantens livsverden, som også er hensikten med det kvalitative intervjuet i et fenomenologisk perspektiv.

### 3.3.3 Strategisk utvalg av informanter til intervjuene

Et kjennetegn innen kvalitative metoder er å forsøke å få mest mulig informasjon fra et begrenset antall personer (Johannessen et al., 2010, s. 104). Her skal det velges ut informanter som kan gi best informasjon om fenomenet som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 67). I og med at problemstillingen min er rettet mot å undersøke kontaktlærere på ungdomsskolen sine opplevelser av samarbeidet med minoritetsforeldrene, ble også kontaktlærere på ungdomsskolen rekruttert som informanter til forskningsprosjektet. Rekrutteringen av informantene bygget på flere utvalgsriterier. Lærerne måtte ha minst fem års arbeidserfaring på skole, samtidig som skolene de arbeidet på skulle være flerkulturelle. Dette innebar at skolene måtte ha et elevmangfold som i tillegg til å bestå av etniske norske foreldre, også besto av foreldre med en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Ved å rekruttere lærere som både har erfaring og kunnskap rundt samarbeid med minoritetsforeldre, er det større sannsynlighet for at det blir innhentet relevant informasjon og utviklet en helhetlig forståelse for skole-hjem samarbeidet. En slik gjennomtenkt prosess med utvelgelse av informanter kalles for en *strategisk utvelgelse* (Johannessen et al., 2010, s. 106).

For å få tak i informanter sendte jeg e-post til ledelsen på to ungdomsskoler i Norge. E-posten inneholdt en prestasjon av meg selv og prosjektet, samt en forespørsel om å rekruttere to informanter fra den aktuelle skolen. Jeg var tydelig på utvalgsriteriene slik at rekrutteringen av informantene ble gjort riktig (Johannessen et al., 2010, s. 115). I mellomtiden avtalte jeg et prøveintervju med en kontaktlærer som hadde mye erfaring rundt samarbeid med minoritetsforeldre. Den ene skolen gav rask tilbakemelding på to aktuelle lærere som ønsket å stille opp som informanter. Etter en stund fikk jeg også svar fra den andre skolen med to andre lærere som ville stille til intervju. Videre opprettet jeg kontakt med lærerne ved å sende dem e-post med informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1). For at informantene skulle få et innblikk i intervjuet fikk de også tilsendt noen av hovedspørsmålene til intervjuguiden. Likevel var intervjuene preget av flere under- og oppfølgingsspørsmål for å sikre spontane svar og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164).

De to skolene som ble kontaktet er skoler som ligger i ulike fylker i Norge. Den første skolen består av cirka 40 prosent minoritetsforeldre, mens den andre skolen lå rundt 20 prosent. Det ble til sammen rekruttert fem informanter til forskningsprosjektet, men hvor et av intervjuene ble brukt til prøveintervju. Dermed blir datamateriale fra fire av informantene benyttet i

studien. Alle informantene har etnisk norsk bakgrunn. Fra den første skolen er *Lærer 1* mann og har jobbet som lærer i 17 år, mens *Lærer 2* er kvinne og har jobbet som lærer i 30 år. På den andre skolen er *Lærer 3* kvinne og har jobberfaring på 20 år, mens *Lærer 4* er mann og jobbet har jobbet som lærer i 6 år. Postholm og Jacobsen (2011, s. 67) påpeker at det er en fordel å ha en variasjonsbredde i utvalget slik at man får best mulig informasjon om det som skal undersøkes. Med dette så jeg det som hensiktsmessig å både rekruttere mannlige og kvinnelige informanter fra flerkulturelle skoler som lå i ulike fylker i Norge.

### **3.3.4 Gjennomføring av prøveintervju**

I en undersøkelse er intervjueren selv et forskningsinstrument. En intervjuer må hele tiden ta raske beslutninger om hva som skal bli spurt om og på hvilken måte, hvilke svar som skal tolkes og mestre samtalemessige ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). For å teste intervjuguidens kvalitet valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en kontaktlærer som hadde flere års erfaring rundt samarbeid med minoritetsforeldre. Etter å ha gjennomført prøveintervjuet viste det seg at språket i intervjuguiden til tider kunne være for akademisk. Ved flere anledninger måtte jeg omformulere spørsmålene slik at de ble mer forståelige. Dette kan ha sammenheng med at flere av spørsmålene var utarbeidet og formulert ut fra oppgavens teoretiske grunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Dermed ble det nødvendig å forenkle språket i noen av spørsmålene slik at det mest mulig likt informantenes hverdagspråk.

Videre viste det seg at overgangsspørsmålene ikke hadde god nok sammenheng med nøkkelspørsmålene, slik at informanten ble «kastet» inn i et nytt tema uforberedt. Til de neste intervjuene var det viktig å bli bevisst på å skape forbindelse mellom informantenes refleksjoner og tema i nøkkelspørsmålene. Jeg oppdaget også at noen av nøkkelspørsmålene i kategoriene «relasjon» og «kommunikasjon» var for vide og upresise. Dette førte til at informanten kunne misforstå eller være usikker på hva jeg siktet til. Dermed ble det nødvendig å formulere spørsmålene mer presist og utarbeide flere oppfølgingsspørsmål for å sikre forståelse og riktig fokus i intervjuet. Det var også naturlig å slå sammen enkelte spørsmål som gav like svar for å sikre mer sammenheng og flyt. Underveis i prøveintervjuet tok informanten opp begrepet «respekt» i relasjonen. I etterkant ble dette begrepet innarbeidet i intervjuguiden. Både prøveintervjuet og endringene i intervjuguiden førte til at det oppsto tryggere rammer i de neste intervjuene. Her ble det lettere å tre inn i rollen som aktiv lytter og la informantene prege retningen på samtalen. Dette førte til en økt forståelse for foreldresamarbeidet sett fra informantenes livsverden, som også er hensikten med det



kvalitative intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

### **3.3.5 Gjennomføring av de ordinære intervjuene**

For å sikre en trygg atmosfære lot jeg informantene velge tid og sted for intervjuene. De ordinære intervjuene ble etter informantenes ønske gjennomført på deres egen arbeidsplass i arbeidstiden. Intervjuene ble gjennomført individuelt med hver enkelt informant. Hvert av intervjuene hadde en varighet på cirka 50 minutter og ble gjennomført i en tidsperiode på litt over en uke. I og med at kontakten med informantene kun hadde foregått på mail, ble de første minuttene av intervjuene avgjørende for å skape en god relasjon til lærerinformantene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) påpeker at det oppleves som tryggere for informantene å ha en klar oppfatning av forskeren og prosjektet før de greier ut om sine opplevelser. Dermed innledet jeg intervjuene med å presentere meg selv, forklare formålet med prosjektet, få godkjent lydopptak og gi informasjon om hvordan informantenes rettigheter ble ivaretatt. Jeg måtte sørge for at informantene var innforstått med undersøkelsen slik at det ikke oppsto noen form for misforståelser. Med utgangspunkt i intervjuguiden stilte jeg i neste omgang faktaspørsmål for å etablere en relasjon til informantene (Johannessen et al., 2010, s. 141). Ved å lytte oppmerksomt og vise interesse ble det lettere å skape god kontakt med informantene før hoveddelen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Videre ble fokuset rettet mot det overordnede temaet for oppgaven gjennom introduksjonsspørsmålene. Etter hvert som informantene opplevdes som mer komfortable gikk jeg over til kategoriene «relasjon» og «kommunikasjon» ved å stille overgangsspørsmål og nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmålene utgjorde over halvparten av intervjuet, og det var her informantene kom med mest relevant informasjon tilknyttet forskningsspørsmålene. For å unngå at viktig informasjon ble utelatt valgte jeg å avslutte intervjuene med en debriefing. Her fikk lærerne en sjanse til å oppklare, legge til eller komme med ny informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Jeg sørget også for å ha mulighet til å ta kontakt med lærerne i etterkant dersom det skulle bli aktuelt å klargjøre momenter eller få ny informasjon (Ryen, 2002, s. 109).

Postholm (2011, s. 78) uttrykker at hensikten med intervjuet er å få frem så mye relevant informasjon som mulig, men at samtalen ikke alltid flyter av seg selv. For å få til en fin flyt og meningsfull samtale under intervjuene måtte jeg derfor ta kjappe beslutninger som underbygget problemstillingen (Johannessen et al., 2010, s. 143). Her gav det semistrukturerte

intervjuet meg mulighet til å bevege meg fritt frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al., 2010, s. 137). Lærerinformantene gav ofte svar som gikk på tvers av spørsmål som var tenkt å komme senere i intervjuet. I tillegg til dette kunne informantene til tider snakke om temaene parallelt. Dermed måtte jeg tilpasse spørsmålene og rekkefølgen slik at informantene skulle slippe å gjenta seg selv. Det hendte også at informantene snakket seg litt bort fra temaene, og i disse tilfellene måtte jeg lede informantene skånsomt tilbake. Denne prosessen innebar at jeg forsøkte å skape en balanse mellom å vise forståelse og respekt for det lærerinformantene sa, men samtidig være tydelig på hva slags informasjon som var ønsket i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Andre teknikker som ble brukt for å lede intervjuet fremover og oppmuntre til refleksjon var oppfølgingsspørsmål. Dette krevde en aktiv tilstedeværelse og lytting til informantene. For å få mer nyanserte og detaljerte svar fikk informantene spørsmål som: «kan du utdype hva du mener med det?» eller «kan du si noe mer om dette?». Jeg spurte også om informantene kunne gi eksempler på visse situasjoner. Dersom informantenes svar var uklare brukte jeg oppklarende spørsmål som: «hvis jeg forstår deg rett, så sier du at ...». Å gi respons som «mm» eller gjenta viktige ord i et svar var også nyttig for å invitere informantene til videre utdypning om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). I de tilfellene hvor informantene gav veldig korte svar og virket usikre, valgte jeg å gå videre slik at intervjusituasjonen ikke skulle bli ubehagelig. Selv om jeg tok i bruk visse intervjuteknikker, måtte jeg være bevisst på at det er informantene som sitter med ekspertkunnskapene om seg selv. Som forsker er målet å få tilgang til informantenes egne oppfatninger og ikke påtvinge dem sine egne tolkninger (Ryen, 2002, s. 106). Under intervjuene var informantene engasjerte og viste stor interesse for forskningstemaet. Samtlige uttrykket også at intervjuene førte til at de ble mer bevisste på seg selv og sin rolle i skole-hjem samarbeidet med minoritetsforeldre.

### **3.3.6 Transkribering og analyse av datamaterialet**

Etter intervjuene transkriberte jeg lydopptakene fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. De fire intervjuene ble transkribert forløpende etter hvert intervju. Her måtte jeg ta hensyn til hvor detaljert og utfyllende transkriberingen skulle være, og dette avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I og med at mine transkripsjoner skulle brukes til å gjengi informantenes historier, valgte jeg å transkribere alle fire intervjuene ordrett. Dette var viktig for å sikre validitet og troverdighet i prestasjonen av resultatene. Informantenes dialekt ble imidlertid omgjort til bokmål for å sikre deres

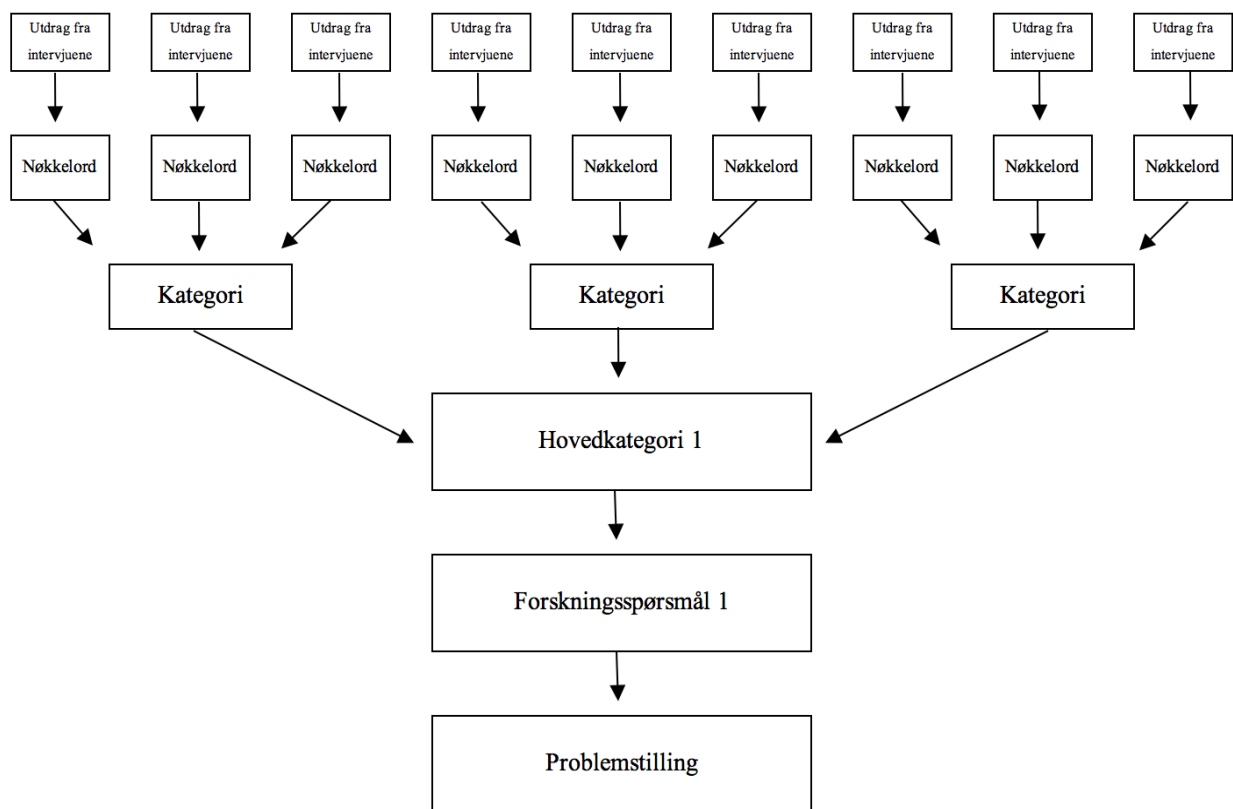
anonymitet. Likevel endret ikke dette på materialets innhold. Selv om det var tidkrevende å skrive ned alle intervjuene, så jeg det som en nødvendighet. Transkriberingen gav meg en god oversikt over intervjumaterialet, og denne prosedyren var sentral for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204f).

Etter å ha transkribert intervjuene satt jeg med en stor mengde informasjon som skulle analyseres. Kvalitative data utgjør som regel en «usammenhengende masse», og gjennom analysen blir det skapt et system, mønster og mening i denne massen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Å analysere handler om å utvikle en forståelse for fenomenet som undersøkes, og dette var også målet med analyseprosessen. Postholm (2011, s. 101) påpeker at analyseprosessen allerede starter i datainnsamlingen. Slik var det også tilfellet i forskningsprosjektet, hvor jeg forsøkte å skape en forståelse rundt det som ble sagt underveis og i etterkant av intervjuene. Disse forståelsesrammene ble så tatt med inn i det videre analysearbeidet av transkripsjonene.

Med utgangspunkt i det vitenskapsteoretiske ståstedet i oppgaven foretok jeg en fenomenologisk analyse av det transkriberte datamaterialet. Det fenomenologiske ståstedet krever som sagt at jeg i analysen og fortolkningen av datamaterialet forsøker å sette egen forhåndskunnskap i parentes og er åpen overfor informantenes livsverden (Johannessen et al., 2010, s. 82). Dermed forsøkte jeg å se skole-hjem samarbeidet ut fra informantenes livsverden og deres opplevelser, fortellinger og erfaringer. I analysen fulgte jeg Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 177f) sine beskrivelser over hva en fenomenologisk analyse kan inneholde. Forfatterne gir en forenklet beskrivelse av Bruce L. Berg (2001) sin oversikt over en fenomenologisk analyse. Jeg så det som hensiktsmessig å bruke denne fremgangsmåten da den var med på å sikre systematikk og mening i analysearbeidet. Samtidig gav fremgangsmåten meg mulighet til å fokusere på rådata og innholdet i intervjuene. Etter å ha transkribert intervjuene måtte jeg få en oversikt og et helhetsinntrykk over datamaterialet (Johannessen et al., 2010, s. 178). Dermed leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger for å bli kjent med materialet. Her oppdaget jeg at temaer knyttet til «kommunikasjon» og «relasjon» gikk igjen i informantenes livsverden, som også samsvarte med intervjuguiden.

Neste del av analysen gikk ut på å kode og kategorisere datamaterialet. Her benyttet jeg det digitale tekstbehandlingsprogrammet NVivo, som er et godt verktøy for å skape system og frembringe mening i transkripsjonene. Prosessen med å kode og kategorisere kalles for en

deskriptiv analyse (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104), og handler om at datamateriale struktureres for å finne meningsbærende elementer. Transkripsjonene ble kodet og kategorisert i flere omganger, og her måtte jeg hele tiden ha fokus på å finne relevant informasjon. Dette gjorde jeg for å avdekke, redusere, organisere og få bedre oversikt over datamaterialet. For å visualisere analyseprosessen har jeg lagt ved en illustrasjon over arbeidet i Figur 1. I og med at det blir for omfattende å vise til hele analyseprosessen har jeg lagt ved to konkrete eksempler på hvordan analyseprosessen foregikk (se vedlegg 4 og 5). Her inngår utdrag fra intervjuene, nøkkelord (koder), kategorier og hovedkategorier knyttet til forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen. Disse samsvarer med måten datamaterialet ble analysert i Nvivo, men gjengitt med en tydeligere fremstilling.



**Figur 1:** Illustrasjon over analyseprosessen (Egen konstruksjon).

Under kodingen foretok jeg en systematisk gjennomgang av datamaterialet for å dele tekstelementer fra intervjuene i små enheter for å finne frem til informasjon om problemstillingen. Utdragene fra intervjuene ble markert med kodeord som skulle angi informasjon om innholdet i dem. En kode er et utsnitt av transkripsjonene (Johannessen et al., 2010, s. 174), og disse kan gjengis i ord eller setninger. I analysen delte jeg informantenes

svar inn i koder i form av nøkkelord. Jeg valgte nøkkelord ut fra begreper informantene anvendte selv, slik at innholdet i datamaterialet ikke ble endret på. Til å begynne med var kodingen en omfattende prosess, men ettersom flere av kodene gikk igjen i analysen av de neste transkripsjonene ble datamaterialet lettere å håndtere. Utsagn fra informantene ble både plassert under like koder, samtidig som nye koder ble utviklet. Kodingen hjalp meg å identifisere mønstre og finne mening i datamaterialet.

Videre grupperte jeg kodene/nøkkelordene som samsvarte i ulike kategorier i tekstbehandlingsprogrammet. Kategoriene angir de viktigste og mest aktuelle temaene fra intervjuene (Johannessen et al., 2010, s. 177). Disse kan enten hentes fra teorien ved deduksjon eller fra selve datamaterialet gjennom induksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Postholm og Jacobsen (2011, s. 41) forklarer at det er vanlig å kombinere deduksjon og induksjon i kvalitativ forskning. Slik var også tilfellet i denne analysedelen. Jeg valgte derfor å kombinere fremgangsmåtene slik at antakelser både kunne bli bekreftet eller avkreftet, samtidig som nye ting kunne dukke opp. Likevel var hovedfokuset rettet mot selve datamaterialet gjennom induksjon, slik at rådata ikke gikk tapt. Et for ensidig deduktivt fokus på de teoretiske temaene kunne ført til at mitt forskerblikk hadde blitt blendet. I første omgang utviklet jeg noen induktive kategorier basert på nøkkelordene jeg hadde identifisert ut fra informantenes utsagn. Selv om kategoriene var basert på informantenes utsagn samsvarte flere av dem også med de teoretiske temaene i intervjuguiden. Prosessen med å utvikle kategorier var kompleks og krevde flere runder med analysearbeid. For å få en tydeligere struktur samlet jeg kategoriene som samsvarte under to hovedkategorier. Hovedkategoriene kan ses på som deduktive ved at de i stor grad er knyttet til og samsvarer med intervjuguiden og oppgavens teoretiske forankring (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 103). På denne måten fikk jeg sikret analytisk dybde og sammenheng i oppgaven.

Analyseprosessen endte opp med syv ulike kategorier som ble inndelt i to hovedkategorier knyttet til de to forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmål 1 besto av hovedkategorien «Kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet», med underkategoriene: «Lærernes kommunikasjon med minoritetsforeldrene», «Minoritetsforeldrenes deltakelse i kommunikasjonen» og «Lærernes tilrettelegging for en bedre kommunikasjon». Under forskningsspørsmål 2 var hovedkategorien «Relasjonen i skole-hjem samarbeidet» med de tilhørende underkategoriene: «Relasjonen som grunnmur i skole-hjem samarbeidet», «Å sette seg inn i minoritetsforeldrenes bakgrunn», «Relasjonens betydning for medvirkning i

kommunikasjonen» og «Utfordringer i relasjonen med minoritetsforeldrene». Disse kategoriene blir presentert som funn i kapittel 4. For å fremme informantenes virkelighetsoppfatninger og livsverdener i et fenomenologisk perspektiv, har jeg valgt å aktivt ta i bruk sitater i prestasjonen av forskningsfunnene.

I Nvivo ble utsagn fra de fire intervjuene plassert under kategoriene og hovedkategoriene. Dette gav meg muligheten til å avdekke mønstre og se sammenhenger eller forskjeller blant informantenes svar under hver enkelt kategori, som også var neste steg i analyseprosessen. Analyseprosessen er på denne måten et godt grunnlag til oppgavens drøftingsdel, hvor de identifiserbare mønstrene skal drøftes i lys av teorien (Johannessen et al., 2010, s. 177).

### **3.4 Etiske betraktninger i forskningsprosjektet**

Gjennom et forskningsprosjekt er det flere *etiske hensyn* som må tas, og det er forskeren som er ansvarlig for det etiske aspektet. Slik er også tilfellet i dette prosjektet, hvor jeg må forholde meg til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi nedfelt av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). Retningslinjene er konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier og skal bidra til å fremme en god vitenskapelig praksis (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette etiske blikket begrenser seg ikke bare til feltarbeidet, men til hele forskningsprosessen.

NESH (2016, s. 8) påpeker at alle studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Dette er viktig for å ivareta personlig integritet og sikre privatlivets fred. Med dette sendte jeg først en søknad til NSD med detaljerte opplysninger om mitt prosjekt. Her informerte jeg om at jeg ville oppgi opplysninger om informantens kjønn, alder, yrke og nasjonalitet. Jeg informerte om at skolene og fylkene blir anonymisert slik at informantene ikke kan gjenkjennes. Etter jeg hadde fått søknaden godkjent kunne undersøkelsen fortsette (se vedlegg 3).

Behandlingen av personopplysninger baseres som hovedregel på et samtykke. De forskningsetiske retningslinjene fra NESH (2016, s. 12) påpeker at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for informantene og ta hensyn til deres autonomi, frihet og medbestemmelse. For å oppnå dette måtte jeg innhente et *informert, fritt og uttrykkelig samtykke* fra informantene før undersøkelsen startet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 14f). Her fikk informantene tilsendt et skriftlig samtykkeskjema som de

signerte før intervjuene, slik at samtykket var dokumenterbart (se vedlegg 1). At samtykket er informert innebærer at forskeren gir tilstrekkelig informasjon om hva det vil si å delta i prosjektet. Dette innebar at jeg i informasjonsskrivet og under intervjuene gav god informasjon om prosjektets formål, datainnsamlingsmetode, fikk godkjent lydopptak, informerte om informantenes anonymitet og hvordan deres rettigheter ble ivaretatt. I tillegg er det viktig å sikre at samtykket fra informantene er frivillig og at de ikke føler seg presset til å delta i forskningen. Ved at jeg valgte å rekruttere informanter gjennom skolens ledelse kan det tenkes at informantene opplevde et mindre press til å takke ja. Til slutt er det viktig å forsikre seg om at samtykket er uttrykkelig. Som forsker har jeg et ansvar for å sikre at informantene er innforstått med hva det innebærer å delta i forskningen. Med dette ble informantene informert om deres rett til å trekke når som helst, og at all informasjon om dem da vil bli slettet umiddelbart.

Videre er det viktig å behandle datamaterialet konfidensielt slik at informasjonen ikke blir formidlet på måter som kan identifisere informantene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 16). Her er mitt ansvar som forsker å forhindre å formidle informasjon som kan skade informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette er også avgjørende for å sikre deltakernes tillit til forskningen. I transkriberingen og formidlingen av selve oppgaven har jeg derfor valgt å anonymisere lærerne. Jeg bruker kodenavn som «Lærer 1» og «Lærer 2». Under intervjuene informerte jeg også om at personopplysningene blir lagret privat og forsvarlig, og at de slettes så fort masteroppgaven er sensurert i løpet av juni 2019.

### **3.5 Validitet og reliabilitet i forskningsprosjektet**

Videre vil det være viktig å reflektere åpent om *styrker* og *svakheter* knyttet til forskningsprosjektet slik at resultatet blir mest mulig troverdig. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning blir ofte begrepene *reliabilitet* og *validitet* benyttet som kriterier for kvalitet (Johannessen et al., 2010, s. 229).

Reliabilitet er rettet mot forskningsresultatenes *pålitelighet*. Her skal det komme frem eventuelle feilkilder eller mangler ved datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126), og det handler om hvorvidt resultatene kan reproduseres på senere tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med andre ord handler det om forskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med hele forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Pålitelighet er ikke noe som kan garanteres 100 prosent, men likevel gir det

utgangspunkt for refleksjon hos forskeren. For å sikre forskningens pålitelighet har jeg gjennom kapittel 3 begrunnet de metodiske valgene som er gjort i forskningsprosessen.

Det er flere faktorer som kan ha vært med på å styrke forskningens reliabilitet. Først og fremst er utvalgsriteriene nøye gjennomtenkt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130). At utvalget hadde en god del arbeidserfaring med minoritetsforeldre kan ha vært med på å styrke forskningens pålitelighet. Jeg valgte også å gjennomføre et prøveintervju. Dette gjorde at jeg fikk testet intervjuguidens kvalitet og forbedret den før de ordinære intervjuene. Med bakgrunn i den fenomenologiske tilnærmingen, er det informantens livsverdener som skal være i fokus og danne grunnlag for å besvare problemstillingen. Dermed ble kvalitative og semistrukturerte intervjuer gjennomført (se underkapittel 3.3.1). Her fikk jeg komme nær informantene og innhentet rike beskrivelser av deres livsverden, som også er formålet med forskningen. Ved at lydopptaker ble benyttet var det også lettere å lytte oppmerksomt til informantene under intervjuene. Etter intervjuene foretok jeg en ordrett transkribering av datamaterialet. På denne måten fikk jeg sikret nøyaktige utskrifter fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182). Sitater fra informantene presenteres i kapittel 4. I analysekapittelet la jeg ved figurer og vedlegg for å illustrere analyseprosessen. Her inngår utdrag fra intervjuene, nøkkelord, kategorier og hovedkategorier som ble brukt i analysen. En slik synliggjøring er med på å styrke oppgavens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 181).

En mulig svakhet ved forskningsprosjektet er at informantene fikk utdelt noen av hovedspørsmålene fra intervjuguiden i forkant av intervjuene. På grunn av dette fikk de tid til å reflektere og forberede seg til intervjusituasjonen. Til tross for at dette kan ha gitt tydeligere svar og mindre rom for feiltolkning, åpnet det også opp for at lærerinformantene lettere kunne pynte på sannheten. Med dette valgte jeg å ha klart en del underspørsmål og stille gode oppfølgingsspørsmål for å få frem spontane svar og meninger. Grunnet lite erfaring som forsker er det mulig at mine ordvalg og spørsmålsformuleringer kan ha påvirket svarene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Selv om objektivitet er ønsket i forskning, vil en forsker alltid bruke seg selv som instrument (Johannessen et al., 2010, s. 232). Dette kan ha ført til at noen av svarene ble tolket på en annen måte enn det informantene ville frem til. Det er også mulig at transkriberingen og analysen hadde blitt gjort på en annen måte av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).



Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276f). Denne blir også betegnet som forskningens *gyldighet*, og er rettet mot om forskeren har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Med et fenomenologisk utgangspunkt har som sagt dette forskningsprosjektet mål om å undersøke et fenomen ut fra informantenes subjektive livsverdener. Jeg valgte det semi-strukturerte intervjuet da det egnet seg best for å innhente relevant informasjon om problemstillingen. De grundige utvalgsriteriene kan ha vært med på å bidra til gyldighet i resultatene. For å få frem informantenes subjektive meninger i intervjuene stilte jeg både utdypende- og oppklarende spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål. På slutten av intervjuene fikk informantene også mulighet til å komme med ny eller oppklarende informasjon til intervjuet. Dette kan ha bidratt til å styrke validiteten på resultatene. Lengden på intervjuene var også rundt 50 minutter, og dette førte til fylldige beskrivelser. Videre foretok jeg en medlemsvalidering for å sjekke forskningens gyldighet. Her sendte jeg forskningsfunnene til informantene for å få bekrefte at de gjenkjente, hadde forståelse for og aksepterte mine beskrivelser av deres livsverden. Hensikten med en slik medlemsvalidering var å vise at min analyse som forsker korresponderer med beskrivelsene til informantene (Ryen, 2002, s. 182f).

Et spørsmål som blir stilt i forhold til intervjustudier er hvor vidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289), altså hvorvidt vi kan generalisere funnene til en gruppe som vi ikke har utforsket. Ringdal (2013, s. 248) påpeker at statistisk generalisering krever store utvalg og er derfor sjeldent aktuelt i kvalitative undersøkelser. Målet i kvalitative studier er som sagt rettet mot innhente rike beskrivelser og søke en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes (Ryen, 2002, s. 179), fremfor å måle, generalisere og objektivere data som i kvantitative undersøkelser (Ringdal, 2013, s. 104). Slik er også tilfellet i dette kvalitative forskningsprosjektet. Likevel hadde forskningen muligens fått enda mer gyldighet dersom jeg hadde hatt et større utvalg og flere intervjuer. Utvalget fra skolene i de ulike fylkene i Norge er likevel mer representativt enn om intervjuene hadde foregått på en og samme skole. Et større utvalg ville imidlertid krevd mer tid enn jeg hadde til rådighet i forskningsprosessen. Videre poengterer Ringdal (2013, s. 248) at det finnes andre måter å argumentere for en mer generell gyldighet av dataene i en kvalitativ undersøkelse. Dette fremkommer i oppgaven ved at forskningsfunnene drøftes i lys av den tidligere presenterte teorien i kapittel 5. Her er det altså muligheter for å finne sammenhenger og dermed styrke dataenes mer generelle gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128).

## 4. Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres forskningsfunnene som ble innhentet gjennom de kvalitative intervjuene. Her vil fokuset være rettet mot å fremstille de funnene som er relevante for å besvare forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen. Fremstillingen av funnene vil ta utgangspunkt i analysen av datamaterialet (se underkapittel 3.3.6). Med dette presenteres funnene ut fra de to utviklede hovedkategoriene «Kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet» i kapittel 4.1 og «Relasjonen i skole-hjem samarbeidet» i kapittel 4.2 med tilhørende underkategorier, som i stor grad samsvarer med intervjuguiden. Presentasjonene fremstilles fenomenologisk (Johannessen et al., 2010, s. 83), som vil si at fokuset er rettet mot å få frem lærerinformantenes subjektive opplevelser rundt skole-hjem samarbeidet med minoritetsforeldre. Funnene vil bli deskriptivt beskrevet og gjengitt i form av sitater. Som sagt navngis informantene fra den første skolen som *Lærer 1* (mann) og *Lærer 2* (kvinne) og fra den andre skolen som *Lærer 3* (kvinne) og *Lærer 4* (mann).

### 4.1 Kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet

I dette kapittelet presenteres funnene som er relevante for å kunne besvare forskningsspørsmål 1 om: «Hvordan arbeider lærere med kommunikasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?» Hovedkategorien for kapitlet er «kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet», som videre deles inn i de tre underkategoriene: «Lærernes kommunikasjon med minoritetsforeldrene» (4.1.1), «Minoritetsforeldrenes deltakelse i kommunikasjonen» (4.1.2) og «Lærernes tilrettelegging for en bedre kommunikasjon» (4.1.3).

#### 4.1.1 Lærernes kommunikasjon med minoritetsforeldrene

Under intervjuene uttrykker informantene at målet med et godt skole-hjem samarbeid er å sørge for trygghet, samt en faglig og sosial læring og utvikling hos barna. De påpeker tidlig viktigheten av en god kommunikasjon med minoritetsforeldrene for å oppnå dette ideelle samarbeidet. Lærer 2 fremstiller dette ved å si at:

«Jeg tenker jo at samarbeidet handler om å få være med opp og hjelpe unger til å bli gangs mennesker liksom, og da er vi helt avhengige av foreldrene for å få til det. Ikke bare at de skal utvikle seg faglig, men også sosialt med oppdragelsesbiten og sånn.

Derfor er det helt avgjørende å ha en god kommunikasjon med dem. Hvis vi snakker samme språk sant, altså i forhold til hva vi forventer av ungene og hvordan vi kan støtte de, så vil jo sjansen for at de skal lykkes øke.»

Lærer 3 sier videre at:

«Det jeg umiddelbart tenker er at foreldresamarbeid er toveis kommunikasjon, altså at det like mye er en kanal der de når meg, som at jeg snakker med dem sant (...). Det er viktig at ungene vet at vi som lærere har et tett samarbeid med foreldrene, og at de vet at vi har en dialog hvis det skulle være noe med dem liksom. Jeg tror de trenger det sikkerhetsnettet rundt seg og det må vi dra sammen.»

Lærerinformantene forklarer at kommunikasjonen med minoritetsforeldrene både foregår skriftlig, muntlig og via ulike informasjonskanaler. Når det gjelder den skriftlige kommunikasjonen, beskriver lærerne en tilnærmet lik praksis ved at de legger ut elevenes arbeidsplaner og andre infoskriv digitalt og på internett. Dette fremhever Lærer 1 ved å si at: «Jeg har en fellesmail hvor jeg informerer foreldrene digitalt. Vi har også en side med et infofelt hvor vi legger ut elevenes arbeidsplaner fredagen uka før.» Lærer 4 sier at:

«Ukeplanene blir lagt ut på en digital plattform som minoritetsforeldrene har tilgang til. Men jeg må innrømme at jeg er usikker på hvor mye de blir lest altså, for de kommer jo ikke i papirform i ranselen liksom, men på nett sant.»

Mens lærerinformantene på Skole 2 ikke utleverer ukeplanene i papirform, har lærerne på Skole 1 en annen praksis: «Selv om mye av informasjonen skjer digitalt, er det også litt som i gamledager at de får lapp og brev hjem» (Lærer 1). Videre forklarer informantene at den skriftlige informasjonen via internett og mail ikke alltid når gjennom til alle minoritetsforeldrene. Derfor er de opptatt av å være tilgjengelig på mobiltelefonen. Lærer 2 viser til dette: «Selv om arbeidsplanene til elevene ligger ute digitalt er det jo noen minoritetsforeldre som ikke har tilgang til datamaskin, så flere ganger har vi SMS-avtaler med foreldrene.» Her har Lærer 3 en lik praksis:

«Minoritetsforeldrene får gjerne ikke med seg at de skal laste ned en mobil-app der de kan kommunisere med oss direkte om fravær og sånn for eksempel. Så da er det mye

meldinger og SMS i den daglige kommunikasjonen.»

Til tross for at den skriftlige informasjonen ikke alltid når gjennom til minoritetsforeldrene, uttrykker lærerne at elevene stort sett klarer å få med seg den viktigste informasjonen selv. Likevel forklarer Lærerinformantene at noen situasjoner oppleves som spesielt utfordrende og får konsekvenser for elevene. Dette utdyper Lærer 4 ved å si at:

«Jeg har opplevd at elevene får med seg infobrev hjem, men så har ikke foreldrene fått med seg alt som står. Det skjer til stadighet og er utfordrende. Siste eksempelet var at klassen skulle på sykkeltur. Så fikk alle beskjed om å ha med sykkel og hjelm, og at det var viktig at vi fikk beskjed hvis de ikke hadde anledning til å sykle. Da var det faktisk ti elever dagen etterpå som ikke hadde sykkel og hjelm med seg, og da var det soleklart mest av de minoritetspråklige. Enten at foreldrene ikke hadde fått med seg beskjeden eller ikke gitt beskjed tilbake.»

Lærer 1 forklarer også at: «Det kan jo oppstå misforståelser i forhold til hvilket utstyr de for eksempel skal ha med på tur, og det er mye rart som kan komme da.»

Selv om en del av kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet foregår skriftlig, er lærerinformantene tydelige på at mesteparten av kommunikasjonen med minoritetsforeldrene foregår gjennom muntlige samtaler. De påpeker også at de har langt mer muntlig kommunikasjon med minoritetsforeldrene enn norske foreldre, og at dette er nødvendig for å sikre en klar og tydelig forståelse for informasjonen som gis. Lærerinformantene forteller at den muntlige kommunikasjonen både skjer gjennom uformelle samtaler på mobiltelefonen, men også gjennom fastsatte utviklingssamtaler og foreldremøter i løpet av skoleåret.

#### **4.1.2 Minoritetsforeldrenes deltakelse i kommunikasjonen**

Funnene viser at deltakelsen i skole-hjem samarbeidet er veldig individuell fra familie til familie. Her forklarer Lærer 1 at: «Hvis jeg hadde telt opp så er de nok i mindretall enn norske, men jeg opplever at de som regel kommer altså.» Lærer 4 peker videre på ytterpunktene i deltakelsen:

«Det er jo litt klisje det og da, men hvis du tenker deg at hun flinkeste jenta i klassen gjerne både har mor og far til stedet i foreldremøtene, og at de sender meldinger

jevnlig for å følge opp og forsikre seg om at alt er på stell på en måte, så har du jo noen minoritetsforeldre som verken melder inn fravær eller møter opp liksom. Det er jo ikke sånn at minoritetsforeldre er minoritetsforeldre, de er jo like forskjellige som alle andre.»

Til tross for ytterpunkter i deltakelsen, opplever lærerinformantene at deltakelsen i skole-hjem samarbeidet generelt er lavere hos minoritetsforeldrene. De forklarer at det i hovedsak gjelder felles foreldremøter og samlinger, og at dette kan være utfordrende da de går glipp av viktig informasjon. Lærer 2 utdyper dette ved å si at: «Deltakelsen er nok kanskje et av de feltene hvor noen minoritetsspråklige skiller seg litt ut fra etnisk norske. Men det handler veldig ofte om felles foreldremøter og ikke enesamtalene.» Her er det en sammenheng med Lærer 4 sin uttalelse:

«Egentlig så hører jeg sjeldnere fra noen av minoritetsforeldrene enn jeg gjør fra andre foreldre. Når jeg kaller inn til foreldremøte på høsten, så opplever jeg at det er de minoritetsspråklige som har fravær, og det er jo aller helst de jeg kunne tenkt meg å ha der. Å få de koblet på i like stor grad er vanskelig.»

Lærerinformantene trekker frem ulike årsaksforklaringer til hvorfor de tror at deltakelsen blant minoritetsforeldrene er lavere på foreldremøtene. Lærer 1 sier at: «Det handler nok mye om språkbarrierer. Jeg forstår at hvis man har problemer med å forstå hva som blir sagt i et møte, så er det slitsomt å møte opp.» Selv om informantene ser på språket som en av utfordringene og årsakene til et lavt oppmøte, har de litt splittede synspunkter i forhold til kulturaspektet. Her mener Lærer 1, 2 og 3 at det lave oppmøte som regel er uavhengig av etnisitet og kultur, men heller knyttet til ulike individuelle faktorer. For å utdype dette sier Lærer 2:

«Det handler ikke alltid om kulturbakgrunn, men heller om mer sosioøkonomiske og personlige ting. Hva foreldre har ork og anledning til å bry seg med selv liksom. De traumatiserte har for eksempel mer enn nok med å ta vare på seg selv. Så har vi de med psykiske problemer, rus og sånn. Så det handler også om mye annet i livet enn bare kultur.»

Her er det en sammenheng med Lærer 3 sin forklaring:

«Jeg tror det handler like mye om deres ressurser som at de har en minoritetsbakgrunn. Det har nok ikke bare med kultur å gjøre, men også utdanningsbakgrunn til foreldrene. Typisk familier med mye barn og lav inntekt. Jeg er også litt spent på hvis dette hadde vært etnisk norske, så kan det jo være at det er de samme foreldrene som ikke hadde stilt, for de er jo fra litt ressurssvake hjem.»

Lærer 4 mener på en annen side at det lave oppmøtet også kan ha sammenheng med minoritetsforeldrenes kultur:

«Det kan nok ha noe med kultur å gjøre, eller at de har en annen type oppfatning om når de ser på barn som voksne eller modne. Er du blitt 14 så er du ferdig med barneskolen og dette fikser barnet lett selv på en måte. Eller kan det være at noen kommer fra en kultur der det er helt vanlig at du sender barna dine på skolen, så kommer de hjem og spør hvordan det har gått, også går det sin gang. De har litt mer sånn blind tillit til skolen liksom, at dette fikser dere, bare si i fra hva dere gjør.»

På en annen side fremkommer det i funnene at fraværet på de felles foreldremøtene som regel ikke går direkte ut over kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet. For å illustrere dette sier Lærer 4 at: «Utover i skoleløpet så får du jo til en kommunikasjon liksom, for de kommer jo på utviklingssamtalene, altså enten en til en med meg eller med eleven.» Lærer 1 viser også til dette ved å si at: «Jeg har gode erfaringer med at de fleste minoritetsforeldrene møter opp til utviklingssamtaler med meg og eleven.»

#### **4.1.3 Lærernes tilrettelegging for en bedre kommunikasjon**

Under intervjuene gir lærerinformantene flere eksempler på hvordan de legger til rette for å bedre deltakelsen og tydeliggjøre kommunikasjonen med minoritetsforeldrene. Her forklarer de at minoritetsforeldrene i visse tilfeller trenger å få oversatt skriv og meldinger. De uttrykker imidlertid at skolene deres har et forbedringspotensial på dette området:

«Når det gjelder de som trenger å få mer oversatt til sitt språk, så kan vi som skole bli flinkere til å sende ut tydeligere informasjon. Vi sender den ut kun på norsk. Det går

ikke an, og vi vet at i flere klasser må elevene oversette for foreldrene. Det gjør det tungt for elevene og foreldrene. Vi må faktisk skjerpe oss som skole og få oversatt slike skriv. Det er bare vas å tro at alle kan lese norsk» (Lærer 1).

Andre språklige tilpasninger som kan bli tatt i bruk for å bedre den muntlige kommunikasjonen er å benytte et annet språk enn norsk i kommunikasjonen: «Som regel kan minoritetsforeldrene noe språk som vi kan kommunisere med utenom norsk, som engelsk for eksempel» (Lærer 2). Lærer 3 sier at: «Med minoritetsforeldre så tilpasser jeg språket og snakker på en mer avansert måte. Jeg må legge mye mer til rette språklig. Ofte så foregår kommunikasjonen på engelsk hvis foreldrene ønsker det.» Her har Lærer 4 lik praksis: «I og med at jeg har mitt hovedfag i engelsk så synes jeg det er stas hvis jeg kan kommunisere med foreldrene på engelsk hvis de behersker det.»

Videre forteller informantene at de i visse situasjoner må bruke utdannede tolker for å få til en god kommunikasjon med minoritetsforeldrene. Lærer 1 presiserer dette ved å si at: «Vi må av og til bruke tolk i møter rundt elevene. Da har vi alliert oss med de vi vet er gode til å være hjelpetolkere. Likevel er det litt møteforstyrrende.» Lærer 2 skildrer de praktiske utfordringene ved å finne tolk: «Jeg har av og til brukt tolk i kommunikasjonen med minoritetsforeldrene en og en. Likevel er det ikke tolker på alle språk, og da blir det vanskelig rent praktisk å finne diverse tolker.» Videre forklarer Lærer 4 at: «Vi har også morsmåslærere som kan være behjelpelige her.» Funnene viser også at lærerinformantene har en tilsvarende lik praksis med å bruke elever eller søsken som hjelpetolker:

«Bruk av elever som tolk er jo en nødløsning. I enkle konferanser som går på faglige ting så skjer det, men er det mer formelle ting så kan en ikke bruke barna som tolk. Det er ikke lov. Vi som skole må bli flinkere å huske på det» (Lærer 1).

Den kvinnelige lærerinformanten fra samme skole har en lignende forklaring: «Vi har jo brukt elever eller eldre søsken noen ganger til å hjelpe til å oversette. Det er jo ikke bra, men vi har jo gjort det» (Lærer 2). Lærer 4 fremhever at: «Enten så inviterer vi inn tolk eller så vil eleven være med på samtalen og fungere som et bindeledd. Her har Lærer 3 lignende erfaringer:

«Jeg har av og til brukt elevene selv som tolker, men en utfordring her er at eleven gjerne ikke sier alt det jeg sier. Hvis det er en kritikk av eleven for eksempel må jeg

bruke tydelig dokumenter som karakterer, vise og forsikre meg om at foreldrene forstår.»

For å sikre en klar forståelse hos minoritetsforeldrene under de muntlige samtalene, nevner flere av lærerinformantene at de til tider må ta i bruk et aktivt kroppsspråk i kommunikasjonen. Lærer 1 eksemplifiserer dette ved å si at:

«Jeg har hatt noen foreldre som er helt ferske i landet og som egentlig ikke snakker norsk, men som likevel har måttet komme hit og prate om barna sine med meg. Selv om vi da ofte snakker gjennom enkeltord, er det også mye supplerende kroppsspråk og tegnspråk for å komme i mål.»

Lærer 3 understreker at: «Med minoritetsforeldre så tilpasser jeg språket og bruker gjerne kroppsspråk for å forklare ting til dem.» Noen typer kroppsspråk lærerinformantene trekker frem er for eksempel å bruke hendene til å visualisere og forklare enkelte ord og begreper, nikke bekreftende og uttrykke forståelse for det minoritetsforeldrene sier. I tillegg til dette forklarer informantene at de til tider har opplevd å måtte tilpasse sitt eget kroppsspråk for å imøtekomme minoritetsforeldrenes kultur på en best mulig måte i kommunikasjonen. Dette eksemplifiserer Lærer 3 ved å si at:

«Av og til opplever jeg at foreldrene er veldig fysiske ved at de skal se deg i øynene, klemme og kysse på kinnene når de skal hilse. For noen hadde det kanskje vært for intimt, men jeg tenker det er viktig å møte dem på deres kultur.»

På motsatt side viser Lærer 1 til situasjoner der enkelte minoritetskvinner ikke har like mye øyekontakt med han. Han tilføyer at: «Men det har nok mye med kultur å gjøre, at kvinner ikke skal se på menn og så videre. Men det er likevel ikke i stor grad og det er som regel ikke noe problem.» Videre beskriver Lærer 2 en litt mer utfordrende opplevelse:

«Jeg har en gang opplevd en situasjon der jeg sa noe litt alvorlig flere ganger med et smil om munnen, for å være vennlig liksom. Men dette ble misforstått og foreldrene trodde ikke jeg tok saken alvorlig siden jeg smilte.»



Likevel uttrykker lærerinformantene at kommunikasjonen stort sett går greit til tross for kulturelle forskjeller i væremåte og kroppsspråk. De uttrykker at slike situasjoner heller oppstår unntaksvis, og at de stort sett opplever at de kan være seg selv.

## **4.2 Relasjonen i skole-hjem samarbeidet**

I dette kapittelet presenteres funnene som er relevante for å kunne besvare forskningsspørsmål 2 om: «Hvordan arbeider lærere med relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetspråklige foreldre?». Hovedkategorien for kapitlet er «Relasjonen i skole-hjem samarbeidet» som videre deles inn i de fire underkategoriene: «Relasjonen som grunnmur i skole-hjem samarbeidet» (4.2.1), «Å sette seg inn i minoritetsforeldrenes bakgrunn» (4.2.2), «Relasjonens betydning for medvirkning i kommunikasjonen» (4.2.3) og «Utfordringer i relasjonen med minoritetsforeldrene» (4.2.4).

### **4.2.1 Relasjonen som grunnmur i skole-hjem samarbeidet**

Funnene tyder på at lærerinformantene anser relasjonen med minoritetsforeldrene som en grunnmur i skole-hjem samarbeidet. Dette fremkommer blant annet i informantenes refleksjoner knyttet til hva de mener er målet med skole-hjem samarbeidet. Lærer 1 utdyper dette ved å si at:

«Det jeg tenker er målet med foreldresamarbeidet er trygge barn og trygge foreldre. Hvis foreldre er trygge blir barna trygge og motsatt, det henger sammen i en sirkel. Og hvordan vi får trygge barn er gjennom et godt samarbeid med alle involverte, og her er relasjonen med foreldrene veldig viktig. Får jeg de på lag så har jeg trygge barn, og har vi trygge barn så er det større sjans for trivsel og læring. Det er jo grunnleggende.»

Noen av disse refleksjonene går også igjen i Lærer 3 sine beskrivelser:

«Jeg tenker at skole-hjem samarbeidet handler om å etablere en relasjon sånn at de føler seg trygge på å ringe eller melde hvis det skulle være noe. Og det ser jeg at jeg har lykkes med. Det skal være lavterskel for å ta kontakt.»

Videre forklarer Lærer 4 at relasjonen med minoritetsforeldrene kan få betydning for deres forhold til barna:

«Jeg liker jo veldig godt å være kontaktlærer nettopp fordi relasjonen inn mot foreldrene gjør det lettere å ha en relasjon inn mot elevene. Å vite hvordan det er hjemme er jo grunnleggende for å klare å tilrettelegge best mulig på skolen. Jo mer du klarer å spille på lag med foreldrene, jo lettere er det å få til en ønsket progresjon hos de ulike elevene. En god relasjon til hjemmet er da avgjørende og viktig.»

I spørsmålet om hvilken betydning relasjonen har for kommunikasjonen i skole-hjem samarbeidet er det en sammenheng mellom lærerinformantenes svar. Her forklarer Lærer 3 at relasjonen og kommunikasjonen henger nøye sammen, og tilføyer: «Det er jo lettere å kommunisere med foreldrene når vi har en god relasjon. Da ser jeg at de slapper av og det er lettere for de å snakke.» Lærer 4 sier at: «Hvis relasjonen er i bunn, så er du ikke så avhengig av den kommunikasjonsbiten. Så relasjonen er på en måte viktigst vil jeg si.» Videre viser Lærer 2 også til hvordan relasjonen åpner opp for å gjøre feil som fagperson:

«Du får ikke til noe kommunikasjon hvis du ikke har en god relasjon, da kan du bare glemme det. Relasjonen er grunnmuren for alt. Hvis du får foreldrene til å stole på at du vil deres og ungens beste, så er det mye enklere å få frem budskap hele tiden. Da kan du også gjøre feil som fagperson uten at det er noe krise. Du kan ha sagt noe feil eller misforstått noe, for i bunn og grunn stoler de på at vil deres beste.»

Her har Lærer 1 lignende erfaringer og påpeker at relasjonens betydning for kommunikasjonen er:

«Sykt stor! Hvis jeg har etablert god relasjon, kan jeg nesten gjøre hva som helst etterpå, da aksepteres det meste. Om jeg misser litt på noen små ting da så raser ikke verden sammen. Du gir deg i hvert fall litt rom for å gjøre feil. Hvis du ikke har en god relasjon er det over og ut. Relasjonen er gull verdt.»

#### **4.2.2 Å sette seg inn i minoritetsforeldrenes bakgrunn**

For å utvikle en god relasjon med minoritetsforeldrene fremhever lærerinformantene at det i første omgang er avgjørende å bli kjent med og sette seg inn i deres bakgrunn og kultur. Dette utdyper Lærer 1 ved å si at:

«Jeg forsøker å sette meg inn i deres kultur. Da er det viktig for meg å ha kunnskap og være varsom i møte med foreldrene. Jeg må stille meg spørsmål som: Hvordan vil de hilse? Gjennom håndtrykk, nikke eller smile? Hvis jeg for eksempel har møtt foreldre som er muslimer og ser at mor er fullt tildekt, så bukker jeg heller og sier at det er hyggelig de kunne komme. Så gir mannen meg hånda og da respekterer jeg det. Det handler liksom om å ikke trække over noen grenser, for da kan det være tungt å komme videre i relasjonen. Så kan en ha politiske meninger om mye, men det er en unødvendig konflikt i dette møtet. Det handler altså om kunnskap og oversikt og kjennskap.»

Videre uttrykker Lærer 3 at:

«Det er viktig å ha forståelse for og sette seg inn i minoritetsforeldrenes bakgrunn. Her må vi vise at vi skjønner at de og elevene har sin bagasje med seg, og at vi ikke bare er her for å hjelpe barnet deres å gjennomføre skolefag liksom. Mange har jo opplevd veldig mye tøft og da betyr det faglige så lite, sant.»

Lærer 2 vektlegger betydningen av å bruke elevene for å bli kjent med minoritetsforeldrene: «Når det gjelder relasjonsbygging med foreldrene så går jeg gjerne via elevene. Jeg har nok mest fokus på å bli kjent med foreldrene via eleven før jeg treffer de.» Den siste informantene viser også til bruk av andre lærere som ressurser i arbeidet med å bli kjent med minoritetsforeldrene:

«Jeg prøver jo å sette meg litt inn i deres kultur for å forstå de. Det første jeg sjekker er jo om eleven kan ha søsken som kan ha gått på skolen her før. Så snakker jeg med den læreren som har hatt den storebroren eller den storesøsteren og vært i kontakt med de samme foreldrene. Så spør jeg hva type erfaringer de har gjort seg liksom. Også har jeg noen ganger hatt kontakt med barneskolelærere. Da får du for eksempel vite hvordan forholdene til foreldrene var der» (Lærer 4).

For å oppnå en god relasjon og bli kjent med minoritetsforeldrene viser tre av lærerinformantene til det første møtet som en viktig fase. Dette eksemplifiserer Lærer 1 ved å fortelle at:

«I den første utviklingssamtalen når foreldre kommer hit sammen med barnet, så har vi faktisk noen ganger hatt det slik at foreldrene har kommet uten barn i deler av samtalen slik at de kan fortelle sine ønsker og behov. Da kan de uten at det er noe kleint legge frem hvis det er noe de strever med.»

Her har Lærer 2 fra samme skole lignende erfaringer:

«Vi har utviklingssamtale med foreldre veldig tidlig i oppstarten på ungdomsskolen. Her snakker foreldrene om seg selv, hvordan de har det, forventninger til skolen og hva de er opptatt av og sånn. Jeg prøver å legge til rette for et godt samarbeid så tidlig så mulig i forhold til at de kan fortelle og ikke bare komme her å få informasjon. Jeg har også vært på besøk hos foresatte i oppstarten på høsten som av ulike grunner har hatt trøbbel med å komme på skolen.»

En tredje informant sier at:

«Når jeg har utviklingssamtaler i de første møtene, så spør jeg gjerne om det er noe foreldrene vil ta opp før vi snakker om eleven. Hva vil du si til skolen og til oss som lærere? For å vise at jeg ikke bare forventer at de er i Norge og at alt skal foregå på våre premisser, så spør jeg og er interessert i deres hjemland. De er ofte stolte av kulturen sin og er ivrige på å fortelle. Da tror jeg det er viktig at vi møter de litt der de er og anerkjenner de for det de har av kultur og språk. Det er viktig at foreldrene også blir ivaretatt, ikke bare ungene» (Lærer 3).

#### **4.2.3 Relasjonens betydning for medvirkning i kommunikasjonen**

Under spørsmålet om hvordan lærerne arbeider for å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt i relasjonsbyggingen, forklarer informantene at dette i stor grad handler om å legge til rette for at minoritetsforeldrene får medvirke i kommunikasjonen. De uttrykker at selv om de fleste minoritetsforeldrene oppleves som engasjerte i barna sine, er det varierende grad av medvirkning i foreldresamarbeidet. Her beskrives noen som mer passive enn andre. Lærer 4 utdyper at: «Jeg tror ikke at det er noen uvilje der altså. Det er handler nok mer om den tryggheten de føler i forhold til skole og hvor mye de skal tørre å involvere seg.» For å sikre muligheten til medvirkning forteller informantene at de er opptatt av å være tilgjengelige: «Det er viktig å være tydelig på at du er tilgjengelig. Og sakte men sikkert så klarer du å

bygge en form for tillit. Da blir det også lettere for de å ta kontakt» (Lærer 4). Lærer 3 fremhever at:

«Når vi ser ungene deres så mye på skolen, så er det klart at de ønsker å snakke med oss hvis det er noe de er bekymret for. Derfor sier jeg alltid at de kan sende melding og ringe når som helst, så svarer jeg så snart jeg kan. For det tror jeg er utrolig viktig, at de vet at vi er der hele veien når vi ser ungene hele tiden.»

Lærer 1 forklarer videre at tillitarbeid handler om å gjøre minoritetsforeldrene trygge:

«Vi må jobbe aktivt med relasjonen gjennom å vise foreldrene tillit. Her må vi gjøre de trygge på at de kan komme å gi beskjed hvis det er noe. Da det blir lettere for de å medvirke. Her er det da viktig å legge til rette for tolk hvis de trenger dette, sånn at de har like muligheter til å delta i samtalen og føle seg trygge.»

Lærer 4 er opptatt av å gi positive tilbakemeldinger og mener at dette kan bidra til økt kontakt:

«Hvis du skal få tillit må du vise de at du ser ungen deres og tar ungen sine utfordringer og positive sider på alvor, både i forhold til det faglige og sosiale. For det er viktig å huske på at de har en annen bakgrunn som kan gjøre det vanskeligere å gå på norsk skole. Da er det viktig å motivere de og ikke bare fokusere på det som ikke er godt nok. Sånn tenker jeg litt i foreldrerelasjonen også, at hvis foreldrene bare skal høre fra meg hver gang det har skjedd noe negativt, så er det et dårlig utgangspunkt for et godt samarbeid. Hvis jeg minner de på de positive tingene om barnet vil relasjonen ofte bli bedre, og da er det nok også lettere for de å ta kontakt med meg.»

Videre gir lærerne eksempler på hvordan de kan vise minoritetsforeldrene respekt slik at det blir lettere for dem å medvirke i samarbeidet. Lærer 2 utdyper dette ved å si at:

«Relasjonsbygging handler jo mye om å vise foreldrene respekt. Og da er det viktig at vi ikke kommer ovenfra og ned og bare skal fortelle og belære, altså det er jo punkt en i alt foreldresamarbeid. Det å passe på å ikke snakke for mye selv, men heller få de til å fortelle og medvirke. Vi har jo en liste foreldrene fyller ut med barnet før de

kommer til samtale, om hvordan de har det, hvordan leksene går, ting vi ikke ser på skolen og sånn. Her får jo foreldrene mulighet til å si det vi vil. Men vi kan jo ikke tilfredsstillere alle ønsker alltid, men det er viktig å være lyttende og vise respekt for det de spør om. Å invitere til at de tørr å si det de mener, det er jo det det egentlig handler om.»

Den andre kvinnelige informant forteller at:

«Når jeg har skole-hjem samtaler er jeg like mye opptatt av at de skal kommunisere til meg. Det er ikke jeg som skal pøse ut alt jeg har å si så er vi ferdige liksom. Jeg skal jo styre samtalen selvfølgelig, men ikke i den graden. I foreldresamtalene spør jeg gjerne om det er noe jeg kan gjøre for at eleven deres skal få det bedre. Jeg legger til rette for at foreldrene får medvirke og gi beskjed til meg» (Lærer 3).

Til slutt forklarer lærerinformantene at relasjonsbyggingen handler om å verdsette minoritetsforeldrene for den de er, og at dette kan gjøre det lettere å medvirke. Lærer 3 eksemplifiserer dette ved å si at:

«Det jeg ser med de minoritetsspråklige er at de ofte har veldig respekt for meg som lærer. Jeg opplever gjerne i starten at noen er veldig ydmyke. De tenker at læreren står veldig høyt i rang og nå skal vi få blottlagt sønnen våres liksom, men så ser jeg at de slapper veldig av når relasjonen blir bedre. Jeg prøver å dempe dette og vise at jeg likestiller de uansett hvilken bakgrunn de har. Jeg jobber med å anerkjenne dem gjennom å få frem at vi er likeverdige og at det ikke noen som skal styre over den andre parten. Her pleier jeg også å anerkjenne dem for at de tørr å snakke norsk selv om de unnskylder sin dårlige norsk. Så trekker jeg paralleller til når jeg skulle lære et nytt språk i voksen alder, hvor modig det er å tørre. Da blir det lettere for de å medvirke også.»

#### **4.2.4 utfordringer i relasjonen med minoritetsforeldrene**

Ut ifra funnene fremkommer det at relasjonsarbeidet til tider kan by på enkelte utfordringer knyttet til kultur. Disse tilfellene fremhever lærerne som spesielt utfordrende dersom det går ut over elevenes faglige eller sosiale læring og utvikling. Lærer 1 eksemplifiserer dette ved å

si at:

«Jeg har opplevd at vi må diskutere ting. For eksempel at foreldre har gitt barnet sitt for lite grenser, hvor jeg rett og slett må inn å si at jeg synes det er for grenseløst. Dette handler om kulturelle ting i forhold til aldersgrense på rus og så videre. Da hører de ikke alltid på meg, og det kan jo gå ut over barnets utvikling.»

Lærer 4 forteller også at:

«Det er jo litt problematisk hvis det kommer til sånn leirskole og overnatting. Hvis jenter ikke får være med på det. Vi prøver jo å forklare til foreldrene hvordan vi legger det opp, at de bor på separate hus og sånn, men vi må jo respektere dem også. De turene er jo viktige sosialt sett. Vi vil aldri bare la dem slippe uten at vi har hatt en runde på det (...) Det er jo noen kulturelle ting som er litt touchy og. Hvis du tenker på sånn hygiene og den type ting, så kan det være vanskelig noen ganger å formidle til foreldre at ungen din dusjer ikke etter gymtimene. Du må i hvert fall få bygd opp den tilliten og vite at du er i en trygg relasjon før du våger å si det.»

Videre understreker Lærer 2 at:

«En utfordring er at det kan være litt krasj i de faglige forventningene ved at de er urealistiske. De vil at barna skal bli jurist, prest eller lege for eksempel. Så må jeg som lærer gå inn og prøve å dempe forventningspresset til barnet. Og der kan jeg jo si at det dukker opp noen kulturkonflikter av og til. For eksempel hvis det er et barn som er veldig interessert i å bli elektriker, så synes ikke foreldrene at det er bra nok. For det er for lett i hjemlandet, mens her må du kanskje gå på skole i fire år. Da må jeg forklare dem utdanningssystemet i Norge, siden de ikke kan det da de ikke har gått på skole her selv.»

Lærer 3 nevner også flere episoder:

«Jeg har opplevd utfordrende relasjoner til menn, dessverre. Det har ikke vært så ofte altså. Da er det ofte konservative muslimske menn da, som jeg tror i utgangspunktet er litt skeptiske og ikke helt har klart å bryte barrieren. De har prøvd å teste meg ut litt i forhold til om jeg duger som kvinne. Det kan jo handle om kulturbakgrunn, at du er

vokst opp i et land hvor det ikke er vanlig at kvinner har fått utdanning (...) Ulike religioner og kulturer kan også by på problemer mot hva ungen opplever. Det er for eksempel fremdeles noen som oppdrar unger der de selv har levd i strafferegimer og fører det videre til sine barn. Da kan ungene bli forvirra. På skolen har de en oppdragelse og en annen i hjemmet. Men foreldrene sier sjeldent noe om dette, for det vet de at vi ikke bedriver i Norge, men vi har sterke mistanker om det. Vi mistenker også at det skjer omskjæring av jenter uten at det blir sagt til skolen.»

På en annen side forklarer lærerinformantene at de kun ser på en liten del av utfordringene som knyttet til kultur og at de som regel er rettet mot ulike individuelle faktorer. Selv om det til tider oppstår utfordringer i skole-hjem samarbeidet, fremhever informantene at de stort sett opplever en god relasjon med minoritetsforeldrene. Lærer 1 sier at: «Jeg får stort sett alltid tillit og respekt. De kommer åpne og lyttende til hva vi som skole har å si.» Videre viser Lærer 3 til at: «De er veldig ydmyke og takknemlige ovenfor at vi legger til rette for å lytte til dem. Jeg opplever at de setter pris på samarbeidet.» Den siste læreren har også samme opplevelse:

«Jeg har aldri opplevd mangel på tillit og respekt for meg som lærer egentlig. Det ideelle er kanskje en felles forståelse, men det går an å utvikle en god relasjon uten dette også. For det vil jo være store individuelle forskjeller i forhold til verdier og hva en har med seg i livet. Det trenger ikke være et hinder for en god relasjon det» (Lærer 4).



## 5. Drøfting av funn

I denne delen av oppgaven drøftes de presenterte funnene i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittel 5.1 drøfter funnene knyttet til forskningsspørsmål 1 og kapittel 5.2 drøfter funnene knyttet til forskningsspørsmål 2. Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens overordnede problemstilling, nemlig: «Hvordan opplever norske ungdomsskolelærere arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?». Her drøftes altså lærernes opplevelser, synspunkter og refleksjoner rundt kommunikasjons- og relasjonsarbeidet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag.

### 5.1 Forskningsspørsmål 1

I dette kapittelet drøftes de relevante funnene som er knyttet til forskningsspørsmål 1 om «Hvordan arbeider lærere med kommunikasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?». Drøftingsdelen er strukturert inn i tre følgende underkapitler: «Interkulturell kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet» (5.1.1), «Minoritetsforeldres ulike utgangspunkt for deltakelse i kommunikasjonen» (5.1.2) og «Læreres tilrettelegginger og tilpasninger i den interkulturelle kommunikasjonen» (5.1.3).

#### 5.1.1 Interkulturell kommunikasjon i skole-hjem samarbeidet

Opplæringsloven (1998) § 1-1 forplikter skolen til et samarbeid med hjemmet. Forskriftene til opplæringsloven (2006) § 20-1 utdyper prinsippene og rammene for dette samarbeidet. Her er elevens faglige og sosiale utvikling i fokus. LK06s generelle del viser også til at skolen og hjemmet må samarbeide rundt opplæringen av barna (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Disse prinsippene er som sagt både gyldige for de majoritetsspråklige- og minoritetsspråklige foreldrene (Nordahl, 2015, s. 140). Funnene viser at lærerinformantene mener at målet med skole-hjem samarbeid er å sørge for en faglig og sosial læring og utvikling hos elevene. Dette kan eksemplifiseres i Lærer 2 sine beskrivelser:

«Jeg tenker jo at samarbeidet handler om å få være med opp og hjelpe unger til å bli gangs mennesker liksom, og da er vi helt avhengige av foreldrene for å få til det. Ikke bare at de skal utvikle seg faglig, men også sosialt med oppdragelsesbiten og sånn (...))»

Refleksjonene over kan tyde på en bevissthet rundt rammene for skole-hjem samarbeidet. Arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid er imidlertid en veldig kompleks oppgave. Her viser Samnøy (2015, s. 16) til *kommunikasjonens* betydning for et godt skole-hjem samarbeid. Hun uttrykker at lærerne både må være bevisste på og ta ansvar for å legge til rette for en god kommunikasjon i samarbeidet. En slik bevissthet rundt kommunikasjonens betydning for samarbeidet fremkommer i en av lærerinformantenes refleksjoner:

«Det jeg umiddelbart tenker er at foreldresamarbeid er toveis kommunikasjon (...) Det er viktig at ungene vet at vi som lærere har et tett samarbeid med foreldrene, og at de vet at vi har en dialog hvis det skulle være noe med dem liksom. Jeg tror de trenger det sikkerhetsnettet rundt seg og det må vi dra sammen» (Lærer 3).

Lærer 2 fremhever også kommunikasjonens betydning:

«(...) Derfor er det helt avgjørende å ha en god kommunikasjon med dem. Hvis vi snakker samme språk sant, altså i forhold til hva vi forventer av ungene og hvordan vi kan støtte de, så vil jo sjansen for at de skal lykkes øke»

Slik det fremkommer i funnene vektlegger lærerinformantene en god kommunikasjon for å oppnå et godt foreldresamarbeid. Når norske lærere kommuniserer med minoritetsforeldre oppstår en *interkulturell kommunikasjon*, nemlig en samhandling mellom mennesker fra ulike kulturer (Fjeldsbø, 2015, s. 187). I arbeidet med den interkulturelle kommunikasjonen viser informantene til lignende praksiser knyttet til hvordan de går frem for å utveksle informasjon med minoritetsforeldrene. Aamodt (2013, s. 63) forklarer at informasjonen blant annet kan kommuniseres *skriftlig*, og dette gjenspeiles også i lærernes beskrivelser. Informantene har en tilnærmet lik praksis hvor de jevnlig legger ut elevenes arbeidsplaner og andre infoskriv på internett. Dette fremhever blant annet Lærer 1 ved å si at: «Jeg har en fellesmail hvor jeg informerer foreldrene digitalt. Vi har også en side med et infofelt hvor vi legger ut elevenes arbeidsplaner fredagen uka før.» Lærerne på skole 1 informerer også gjennom informasjonsskriv i papirform: «Selv om mye av informasjonen skjer digitalt, er det også litt som i gamledager at de får lapp og brev hjem» (Lærer 1). En slik praksis kan tyde på at lærerne har utviklet rutiner for å utveksle skriftlig informasjon om elevenes skolesituasjon (Aamodt, 2013, s. 62f). Her er det relevant å trekke linjer til det første samarbeidsnivået som Nordahl (2015, s. 27) skisserer. Det første nivået er rettet mot at det skal være *gjensidig*

*informasjon* mellom skolen og hjemmet, både når det gjelder elevens skolesituasjon og hjemmeforhold. Selv om lærerne har utviklet rutiner for å utveksle skriftlig informasjon, er det sentralt å stille spørsmål om hvor vidt foreldrene får med seg informasjonen som gis.

Aamodt (2013, s. 62) uttrykker at rutinene som er utviklet for å imøtekomme foreldre til skolebarn i Norge, ikke alltid vil ivareta de minoritetsspråklige forelderens behov. Denne antydningen ble også støttet i funnene ved at lærerne forklarer at den skriftlige informasjonen ikke alltid når gjennom til alle minoritetsforeldrene. Lærerne utdypet at dette kan føre til at foreldrene går glipp av viktig informasjon eller at det kan oppstå misforståelser: «Det kan jo oppstå misforståelser i forhold til hvilket utstyr de for eksempel skal ha med på tur, og det er mye rart som kan komme da» (Lærer 1). Dahl (2013, s. 133) forklarer at slike misforståelser kan oppstå når mennesker med forskjellig språk kommuniserer i en interkulturell kommunikasjon. Selv om lærerne stort sett opplever at elevene klarer å få med seg den relevante informasjonen selv, beskrives noen av disse situasjonene som spesielt utfordrende:

«Jeg har opplevd at elevene får med seg infobrev hjem, men så har ikke foreldrene fått med seg alt som står. Det skjer til stadighet og er utfordrende. Siste eksempelet var at klassen skulle på sykkeltur. Så fikk alle beskjed om å ha med sykkel og hjelm, og at det var viktig at vi fikk beskjed hvis de ikke hadde anledning til å sykle. Da var det faktisk ti elever dagen etterpå som ikke hadde sykkel og hjelm med seg, og da var det soleklart mest av de minoritetsspråklige» (Lærer 4).

Eksempelet over kan antas å være en situasjon som kan hindre et godt skole-hjem samarbeid. Dersom minoritetsforeldrene har så svake norskkunnskaper at de ikke får med seg den skriftlige informasjonen, kan det i noen situasjoner tenkes å få uheldige konsekvenser for barnas læring og utvikling. På en annen side er det viktig å huske på at slike situasjoner kan ha sammenheng med at enkelte minoritetsforeldre faktisk ikke kan lese eller skrive norsk (Aamodt, 2013, s. 63). Uansett årsaksforklaring, er det likevel lærerne som har hovedansvar for å ta initiativ til og etablere gode rammer for skole-hjem samarbeidet (Samnøy, 2015, s. 14). Dette vil ikke bare være viktig for barnas læring og utvikling, men også for at foreldrene skal oppleve en trygghet og vite at barna har det bra (Nordahl, 2015, s. 59). Drugli og Onsøien (2010, s. 135) forklarer at med et skolesystem som er ukjent trenger minoritetsforeldrene mye informasjon og støtte for å greie å samarbeide. For å sikre at den skriftlige informasjonen når gjennom til minoritetsforeldrene er lærerne derfor opptatt av å

være tilgjengelige på mobiltelefonen. Her fremhever Lærer 2 at: «Selv om arbeidsplanene til elevene ligger ute digitalt er det jo noen minoritetsforeldre som ikke har tilgang til datamaskin, så flere ganger har vi SMS-avtaler med foreldrene.» Lærer 3 sier også at: «Minoritetsforeldrene får gjerne ikke med seg at de skal laste ned en mobil-ap (...) Så da er det mye meldinger og SMS i den daglige kommunikasjonen.» En slik praksis kan tyde på at lærerne tar ansvar for og er bevisste på at minoritetsforeldrene trenger ekstra oppfølging og informasjon for å henge med (Drugli & Onsøien, 2010, s. 135). Som sagt innebærer det første samarbeidsnivået en gjensidig informasjon mellom skolen og hjemmet (Nordahl, 2015, s. 27). Ved at lærerne er åpne for å ha telefonkontakt med minoritetsforeldrene, kan det tolkes som at lærerne åpner opp for en gjensidig informasjonsutveksling der begge kan nå hverandre.

Funnene viser videre at mesteparten av kommunikasjonen med minoritetsforeldrene foregår gjennom muntlige samtaler. Den muntlige kommunikasjonen mellom lærerne og foreldrene kan ses i lys av det andre samarbeidsnivået til Nordahl (2015, s. 27), nemlig *dialog og drøftinger*. Dialog og drøftinger innebærer en reell og sannferdig kommunikasjon mellom lærere og foreldre rundt eleven, undervisning og læringsmiljø. Lærerinformantene forteller at den muntlige kommunikasjonen både skjer gjennom uformelle samtaler på mobiltelefonen, men også gjennom fastsatte utviklingssamtaler og foreldremøter. Disse fremgangsmåtene går igjen i Spernes (2012, s. 240f) sine beskrivelser, som sier at dialogen i foreldresamarbeidet blant annet vil foregå gjennom møter og utviklingssamtaler. I tillegg viser hun til telefonen som et viktig hjelpemiddel for å gi informasjon. Videre fremkommer det at lærerne har langt mer muntlig kommunikasjon med minoritetsforeldrene enn norske foreldre, og at dette er for å sikre en tydeligere forståelse i samarbeidet. Dette er i tråd med Aamodt (2013, s. 64) som at samtalen vil være nødvendig for å sikre en forståelse hos de foreldrene som for eksempel ikke kan lese eller skrive norsk. På denne måten kan den muntlige kommunikasjonen tolkes som å være best egnet for å gi informasjon sikre en gjensidig forståelse i samarbeidet. En videre beskrivelse av hvordan den muntlige kommunikasjonen og det andre samarbeidsnivået foregår i foreldresamarbeidet fremstilles i underkapitlene 5.2.2 og 5.2.3.

Nordahl (2015, s. 37) påpeker at foreldresamarbeidet vil foregå på tvers av de ulike samarbeidsnivåene samtidig. Dette kommer til uttrykk i funnene ved at den gjensidige informasjonen mellom lærerne og minoritetsforeldre i det første nivået ikke bare gis skriftlig, men også gjennom muntlige samtaler i det andre nivået. Den muntlige kommunikasjonen kan videre ses i sammenheng med Habermas' (1999b) teori om kommunikativ handling. Til grunn

for den kommunikative handlingen ligger nemlig en antakelse om at mennesker koordinerer sin sosiale samhandling gjennom en språklig kommunikasjon (Aakvaag, 2008, s. 173). I foreldresamarbeidet foregår en slik språklig kommunikasjon i dialogen mellom lærerne og minoritetsforeldrene. Denne sosiale samhandlingen kjennetegnes også av at lærerne og minoritetsforeldrene er avhengige av hverandre for å realisere sine handlingsplaner (Aakvaag, 2008, s. 174). Slik er også tilfellet i foreldresamarbeidet ved at lærerne og foreldrene har et delt ansvar i å sørge for elevenes utvikling (Nordahl, 2015, s. 25f). Ved at informantene som nevnt over legger til rette for en gjensidig informasjonsutveksling, kan det også tenkes å lettere ville bidra til det Habermas (1999b, s. 143) kaller for en gjensidig forståelse. Dersom samarbeidet kun hadde vært begrenset til at lærerne informerte minoritetsforeldrene eller motsatt, ville det være et svært lite reelt samarbeid (Nordahl, 2015, s. 37).

### **5.1.2 Minoritetsforeldres ulike utgangspunkt for deltakelse i kommunikasjonen**

Funnene viser at deltakelsen i samarbeidet er veldig individuell fra familie til familie. Lærer 4 illustrer dette ved å vise til ytterpunktene i deltakelsen, og forklarer at noen barn har foreldre som aktivt følger opp, mens andre har foreldre som verken melder inn fravær og sjeldent stiller opp. Han sier at: «(...)Det er jo ikke sånn at minoritetsforeldre er minoritetsforeldre, de er jo like forskjellige som alle andre.» Sitatet til Lærer 4 kan være med på å belyse en veldig viktig side av foreldresamarbeidet. Her uttrykkes en forståelse for at det eksisterer mange måter å være foreldre på i den norske skolen (Nordahl, 2015, s. 140), også som minoritetsforeldre. Foreldrene i skolen er nemlig en svært sammensatt gruppe mennesker med ulike behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Til tross for ytterpunkter i deltakelsen opplever informantene en generelt lavere deltakelse hos minoritetsforeldrene. Dette stemmer overens med Spernes (2012, s. 239) sin påstand om at en gjennomgående problemstilling i samarbeidet med minoritetsforeldre er at de ikke kommer til møtene i starten. Lærer 2 forklarer dette ved å si at: «Deltakelsen er nok kanskje et av de feltene hvor noen minoritetsspråklige skiller seg litt ut fra etnisk norske (...)» Videre utdyper Lærer 4 at:

«Egentlig så hører jeg sjeldnere fra noen av minoritetsforeldrene enn jeg gjør fra andre foreldre. Når jeg kaller inn til foreldremøte på høsten, så opplever jeg at det er de minoritetsspråklige som har fravær, og det er jo aller helst de jeg kunne tenkt meg å ha der. Å få de koblet på i like stor grad er vanskelig.»

Det fremkommer at den lave deltakelsen i hovedsak gjelder felles foreldremøter og ikke enesamtalene. Den lave deltakelsen beskrives som utfordrende ved at minoritetsforeldrene kan gå glipp av viktig informasjon. Ut ifra funnene fremkommer det flere årsaksforklaringer til at foreldrene har en lavere deltakelse på foreldremøtene. Lærer 1 forklarer at: «Det handler nok mye om språkbarrierer. Jeg forstår at hvis man har problemer med å forstå hva som blir sagt i et møte, så er det slitsomt å møte opp.» Denne antydningen støttes av Spernes (2012, s. 181) i det han sier at svake norskferdigheter kan gjøre det vanskelig å delta i samarbeidet. Aamodt (2013, s. 63) har en lignende forklaring og viser til at en manglende forståelse kan bidra til frustrasjon hos foreldrene. Videre har lærerinformantene litt splittede synspunkter når det gjelder kulturaspektet. Her mener Lærer 1, 2 og 3 at det lave oppmøte som regel er uavhengig av etnisitet og kultur, men heller knyttet til individuelle faktorer. Disse synspunktene kan tolkes som at lærerne ser på minoritetsforeldrene som enkeltindivider og ikke kun som representanter for en gruppe eller kultur (Spernes, 2012, s. 137). Blant mennesker vil det nemlig være store individuelle forskjeller uavhengig av nasjonalitet (Samnøy, 2015, s. 105). Lærer 2 eksemplifiserer dette ved å si at:

«Det handler ikke alltid om kulturbakgrunn, men heller om mer sosioøkonomiske og personlige ting. Hva foreldre har ork og anledning til å bry seg med selv liksom. De traumatiserte har for eksempel mer enn nok med å ta vare på seg selv (...).»

Utsagnet over kan ifølge Spernes (2012, s. 114) forklares ut ifra at noen minoritetsforeldre er mer sårbare i møte med norske profesjonelle. Dette kan handle om at familier kommer til Norge som flyktninger fra krig, uroligheter eller forfølgelse. Med et slikt utgangspunkt kan det antas å være ekstra utfordrende å delta på foreldremøtene. Videre mener Lærer 3 at det lave oppmøte kan knyttes til foreldre som er fra ressursvake hjem: «(...) Det har nok ikke bare med kultur å gjøre, men også utdanningsbakgrunn til foreldrene. Typisk familier med mye barn og lav inntekt (...) for de er jo fra litt ressursvake hjem.» I tråd med Nordahl (2015, s. 69) sin forskning kan disse refleksjonene føre til en sosial kategorisering av foreldrene. Slike sosiale konstruksjoner kalles også for *stereotypier* (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 39). Her plasserer læreren minoritetsforeldrene inn i kategorien «ressursvake» basert på deres utdanningsnivå og yrke. Disse konstruksjonene er lite helhetlige og kan gi lærerne feil bilde av foreldrene (Nordahl, 2015, s. 70). En mulig tolkning er at disse holdningene minsker lærernes tro på minoritetsforeldrene i samarbeidet. Oppfatningene vil kunne påvirke hvordan lærerne møter minoritetsforeldrene, samt hvilke forutsetninger lærerne tror foreldrene har for

å samarbeide (Nordahl, 2015, s. 70). På en annen side legger læreren til at: «Jeg er også litt spent på hvis dette hadde vært etnisk norske, så kan det jo være at det er de samme foreldrene som ikke hadde stilt, for de er jo fra litt ressursvake hjem.» Denne tankegangen vil på motsatt side bidra til å minske det uheldige skillet mellom majoritetsforeldre som «vi» og minoritetsforeldre «de andre» (Spernes, 2012, s. 137).

Samnøy (2015, s. 104f) uttrykker at det ikke er tilstrekkelig å kun skylde utfordringene i et samarbeid på at foreldrene har en annen kultur. Likevel kan noen minoritetsforeldre ha bakgrunn fra et samfunn der skolen er vesentlig forskjellig fra den norske. Her kan minoritetsforeldrenes kultur prege deres holdninger, verdier og forståelser av verden (Spernes, 2012, s. 89). I foreldresamarbeidet kan foreldrenes kultur dermed få betydning for deres forventninger og holdninger til skolen og foreldresamarbeidet (Spernes, 2012, s. 176). Disse antakelsene går igjen i Lærer 4 sine refleksjoner, i det han sier at det lave oppmøtet også kan ha sammenheng med minoritetsforeldrenes kultur. Han trekker linjer til at minoritetsforeldrene kan ha en annen type oppfatning om når de ser på barn som voksne og selvstendige. En annen årsaksforklaring han fremhever er:

«(...) Eller kan det være at noen kommer fra en kultur der det er helt vanlig at du sender barna dine på skolen, så kommer de hjem og spør hvordan det har gått, også går det sin gang. De har litt mer sånn blind tillit til skolen liksom, at dette fikser dere, bare si ifra hva dere gjør.»

Disse refleksjonene kan ses i lys av Nordahl (2015, s. 141) sine årsaksforklaringer til et lavt oppmøte hos minoritetsforeldre. Nordahl utdyper at den lave deltakelsen kan skyldes at det i en rekke land utenom Norge ikke er vanlig med felles foreldremøter. Det forventes heller ikke at foreldrene skal involvere seg i skolen. Med et annet skolesyn kan det derfor antas å være mer utfordrende for minoritetsforeldrene å delta i foreldremøtene. Utsagnet fra Lærer 4 om at: «De har litt mer sånn blind tillit til skolen liksom», kan tyde på at læreren opplever en tillit fra minoritetsforeldrene til at han vil gi barna deres en god opplæring. I noen kulturer blir nemlig læreren betraktet som en autoritet som alltid vet hva som er best for barna (Nordahl, 2015, s. 141). Ut fra dette kan en mulig tolkning være at kulturen i enkelte tilfeller også kan få betydning for minoritetsforeldrenes lave oppmøte.

Videre fremkommer det i funnene at minoritetsforeldrenes fravær på foreldremøtene som regel ikke går direkte ut over kommunikasjonen i foreldresamarbeidet. Lærerinformantene har nemlig gode opplevelser med at de foreldrene likevel møter til utviklingssamtalene. For å illustrere dette sier Lærer 1 at: «Jeg har gode erfaringer med at de fleste minoritetsforeldrene møter opp til utviklingssamtaler med meg og eleven.» Lærer 4 viser også til dette: «Utover i skoleløpet så får du jo til en kommunikasjon liksom, for de kommer jo på utviklingssamtalene (...).» Disse funnene kan bekrefte det Spernes (2012, s. 239) sier om at selv om deltakelsen på møtene er lav i starten, fungerer samarbeidet som regel veldig bra etter hvert. En tolkning av dette er at selv om den lave deltakelsen på foreldremøtene kan skape utfordringer i forhold til mangel på informasjon, vil det ikke hindre lærerne i å føre en god kommunikasjon med minoritetsforeldrene. Her kan det tenkes at utviklingssamtalene kan være et godt utgangspunkt for å diskutere og legge til rette for elevenes faglige og sosiale læring og utvikling, som også er målet med foreldresamarbeidet (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Slik kan utviklingssamtalene også muligens bidra til en kommunikativ handling mellom lærerne og minoritetsforeldrene, ved at de i fellesskap får diskutert elevenes læring og utvikling og dermed utviklet en gjensidig forståelse (Habermas, 1999b, s. 142f; Aakvaag, 2008, s. 174). Dette innebærer imidlertid at partene av fri vilje anerkjenner sakene som diskuteres (Habermas, 1999b, s. 140). Med utgangspunkt i at minoritetsforeldrene møter opp til samtalene frivillig, samtidig som skolen og hjemmet arbeider for barnas beste, kan det tenkes at denne frie viljen er tilstede hos begge parter.

### **5.1.3 Læreres tilrettelegginger og tilpasninger i den interkulturelle kommunikasjonen**

Slik det fremkommer i funnene over opplever informantene noen utfordringer knyttet til kommunikasjonen med minoritetsforeldrene. Utfordringene er rettet mot at enkelte av minoritetsforeldrene har svake norskkunnskaper, ikke kan lese og skrive, misforstår, går glipp av viktig informasjon eller har et lavt oppmøte. Som nevnt vil ikke rutinene som er utviklet for å ivareta norske foreldre, alltid ivareta minoritetsforeldrenes behov i skolen (Aamodt, 2013, s. 62). For å utvikle et godt foreldresamarbeid må lærerne derfor møte foreldrene på grunnlag av sine forutsetninger (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Her blir det viktig at lærere tilrettelegger godt i den interkulturelle kommunikasjonen. Ut ifra funnene fremkommer det at lærerinformantene både tilrettelegger og tilpasser seg i den verbale og den ikke-verbale interkulturelle kommunikasjonen. Dette kan tyde på en praksis hvor de har utviklet andre rutiner for å gi minoritetsforeldrene informasjon (Aamodt, 2013, s. 63).



I arbeidet med å utvikle en god interkulturell kommunikasjon, forklarer informantene at noen av minoritetsforeldrene trenger å få oversatt skriv og meldinger. Disse antydningene påpekes også av Aamodt (2013, s. 63) som sier at et nødvendig tiltak er å oversette den skriftlige informasjonen til et språk foreldrene behersker. Her kan det likevel se ut til å være et avvik mellom lærernes refleksjoner og praksis. Lærer 1 tydeliggjør dette ved å si at:

«Når det gjelder de som trenger å få mer oversatt til sitt språk, så kan vi som skole bli flinkere til å sende ut tydeligere informasjon. Vi sender den ut kun på norsk. Det går ikke an, og vi vet at i flere klasser må elevene oversette for foreldrene. Det gjør det tungt for elevene og foreldrene. Vi må faktisk skjerpe oss som skole og få oversatt slike skriv. Det er bare vas å tro at alle kan lese norsk.»

Med utgangspunkt i sitatet over kan det tolkes som at lærerinformantene er klar over at minoritetsforeldrene ikke alltid forstår, men likevel lar være å oversette informasjonen. I tråd med Aamodt (2013, s. 135) kan dette skyldes at det er ressurskrevende og kostbart for skolene å benytte seg av kvalifiserte oversettere. På en annen side kan det se ut til at informantene heller benytter seg av den muntlige kommunikasjonen for å tydeliggjøre den skriftlige informasjonen. Ut fra den tidligere drøftingen fremkommer det nemlig at informantene benytter seg av muntlige samtaler for å øke forståelsen til minoritetsforeldrene. Dette støttes også av Aamodt (2013, s. 64) som sier at dialogen gir gode muligheter for forståelse og felles informasjonsutveksling. En tolkning av funnene er derfor at den muntlige kommunikasjonen i visse tilfeller kan fungere som en erstatter for den skriftlige kommunikasjonen.

Slik det fremkom i teorien må lærerne i forkant av en samtale forsikre seg om at minoritetsforeldrene behersker en god nok muntlig norsk til å delta i en likeverdig dialog. Dersom dette ikke er tilfellet og minoritetsforeldrene har svake norskkunnskaper, bør lærerne møte foreldrene på et språk som de behersker (Aamodt, 2013, s. 64). I mange tilfeller stemmer dette overens med lærerinformantenes praksisbeskrivelser. Funnene viser at informantene benytter et annet språk enn norsk for å bedre den muntlige kommunikasjonen. De språklige tilpasningene i den verbale interkulturelle kommunikasjonen skjer blant annet på engelsk: «Som regel kan minoritetsforeldrene noe språk som vi kan kommunisere med utenom norsk, som engelsk for eksempel» (Lærer 2). Lærer 3 har en lignende forklaring:

«Med minoritetsforeldre så tilpasser jeg språket og snakker på en mer avansert måte. Jeg må legge mye mer til rette språklig. Ofte så foregår kommunikasjonen på engelsk hvis foreldrene ønsker det»

Et annet viktig aspekt i den verbale interkulturelle kommunikasjonen er å tilrettelegge for gode oversettere og tolker (Dahl, 2013, s. 134). I lys av dette forklarer lærerinformantene at de i visse situasjoner benytter seg av utdannede tolker for å få til en god kommunikasjon med minoritetsforeldrene: «Vi må av og til bruke tolk i møter rundt elevene (...)» (Lærer 1). Lærer 4 forklarer at: «Vi har også morsmålslærere som kan være behjelpelige her.» Aamodt (2013, s. 64) uttrykker at dersom skolene bruker lærere til å oversette kan det signalisere et ønske om kontakt med foreldrene. De tospråklige lærerne er av stor betydning ettersom at de kan bidra til å formidle viktig informasjon i samtalen mellom lærere og foreldre. Ved at de tospråklige lærerne kommuniserer på minoritetsforeldrenes språk, blir de gitt muligheten til å uttrykke egne ønsker og behov (Aamodt, 2013, s. 64). Med dette kan bruk av tolk antas å være en faktor som bidrar til å utvikle et godt foreldresamarbeid.

På en annen side viser funnene at bruk av tolk kan være: «(...) Likevel er det litt møteforstyrrende» (Lærer 1). Lærer 2 fremhever også at: «(...) Likevel er det ikke tolker på alle språk, og da blir det vanskelig rent praktisk å finne diverse tolker.» Med dette forklarer lærerinformantene at de til tider bruker elevene som hjelpetolker. Imidlertid fremhever Lærer 1 at bruken av elever kun er en nødløsning og at det ikke skjer i formelle situasjoner. Den kvinnelige lærerinformanten fra samme skole har lignende forklaring: «Vi har jo brukt elever eller eldre søsken noen ganger til å hjelpe til å oversette. Det er jo ikke bra, men vi har jo gjort det» (Lærer 2). Spernes (2012, s. 234) understreker at det kan være uheldig å bruke familiemedlemmer eller barn som tolk i foreldresamarbeidet. Med utgangspunkt i refleksjonene til lærerinformantene kan det virke som at de har en bevissthet rundt at det ikke er optimalt å bruke elevene som tolker, men at de likevel velger å gjøre det grunnet praktiske utfordringer. Videre utdyper Lærer 3 at en utfordring med å bruke elevene som tolk er at de ikke videreformidler den konstruktive kritikken som angår dem selv til foreldrene: «Jeg har av og til brukt elevene selv som tolker, men en utfordring her er at eleven gjerne ikke sier alt det jeg sier (...)». I tråd med Aamodt (2013, s. 136) sine beskrivelser har ikke barn forutsetninger for og skal ikke behøve å ta del i kommunikasjonen. En tolkning er derfor at det vil være uheldig for barnet å bli satt i en posisjon der de må fungere som et bindeledd

mellom læreren og foreldrene. For å utvikle et godt foreldresamarbeid vil det dermed være nødvendig å forsøke å unngå å bruke elevene som oversettere i kommunikasjonen.

Videre fremstår den ikke-verbale kommunikasjonen som en viktig del av lærernes tilrettelegginger i den interkulturelle kommunikasjonen. I en dialog mellom lærer og foreldre ligger det ofte mer informasjon i ikke-verbale signaler enn i det som uttrykkes verbalt (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 83). Dette kan for eksempel komme til uttrykk gjennom menneskers kroppsspråk (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 218). Ut fra funnene fremkommer dette ved at lærerinformantene bruker et aktivt kroppsspråk for å sikre en klar forståelse hos minoritetsforeldrene. Her forklarer Lærer 3 at: «Med minoritetsforeldre så tilpasser jeg språket og bruker gjerne kroppsspråk for å forklare ting til dem.» Lærer 1 fremhever videre at kroppsspråket blir spesielt viktig i situasjoner hvor foreldrene har dårlige norskkunnskaper: «(...) Selv om vi da ofte snakker gjennom enkeltord, er det også mye supplerende kroppsspråk og tegnspråk for å komme i mål» (Lærer 1). Noen typer kroppsspråk informantene trekker frem er for eksempel å bruke hendene til å visualisere og forklare enkelte ord og begreper, nikke bekreftende og uttrykke forståelse for det minoritetsforeldrene sier. Som profesjonelle har lærere et ansvar for å kunne kommunisere med mennesker fra ulike kulturer (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 221). Ved at lærerne tar i bruk et aktivt kroppsspråk kan det signalisere at de er bevisste på og arbeider for å oppfylle dette ansvaret. Funnene viser også at lærerinformantene har måttet tilpasse sitt eget kroppsspråk for å imøtekomme minoritetsforeldrenes kultur på en best mulig måte:

«Av og til opplever jeg at foreldrene er veldig fysiske ved at de skal se deg i øynene, klemme og kysse på kinnene når de skal hilse. For noen hadde det kanskje vært for intimt, men jeg tenker det er viktig å møte dem på deres kultur» (Lærer 3).

Utdraget fra Lærer 3 belyser en viktig side av den interkulturelle kommunikasjonen, nemlig kulturaspektet. I en interkulturell kommunikasjon vil det foregå en samhandling mellom mennesker fra ulike kulturer (Fjeldsbø, 2015, s. 187). Med utgangspunkt i Jensen og Ulleberg (2011, s. 222) kan sitatet over ses i lys av at forskjellige kulturer har ulike måter å hilse på i møtet mellom mennesker. De viser i likhet med Lærer 3 til kyss på begge kinn som et eksempel. At Lærer 3 bruker kroppsspråket sitt for å tilpasse seg minoritetsforeldrenes kultur kan tenkes å bidra til mindre misforståelser og en bedre kommunikasjon. På motsatt side forklarer Lærer 1 at han har opplevd situasjoner der minoritetskvinner unngår å hilse eller

holde øyekontakt med han. Minoritetskvinnene som Lærer 1 skildrer, kan med utgangspunkt i Jensen og Ulleberg (2011, s. 221) muligens komme fra en kultur der det å holde øyekontakt blir sett på som uhøflig og respektløst. Det kan også handle om at kvinnene senker blikket for å vise respekt for han som lærer. I enkelte kulturer kan heller ikke kvinner ha fysisk kontakt og håndhilse på menn (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 223). Lærer 1 ser ut til å uttrykke en forståelse for dette ved å si at: «Men det har nok mye med kultur å gjøre, at kvinner ikke skal se på menn og så videre. Men det er likevel ikke i stor grad og det er som regel ikke noe problem.» Dette kan tyde på en interkulturell kommunikasjon hvor læreren forstår minoritetsforeldrene til tross for ulike kulturelle barrierer (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 206).

Dahl (2013, s. 85) påpeker at det ikke er sikkert at samtalepartnere alltid er like bevisste på at kulturforskjellene kan bringe med seg ulike måter å kommunisere på. Mennesker vil ofte kommunisere og handle ut fra hva som er naturlig for dem. Denne antakelsen kan også ses i sammenheng med Lærer 2 sin opplevelse:

«Jeg har en gang opplevd en situasjon der jeg sa noe litt alvorlig flere ganger med et smil om munnen, for å være vennlig liksom. Men dette ble misforstått og foreldrene trodde ikke jeg tok saken alvorlig siden jeg smilte.»

Sitatet over kan være et eksempel på en situasjon hvor forskjeller i kroppsspråk kan føre til at det oppstår misforståelser i kommunikasjonen. I en kommunikasjon kan mennesker nemlig bruke ulike ansiktsuttrykk for å understreke eller tydeliggjøre et budskap (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 218). Ved å ha et smilende ansiktsuttrykk forsøkte Lærer 2 å uttrykke en vennlighet samtidig som hun formidlet et alvorlig budskap. Likevel ble dette misforstått ved at foreldrene ikke trodde læreren tok saken alvorlig. Misforståelsen kan ha sammenheng med at mens det i Norge er vanlig å smile for å være vennlig og vise en positiv holdning, kan det i andre land uttrykke en negativ holdning (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 219f). Slik kan den ikke-verbale kommunikasjon også føre til at det oppstår utfordrende situasjoner i den interkulturelle kommunikasjonen (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 83). Til tross for dette viser funnene at slike situasjoner oppstår unntaksvis, og at kommunikasjonen med minoritetsforeldrene som regel går greit til tross for kulturelle forskjeller i kroppsspråket. Dette kan tyde på at informantene stort sett klarer å tilpasse seg minoritetsforeldrene i den ikke-verbale kommunikasjonen. Her kan det tenkes at lærerne har undersøkt og stilt spørsmål for å unngå feiltolkninger og for å skape en gjensidig forståelse i foreldresamarbeidet (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 219).

I Habermas' teori er målet med den kommunikative handlingen å skape en gjensidig forståelse mellom mennesker (Habermas, 1999b, s. 142f; Aakvaag, 2008, s. 174). Det er altså en forståelsesorientert handling (Habermas, 1999b, s. 143). Ved at lærerinformantene som vist over både tilrettelegger og tilpasser seg i den verbale og ikke-verbale kommunikasjonen, kan det antas at de legger et godt grunnlag for en gjensidig forståelse og dermed en kommunikativ handling i foreldresamarbeidet. En mulig tolkning er at tilpasningene kan gi minoritetsforeldrene mulighet til å forstå og gi informasjon, delta i en likeverdig dialog og uttrykke egne ønsker og behov. Slik skapes også en sammenheng til samarbeidsnivåene som Nordahl skisserer (2015, s. 27f), hvor det er fokus på en gjensidig informasjonsutveksling og en reell kommunikasjon som innebærer en medvirkning rundt barna. Med dette som utgangspunkt kan det tenkes å være en lavere terskel for minoritetsforeldrene å delta i diskusjoner om elevene. Dette er også i tråd med den kommunikative handlingen som Habermas (1999b, s. 143) beskriver, hvor aktørene i fellesskap skal forsøke å «snakke seg frem til» og skape en gjensidig forståelse. På denne måten vil tilpasningene i den interkulturelle kommunikasjonen muligens også gjøre det lettere å nå målet med samarbeidet, nemlig å sørge for barnas læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1).

## **5.2 Forskningsspørsmål 2**

I dette kapittelet drøftes de relevante funnene som er knyttet til forskningsspørsmål 2 om «Hvordan arbeider lærere med relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetspråklige foreldre?». Drøftingsdelen er strukturert inn i fire følgende underkapitler: «Relasjonens overordnede betydning i skole-hjem samarbeidet» (5.2.1), «Læreres interkulturelle kompetanse i relasjonen med minoritetsforeldre» (5.2.2), «Læreres anerkjennende væremåter i relasjonen med minoritetsforeldre» (5.2.3) og «Utfordringer i relasjonsarbeidet» (5.2.4).

### **5.2.1 Relasjonens overordnede betydning i skole-hjem samarbeidet**

Arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid er som sagt en kompleks oppgave som kan innebære mye. Nordahl (2015, s. 72) uttrykker at det tydeligste kjennetegnet på et godt foreldresamarbeid er en god *relasjon* mellom lærere og foreldre. Disse antakelsene går også igjen i informantenes opplevelser og erfaringer. Funnene tyder nemlig på at informantene anser relasjonen med minoritetsforeldrene som en grunnmur skole-hjem samarbeidet. Lærer 1 understreker dette ved å si at målet med foreldresamarbeidet er trygge barn og foreldre, og at dette henger sammen i en sirkel. Han tilføyer at: «(...) og her er relasjonen med foreldrene

veldig viktig. Får jeg de på lag så har jeg trygge barn, og har vi trygge barn så er det større sjans for trivsel og læring. Det er jo grunnleggende.» Lignende refleksjoner går igjen hos Lærer 3: «Jeg tenker at skole-hjem samarbeidet handler om å etablere en relasjon sånn at de føler seg trygge på å ringe eller melde hvis det skulle være noe(...)» Videre forklarer Lærer 4 at: «Jeg liker jo veldig godt å være kontaktlærer nettopp fordi relasjonen inn mot foreldrene gjør det lettere å ha en relasjon inn mot elevene (...)» Han tilføyer at: «Jo mer du klarer å spille på lag med foreldrene, jo lettere er det å få til en ønsket progresjon hos de ulike elevene.» En mulig tolkning av lærernes refleksjoner er at relasjonen med foreldrene er viktig for å nå målet med foreldresamarbeidet, nemlig å sikre elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Dersom relasjonen bidrar til det informantene sier om en økt trygghet, en lavterskel for å ta kontakt og en progresjon hos barna, kan det antas å være et godt utgangspunkt for å utvikle et godt samarbeid.

Slik det ble påpekt av Jensen og Ulleberg (2011, s. 19) er relasjon og kommunikasjon nært beslektede begreper. De begrunner dette med at all kommunikasjon foregår i relasjoner, og det kan være vanskelig å tenke seg en relasjon uten en form for kommunikasjon. Disse antydningene kommer også til syne i funnene. Her forklarer Lærer 3 at relasjonen og kommunikasjonen henger nøye sammen: «Det er jo lettere å kommunisere med foreldrene når vi har en god relasjon. Da ser jeg at de slapper av og det er lettere for de å snakke.» Røkenes og Hanssen (2012, s. 178) uttrykker imidlertid at relasjonen har en overordnet betydning ved at den er langt viktigere enn det som konkret blir sagt og gjort. Dette gjenspeiles i samtlige av informantenes refleksjoner. Lærer 4 sier blant annet at: «Hvis relasjonen er i bunn, så er du ikke så avhengig av den kommunikasjonsbiten. Så relasjonen er på en måte viktigst vil jeg si.» Lærer 2 viser også til hvordan relasjonen åpner opp for å gjøre feil som fagperson:

«Du får ikke til noe kommunikasjon hvis du ikke har en god relasjon, da kan du bare glemme det. Relasjonen er grunnmuren for alt. Hvis du får foreldrene til å stole på at du vil deres og ungens beste, så er det mye enklere å få frem budskap hele tiden. Da kan du også gjøre feil som fagperson uten at det er noe krise. Du kan ha sagt noe feil eller misforstått noe, for i bunn og grunn stoler de på at vil deres beste.»

Lærer 1 har lignende erfaringer og forklarer at hvis han har etablert en god relasjon så aksepteres det meste: «(...) Om jeg misser litt på noen små ting da så raser ikke verden sammen. Du gir deg i hvert fall litt rom for å gjøre feil. Hvis du ikke har en god relasjon er det

over og ut (...)» Han forklarer videre at relasjonen er gull verdt. Dette kan ifølge Røkenes og Hansen (2012, s. 28) handle om at det en lærer gjør og sier kan bli fortolket ut fra hvilken relasjon han eller hun har til minoritetsforeldrene. En tolkning er at informantene i beskrivelsene over har utviklet gode relasjoner med minoritetsforeldrene, og at det derfor er større rom for å gjøre feil. I sitatet over forklarer Lærer 2 at dersom du får foreldrene til å stole på at du vil barnets beste, er det enklere å formidle et budskap. Her kan det tenkes at den trygge relasjonen gir læreren mulighet til å være mer direkte i samtalen. Med et slikt utgangspunkt trenger ikke lærerne og minoritetsforeldrene være så forsiktige og på «vakt» ovenfor den andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 28). Ut ifra funnene er derfor en tolkning at relasjonen har en mer overordnet og langvarig betydning enn kommunikasjonen i arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldrene. Likevel tyder funnene på at kommunikasjonen også blir en viktig del av denne prosessen. Jensen og Ulleberg (2011, s. 19) viser til dette i det de sier at det kan være vanskelig å tenke seg en relasjon uten at det foregår en form for kommunikasjon.

### **5.2.2 Læreres interkulturelle kompetanse i relasjonen med minoritetsforeldre**

For å utvikle et godt foreldresamarbeid skriver Petersen (2007, s. 68) at den profesjonelle må være relasjonsprofesjonell. Her må lærerne besitte en relasjonskompetanse, og i samarbeidet med minoritetsforeldrene vil dette også innebære at lærerne har en *interkulturell kompetanse* (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 5). Dypedahl og Bøhn (2017, s. 31) forklarer at for å oppnå en interkulturell kompetanse vil det være verdifullt å bli kjent med og lære mest mulig om et annet menneske sin bakgrunn. Dette fremkommer også i funnene ved at lærerinformantene i arbeidet med relasjonen først og fremst er opptatt av å bli kjent med og sette seg inn i minoritetsforeldrenes bakgrunn og kultur. Lærer 1 utdyper dette ved å si at:

«Jeg forsøker å sette meg inn i deres kultur. Da er det viktig for meg å ha kunnskap og være varsom i møte med foreldrene. Jeg må stille meg spørsmål som: Hvordan vil de hilse? Gjennom håndtrykk, nikke eller smile? Hvis jeg for eksempel har møtt foreldre som er muslimer og ser at mor er fullt tildekt, så bukker jeg heller og sier at det er hyggelig de kunne komme. Så gir mannen meg hånda og da respekterer jeg det. Det handler liksom om å ikke trække over noen grenser, for da kan det være tungt å komme videre i relasjonen. Så kan en ha politiske meninger om mye, men det er en unødvendig konflikt i dette møtet. Det handler altså om kunnskap og oversikt og kjennskap.»

Refleksjonene over kan tyde på at Lærer 1 besitter en interkulturell kompetanse. For det første ser lærerinformanten verdien av å bli kjent med og sette seg inn i minoritetsforeldres bakgrunn og kultur (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 31). I tillegg uttrykker han en tilpasningsevne i måten han hilser på minoritetsforeldrene, og dette kan vise til at han har en evne til å skifte perspektiv i møte med andre (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 22). Lærerinformanten forklarer videre at det er mulig å ha politiske meninger om mye, men at det er en unødvendig konflikt i møtet med foreldrene. Disse refleksjonene kan ses i sammenheng med at informanten mestrer å tre inn en mellomposisjon hvor han er åpen for å se verden fra flere perspektiver, og ikke bare fra sitt eget ståsted. Slik legger han også til rette for en kommunikasjon som fungerer for begge parter i foreldresamarbeidet (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 164). Lærer 3 viser også til en interkulturell kompetanse i det hun uttrykker viktigheten av å sette seg inn i foreldrenes og elevenes bakgrunn. Hun tilføyer at:

«(...) Her må vi vise at vi skjønner at de og elevene har sin bagasje med seg, og at vi ikke bare er her for å hjelpe barnet deres å gjennomføre skolefag liksom. Mange har jo opplevd veldig mye tøft og da betyr det faglige så lite, sant.»

Dette kan blant annet tolkes som at Lærerinformanten ser på det som viktig å sikre elevenes trygghet og sosiale utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1) som en forutsetning for at de skal kunne lære skolefag. En slik tilrettelegging kan også antas å bidra til at minoritetsforeldrene opplever en trygghet rundt barnas skolesituasjon. Å arbeide for et godt skole-hjem samarbeid er ikke bare viktig for elevenes læring og utvikling, men nettopp også for at foreldrene skal oppleve en trygghet og vite at barna har det bra (Nordahl, 2015, s. 59). Her kan det tenkes at lærerens relasjonskompetanse har hjulpet henne i å forstå og samhandle med foreldrene på en bra måte (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9f).

Videre vektlegger Lærer 2 og 4 betydningen av å sette seg inn i og bli kjent med minoritetsforeldrene gjennom andre personer. Dette presiserer Lærer 2 ved å si at: «(...) når det gjelder relasjonsbygging med foreldrene så går jeg gjerne via elevene. Jeg har nok mest fokus på å bli kjent med foreldrene via eleven før jeg treffer de.» Lærer 4 viser til bruk av andre lærere i arbeidet med å bli kjent med minoritetsforeldrene, enten kollegaer eller tidligere barneskolelærere. Slik kan det tenkes at informantene får innhentet nyttig og relevant informasjon om minoritetsforeldrene i forkant av møtene. En slik fremgangsmåte kan med utgangspunkt i Dypedahl og Bøhn (2017, s. 164) antas å bidra til en interkulturell kompetanse



hos lærerinformantene ved at de får bruke empati og kunnskap til å sette seg inn i minoritetsforeldrenes ståsted. På denne måten får informantene også et større grunnlag for å leve seg inn i foreldrenes tanker og følelser når de treffer dem, og med dette kan det også tenkes å være mer sannsynlig at de utvikler gode relasjoner med foreldrene.

For å bli kjent med minoritetsforeldrene og utvikle gode relasjoner fremkommer det i funnene at tre av informantene anser det første møtet som en viktig fase. Dette samsvarer også med Spernes (2012, s. 232-234) som sier at det vil være nyttig å ha en «bli-kjent-samtale» med foreldrene i det første møtet. Lærer 1 forklarer at i den første utviklingssamtalen kommer minoritetsforeldrene alene i deler av samtalen slik at de kan fortelle om sine ønsker og behov. Han tilføyer at: «(...) Da kan de uten at det er noe kleint legge frem hvis det er noe de strever med.» Videre viser Lærer 2 til lignende erfaringer med de første utviklingssamtalene: «(...) Her snakker foreldrene om seg selv, hvordan de har det, forventninger til skolen og hva de er opptatt av og sånn (...)». Den andre kvinnen har en lik praksis: «Når jeg har utviklingssamtaler i de første møtene, så spør jeg gjerne om det er noe foreldrene vil ta opp før vi snakker om eleven. Hva vil du si til skolen og til oss som lærere?» (Lærer 3). At minoritetsforeldrene får fortelle om sine forventninger, ønsker og behov kan tyde på lærerne ivaretar deres interesser i samhandlingen og ikke lar egne behov gå på bekostning av dem (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10). Disse praksisene kan også ses i sammenheng med det andre samarbeidsnivået dialog og drøftinger, ved at lærerne i «bli-kjent-fasen» lytter og tar minoritetsforeldrenes synspunkter og bekymringer på alvor (Nordahl, 2015, s. 27f). I enkelte tilfeller har Lærer 2 også vært på hjemmebesøk hos foreldre som har hatt vansker med å komme på skolen. Nordahl (2015, s. 141) uttrykker at hjemmebesøket kan føre til at partene får kjennskap til hverandre og at læreren får observert familien i sitt daglige miljø. Utviklingssamtalene og hjemmebesøkene kan videre antas å gi informantene kunnskap om og bli kjent med familienes nasjonalitet, skolebakgrunn, skolesyn, vanskelige situasjoner og så videre. Spernes (2012, s. 234) trekker også frem disse teamene som aktuelle å ta opp i en samtale. En mulig tolkning er at kunnskapen og kjennskapet vil bidra til å øke informantenes interkulturelle kompetanse, som også vil være nyttig for relasjonsbyggingen i foreldresamarbeidet. Jensen og Ulleberg (2011, s. 19) uttrykker som sagt også at det vil være vanskelig å tenke seg en relasjon uten at det foregår en form for kommunikasjon. Ved at lærerne bruker bli-kjent samtaler i relasjonsbyggingen synliggjøres også den nære sammenhengen mellom relasjonen og kommunikasjonen i foreldresamarbeidet.

Videre spesifiserer Lærer 3 betydningen av å vise interesse for minoritetsforeldrenes ulike kulturer i de første møtene:

«(...) For å vise at jeg ikke bare forventer at de er i Norge og at alt skal foregå på våre premisser, så spør jeg og er interessert i deres hjemland. De er ofte stolte av kulturen sin og er ivrige på å fortelle. Da tror jeg det er viktig at vi møter de litt der de er og anerkjenner de for det de har av kultur og språk. Det er viktig at foreldrene også blir ivaretatt, ikke bare ungene.»

Ifølge Røkenes og Hansen (2012, s. 199) er minoritetsforeldrene den viktigste innfallsporten til kulturforståelse i samarbeidet. Dette fremkommer også hos Lærer 3 ved at hun henvender seg til foreldrene ved å spørre og interessere seg for deres hjemland og kultur. Informanten har fokus på å møte foreldrene der de er og «anerkjenne de for det de har av kultur og språk». At læreren opparbeider seg en slik kulturforståelse kan antas å bidra til en økt interkulturell kompetanse. Den interkulturelle kompetansen handler nemlig om å bruke empati for å sette seg inn i andres ståsted (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 22). Ved at lærerinformantene i funnene over tar hensyn til det som er unikt for minoritetsforeldrene, kan det også antas at de unngår å gjøre dem til offer for kulturelle stereotypier (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 199). Som Dypedahl og Bøhn (2017, s. 45) fremhever, blir lærernes interkulturelle kompetanse viktig i arbeidet med å unngå stereotypiske oppfatninger. Ut ifra funnene over fremkommer det flere eksempler på at lærerinformantene besitter en interkulturell kompetanse, og at denne er et resultat av deres arbeid med å utvikle gode relasjoner gjennom å bli kjent med minoritetsforeldrene. Her fremkommer det at lærerne har gode kunnskaper og holdninger til minoritetsforeldrene, og dette er ifølge Dypedahl og Bøhn (2017, s. 45) sentralt for å danne gode relasjoner. En mulig tolkning er at den interkulturelle kompetansen og de gode relasjonene vil være et godt utgangspunkt for å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid, som igjen vil øke mulighetene til å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling.

### **5.2.3 Læreres anerkjennende væremåter i relasjonen med minoritetsforeldre**

Nordahl (2015, s. 72f) uttrykker at relasjonen mellom lærere og foreldre er avhengig av positive forhold som er preget av en grunnleggende tillit og respekt. Ut ifra funnene fremkommer det at en viktig del av relasjonsarbeidet er rettet mot å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt, og at dette i stor grad handler om å legge til rette for at foreldrene får medvirke i kommunikasjonen. Her synliggjøres også kommunikasjonens betydning i arbeidet

med å oppnå gode relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 19), ved at kommunikasjonsarbeidet bidrar til gode relasjoner. Lærerne fremhever at de fleste minoritetsforeldrene oppleves som engasjerte i barna sine, men at det er varierende grad av medvirkning i foreldresamarbeidet. Noen beskrives som mer passive enn andre, og Lærer 4 utdyper at: «Jeg tror ikke at det er noen uvilje der altså. Det er handler nok mer om den tryggheten de føler i forhold til skole og hvor mye de skal tørre å involvere seg.» Slik det fremkommer under Læringsplakaten i Prinsipper for opplæringen er det skolen som skal sikre at foreldre får medansvar i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Her er det mulig å trekke linjer til det tredje og høyeste samarbeidsnivået som Nordahl (2015, s. 28) skisserer, nemlig *medbestemmelse*. Medbestemmelse innebærer at både skolen og foreldrene har innflytelse og medvirkning på de beslutninger som berører eleven. For å legge til rette for en slik medvirkning er lærerinformantene først og fremst opptatt av å være tilgjengelige:

«(...) Når vi ser ungene deres så mye på skolen, så er det klart at de ønsker å snakke med oss hvis det er noe de er bekymret for. For det tror jeg er utrolig viktig, at de vet at vi er der hele veien når vi ser ungene hele tiden» (Lærer 3).

Lærer 4 forklarer også at: «Det er viktig å være tydelig på at du er tilgjengelig. Og sakte men sikkert så klarer du å bygge en form for tillit. Da blir det også lettere for de å ta kontakt.» Ved at lærerne legger til rette for at foreldrene får medvirke gjennom å være tilgjengelige og vise tillit, kan det tyde på at de har anerkjennende væremåter i relasjonsarbeidet. Anerkjennelse som væremåte er nemlig rettet mot å vise forståelse for og bekrefte den andre (Becher, 2006, s. 63; Bø, 2011, s. 143). At informantene er åpne for at minoritetsforeldrene kan ta kontakt til alle døgnets tider, kan tolkes som at de forstår og bekrefter minoritetsforeldrenes behov for å snakke med dem. Nordahl (2015, s. 112) påpeker også at anerkjennelsen kan legge et godt grunnlag for opplevelse av mening. For at minoritetsforeldrene skal oppleve mening er det avgjørende at lærerne lytter til dem i kommunikasjonen (Becher, 2006, s. 64). Her vil lærerinformantenes tilgjengelighet også innebære at de lytter til foreldrene, og på denne måten er det større sannsynlighet for at minoritetsforeldrene opplever mening i samarbeidet.

Videre fremhever Lærer 1 at: «Vi må jobbe aktivt med relasjonen gjennom å vise foreldrene tillit. Her må vi gjøre de trygge på at de kan komme å gi beskjed hvis det er noe. Da det blir lettere for de å medvirke (...).» Nordahl (2015, s. 38) uttrykker at foreldrene sitter inne med viktig informasjon om hvordan barna har det på skolen, deres faglige nivå, trivsel og så

videre. Dermed vil de også ha gode forutsetninger for å formidle informasjonen videre i en dialog med lærerne. En mulig tolkning er derfor at minoritetsforeldrenes opplevelse av tillit og trygghet kan bidra til en økt medvirkning, som igjen vil gi en økt kunnskap om barnet. Dette kan også tenkes å ha positiv effekt i tilretteleggingen av barnets læring og utvikling. Lærer 1 viser til bruk av tolk som en forutsetning for at minoritetsforeldrene skal kunne føle seg trygge og medvirke. Ifølge Bø (2011, s. 198) kan tolken bidra til å styrke foreldrenes opplevelse av å ha innflytelse. Tolken vil også fungere som en god støtte for foreldrene. Relasjonsarbeidet med å trygge, støtte og la minoritetsforeldrene få innflytelse i samarbeidet, kan tolkes som anerkjennende ved at lærerne legger til rette for at minoritetsforeldrene får gjøre seg forstått i samarbeidet (Becher, 2006, s. 63; Bø, 2011, s. 143).

Lærerinformantene viser videre til andre fremgangsmåter for å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt i arbeidet med å få de til å medvirke. Ut fra disse praksisene er det mulig å trekke linjer til Honneths (2008, s. 104) teori om hvordan anerkjennelse kan oppstå i relasjoner mellom mennesker og bidra til et positivt fellesskap. Her inngår anerkjennelsen i *primære relasjoner, rettsforhold og verdifellesskap*. Honneth (2008, s. 104) forklarer at mennesket er avhengig av disse formene for anerkjennelse for å utvikle seg. Med utgangspunkt i funnene kan Lærer 4 sine praksisbeskrivelser først og fremst antas å bidra til en anerkjennelse av minoritetsforeldrene og barna i de primære relasjonene:

«Hvis du skal få tillit må du vise de at du ser ungen deres og tar ungen sine utfordringer og positive sider på alvor, både i forhold til det faglige og sosiale. For det er viktig å huske på at de har en annen bakgrunn som kan gjøre det vanskeligere å gå på norsk skole. Da er det viktig å motivere de og ikke bare fokusere på det som ikke er godt nok. Sånn tenker jeg litt i foreldrerelasjonen også, at hvis foreldrene bare skal høre fra meg hver gang det har skjedd noe negativt, så er det et dårlig utgangspunkt for et godt samarbeid. Hvis jeg minner de på de positive tingene om barnet vil relasjonen ofte bli bedre, og da er det nok også lettere for de å ta kontakt med meg igjen.»

Sitatet over kan tyde på at Lærer 4 har en anerkjennende væremåte overfor minoritetsforeldrene. I foreldresamarbeidet er det nemlig viktig at lærerne har en forståelse for at foreldrene kan være svært sårbare i samtaler om barnet sitt. En kritikk av barnet vil kunne oppleves som en kritikk av dem selv, og dette vil føre til et behov for anerkjennelse (Nordahl, 2015, s. 113). Utdraget over kan tyde på at Lærer 4 har en bevissthet rundt at

foreldrene kan være sårbare i samtaler om barnet sitt, og knytter dette til at de har en annen bakgrunn som kan gjøre det vanskeligere å gå på norsk skole. På lik linje med Nordahl (2015, s. 114) velger Lærer 4 å fokusere på barnets positive sider og unngå ensidige negative tilbakemeldinger. Ved at Lærer 4 arbeider for å motivere og gi positive tilbakemeldinger til minoritetsforeldrene kan det tyde på at han har en anerkjennende væremåte i relasjonen. Slik det fremkommer i Åmot og Skoglund (2012, s. 23) sine beskrivelser, handler anerkjennelse om at mennesker bekrefter hverandre og dermed oppnår en følelse av selvtillit. Her kan Lærer 4 sine bekræftende tilbakemeldinger muligens føre til at minoritetsforeldrene opplever å bli anerkjent som foreldre og på denne måten også utvikler en *selvtillit*. Med en slik selvtillit kan det også tenkes å være lettere for minoritetsforeldrene å medvirke i foreldresamarbeidet.

Som sagt utvikles ikke mennesker isolert, men er avhengige av anerkjennende relasjoner til andre mennesker (Åmot & Skoglund, 2012, s. 19). I skolen vil foreldrene være i en primær familie-relasjon til barnet sitt, og får dermed stor betydning for barnets selvoppfatning og utvikling. Honneth (2008, s. 104) uttrykker at kjærligheten mellom foreldrene og barna vil utgjøre en gjensidig anerkjennelse ved at de er avhengige av hverandre for å fylle sine behov. På denne måten vil også barna være avhengige av foreldrene for å lære og utvikle seg i skolen. Her kan det antas at minoritetsforeldrene gir barna gode forutsetninger til å tro på seg selv ved å overføre de positive tilbakemeldingene fra lærerne. Når barnet blir anerkjent på denne måten kan det få større tro på seg selv og dermed bygge opp en selvtillit (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20). Videre kan dette tolkes som en prosess der partene gjensidig påvirker hverandre. At lærerne anerkjenner foreldrene og gir positive tilbakemeldinger om barna, kan videre bidra til at foreldrene anerkjenner barna og deres skoleprestasjoner. Denne prosessen av anerkjennelse kan også tenkes å bidra til å lettere nå målet med foreldresamarbeidet om å sikre barnets faglige og sosiale læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Tilliten som etableres i de primære relasjonene vil nemlig være en forutsetning for at mennesker blir uavhengige og kan delta i det offentlige fellesskapet (Honneth, 2008, s. 116).

Videre gir lærerne noen eksempler på hvordan de kan vise minoritetsforeldrene respekt i relasjonsbyggingen slik at det blir lettere for dem å medvirke. For å oppnå dette utdyper Lærer 2 at det er viktig å ikke komme ovenfra og ned og bare fortelle og belære, men heller få minoritetsforeldrene til å medvirke. En fremgangsmåte hun bruker for å oppnå dette er:

«(...) Vi har jo en liste foreldrene fyller ut med barnet før de kommer til samtale, om hvordan de har det, hvordan leksene går, ting vi ikke ser på skolen og sånn. Her får jo foreldrene mulighet til å si det vi vil. Men vi kan jo ikke tilfredsstille alle ønsker alltid, men det er viktig å være lyttende og vise respekt for det de spør om. Å invitere til at de tør å si det de mener, det er jo det det egentlig handler om.»

Nordahl (2015, s. 28) påpeker at medvirkning ikke handler om at foreldrene skal bestemme alene, men at deres oppfatninger blir tatt hensyn til av lærerne. Dette legger Lærer 2 til rette for ved at hun er lyttende og respekterer det minoritetsforeldrene spør om, selv om hun ikke alltid kan oppfylle ønskene deres. Lærer 3 er også opptatt av å legge til rette for at foreldrene skal få medvirke i relasjonen, og det er viktig for henne at kommunikasjonen er gjensidig: «(...) I foreldresamtalene spør jeg gjerne om det er noe jeg kan gjøre for at eleven deres skal få det bedre. Jeg legger til rette for at foreldrene får medvirke og gi beskjed til meg.» Ved at minoritetsforeldrene får medvirke gjennom å fylle ut lister, bli invitert til å si det de vil, lyttet til, stilt spørsmål og respektert kan det antas at informantene bidrar til å oppfylle kravet om at skolen og hjemmet skal fatte beslutninger sammen med hensyn til elevens beste (Nordahl, 2015, s. 28). Her fremstilles også sammenhengen mellom de tre samarbeidsnivåene ved at lærerne legger til rette for en gjensidig informasjonsutveksling om barnet gjennom en likeverdig dialog som er åpen for minoritetsforeldrenes medvirkning. Som Nordahl (2015, s. 37) fremhever vil samarbeidet foregå på alle nivåene om hverandre. Funnene kan også ses i sammenheng med Habermas' (1999b, s. 143) kommunikative handling, ved at lærerne og minoritetsforeldrene forsøker å «snakke seg frem til» og skape en gjensidig forståelse av sakene som diskuteres. Videre kan disse praksisene antas å bidra til en anerkjennelse av minoritetsforeldrene under det Honneth (2008, s. 104) omtaler som *rettsforholdet*. Rettsforholdet handler om hvordan mennesker blir til rettighetspersoner i samfunnets institusjoner, som i dette tilfellet er skolen. En tolkning av funnene er at lærerinformantene i tråd med Åmot og Skoglund (2012, s. 21) sin teori, anerkjenner minoritetsforeldrene som rettspersoner i relasjonsbyggingen ved at de respekterer dem, ser de som likeverdige deltakere i dialogen og gir dem like rettigheter som andre. Gjennom disse anerkjennende holdningene kan det antas at minoritetsforeldrene opplever en rettslig anerkjennelse, og dermed ser på seg selv som personer som i likhet med andre har de relevante egenskapene for å delta i samfunnet (Honneth, 2008, s. 129). I foreldresamarbeidet kan dette tenkes å handle om at minoritetsforeldrene opplever at de har relevante egenskaper for å delta og medvirke i

diskusjoner om barnet sitt. Denne positive måten å forholde seg til seg selv vil dermed gi minoritetsforeldrene *selvrespekt* og autonomi i foreldresamarbeidet (Honneth, 2008, s. 129).

Dersom minoritetsforeldrene skal oppleve den siste formen for anerkjennelse må det gis rom for mangfold i skolen (Åmot & Skoglund, 2012, s. 23). Honneth (2008, s. 131f) forklarer at dette er avhengig av et samfunn som inkluderer mennesker med ulike livsformer og verdiorienteringer. Dette fremkommer også i funnene ved at informantene uttrykker at relasjonsbyggingen handler om å verdsette minoritetsforeldrene for den de er. Lærer 3 utdyper at minoritetsforeldrene ofte er veldig ydmyke og har stor respekt for henne som lærer. Hun sier at det kan handle om at minoritetsforeldrene tenker at læreren står høyt i rang. For å dempe dette er hun opptatt av å anerkjenne foreldrene for den de er uansett bakgrunn:

«(...) Jeg jobber med å anerkjenne dem gjennom å få frem at vi er likeverdige og at det ikke noen som skal styre over den andre parten. Her pleier jeg også å anerkjenne dem for at de tørr å snakke norsk selv om de unnskylder sin dårlige norsk. Så trekker jeg paralleller til når jeg skulle lære et nytt språk i voksenalder, hvor modig det er å tørre. Da blir det lettere for de å medvirke også.»

Utdraget over kan knyttes til den siste formen for anerkjennelse som mennesket trenger for å utvikle seg, og denne oppstår i *verdifellesskapet* (Honneth, 2008, s. 130). Her blir mennesker verdsatt ut fra sine unike egenskaper og ferdigheter, både i forhold til deres status og hva de kan tilføre fellesskapet (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21). En slik verdsetting kommer til uttrykk hos Lærer 3 i det hun anerkjenner minoritetsforeldrene som likeverdige parter i foreldresamarbeidet. Sitatet kan tyde på at læreren ser minoritetsforeldrene som ressurser i samarbeidet snarere enn å skape negative sosiale konstruksjoner av dem (Nordahl, 2015, s. 141). Informanten anerkjenner blant annet foreldrene som modige ved at de tørr å snakke norsk. På denne måten kan det tolkes som at læreren verdsetter minoritetsforeldrenes unike egenskaper, både i forhold til hvem de er og hva de kan bidra med i samarbeidet. Som et resultat av dette kan anerkjennelsen i form av sosial verdsetting muligens være med på å bidra til at minoritetsforeldrene ser på seg selv som unike medlemmer av skolefellesskapet og dermed opplever en følelse av *selvverd* (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21).

Ifølge Honneth (2008, s. 104) vil anerkjennelsen innen de primære relasjonene, rettsforholdet og verdifellesskapet ha en gjensidig påvirkning og bygge på hverandre. Sett i lys av funnene

over kan dette også antas å være tilfellet i skole-hjem samarbeidet. Gjennom anerkjennelsen i de primære relasjonene får minoritetsforeldrene utviklet en *selvtillit* gjennom positive tilbakemeldinger om barna ved at de blir bekreftet som gode foreldre. Denne selvtilliten kan bidra til at foreldrene blir uavhengige og stoler på seg selv til å delta mer aktivt i samarbeidet, som igjen skaper en forbindelse til rettsforholdet. Under rettsforholdet kan foreldrene oppleve *selvrespekt* gjennom å bli rettslig anerkjent for at de har de relevante egenskapene for å delta i diskusjoner om barna sine. Til slutt kan foreldrene oppleve et *selvverd* ved at de blir verdsatt som likeverdige deltakere til tross for at de har en annen bakgrunn enn norsk. Med et slikt selvverd kan det antas at minoritetsforeldrene igjen får mer selvtillit og selvrespekt til å medvirke og delta i diskusjoner om barna. Ut fra dette kan anerkjennelsen som oppstår i relasjonen mellom lærerne og minoritetsforeldrene forstås som en sirkulær prosess. Videre kan de anerkjennende prosessene antas å føre til at minoritetsforeldrene i tråd med Bø (2011, s. 134) opplever støtte, innflytelse og mening i samarbeidet med skolen. Det er nemlig i relasjonen til lærerne at disse opplevelsene realiseres. En mulig tolkning er at lærernes anerkjennende væremåter i relasjonsarbeidet vil være et bra utgangspunkt for å utvikle et godt foreldresamarbeid og dermed også tilrettelegge for elevenes læring og utvikling.

#### **5.2.4 utfordringer i relasjonsarbeidet**

Nordahl (2015, s. 41) påpeker at samtidig som noen familier samhandler godt med skolen, er det andre som erfarer utfordringer fordi oppdragerverdiene i kulturene er forskjellige. Dette kommer også til uttrykk i funnene ved at lærerne opplever enkelte utfordringer i relasjonsarbeidet knyttet til kultur. Her kan mennesker med ulike kulturforståelser ha visse tanker knyttet til hva som er rett og galt (Spernes, 2012, s. 89f). Informantene opplever kulturutfordringene som vanskelige i de tilfellene det går ut over elevenes faglige eller sosiale læring og utvikling. Lærer 1 eksemplifiserer dette med å vise til for lite grensesetting rundt barna: «(...) Dette handler om kulturelle ting i forhold til aldersgrense på rus og så videre. Da hører de ikke alltid på meg, og det kan jo gå ut over barnets utvikling.» I tillegg forteller Lærer 4 at det kan være problematisk dersom jenter ikke får delta på leirskole og overnatting, da turene er såpass viktige for sosialt sett. Slik Spernes (2012, s. 90) fremhever, vil det eksistere ulike kulturforståelser og oppdragelsesformer i den norske skolen. Opplevelsen til Lærer 4 kan muligens ha sammenheng med at minoritetsforeldrene har en kollektiv kulturforståelse. Under oppdragelsen i den kollektive kulturforståelsen har jenter mer kontrollerende rammer og grensene blir strengere jo eldre de blir (Spernes, 2012, s. 94). Gutter blir oppdratt til å delta i aktiviteter med menn og jenter med kvinner. Religionen deres



knyttet altså til leveregler (Spernes, 2012, s. 96-98). Verdiene som er gjeldende i oppdragelsen vil derfor gjenspeiles i hvilke forventninger foreldrene har til den norske skolen og foreldresamarbeidet (Nordahl, 2015, s. 140). Med en kollektiv kulturforståelse kan det antas å være utfordrende for minoritetsforeldrene å sende barna på en leirskole der jentene overnatter sammen med guttene. Et dilemma som kan tenkes å oppstå her er at lærerne både må ta hensyn til og respektere at minoritetsforeldrene representerer andre verdier enn norske foreldre (Nordahl, 2015, s. 140), samtidig som de må jobbe for barnets sosiale utvikling i den norske skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1).

Videre sier Lærer 4 at: «Det er jo noen kulturelle ting som er litt touchy og (...)» Et eksempel han trekker frem er å skulle forklare til foreldrene at barnet deres ikke dusjer etter gym. Ifølge Dahl (2013, s. 288) kan dette dreie seg om en kulturkonflikt knyttet til at elever fra enkelte etniske eller religiøse grupper ikke kan vise seg naken sammen med jevnaldrende. Lærer 3 fremhever også at: «En utfordring er at det kan være litt krasj i de faglige forventningene ved at de er urealistiske.» Hun forklarer at det kan ligge et forventningspress om at barna skal bli jurist, prest eller lege, selv om barnet kanskje selv vil bli elektriker. Dette mener hun kan komme av at foreldrene ikke synes det er bra nok å bli elektriker som følge av at det er for enkelt å oppnå i hjemlandet. Opplevelsen til Lærer 3 kan muligens være et eksempel på en situasjon hvor læreren og minoritetsforeldrene har ulike oppdragelsesverdier (Nordahl, 2015, s. 41). På en annen side kan det også tenkes å ha sammenheng med at minoritetsforeldrene ikke er godt nok opplyst om det norske skolesystemet (Drugli & Onsøien, 2010, s. 135).

Lærer 2 forklarer videre at: «Jeg har opplevd utfordrende relasjoner til menn, dessverre. Det har ikke vært så ofte altså (...)» Hun sier at det som regel har dreid seg om konservative muslimske menn, og at de har prøvd å teste henne ut for å sjekke om hun duger som kvinne. Dette mener hun kan handle om kulturbakgrunn, og at de er vokst opp i et land hvor det ikke er vanlig at kvinner har utdanning. Her kan Lærer 2 sine refleksjoner muligens være et resultat av det Dahl (2013, s. 282) omtaler som en verdikonflikt, hvor menn fra minoriteter kan ha vansker med å akseptere kvinnelige autoritetspersoner, da de har en bakgrunn fra et samfunn med undertrykkelse av kvinner. Den kvinnelige informanten mener også at ulike religioner og kulturer kan by på problemer mot hva elevene opplever:

«(...)Det er for eksempel fremdeles noen som oppdrar unger der de selv har levd i strafferegimer og fører det videre til sine barn. Da kan ungene bli forvirra. På skolen

har de en oppdragelse og en annen i hjemmet. Men foreldrene sier sjeldent noe om dette, for det vet de at vi ikke bedriver i Norge, men vi har sterke mistanker om det (...))»

Utdraget over kan muligens tyde på at minoritetsforeldrene har en kollektiv kulturforståelse. Spernes (2012, s. 96) viser nemlig til den kollektive kulturforståelsen som et hierarkisk system hvor barna må underordne seg dem som er eldre og rette seg etter familiens krav. Brudd på regler kan gi fysisk avstraffelse i hjemmet. Lærer 2 legger videre til at: «(...)Vi mistenker også at det skjer omskjæring av jenter uten at det blir sagt til skolen.» Videre kan måten lærerne beskriver utfordringene i tråd med Dypedahl og Bøhn (2017, s. 39) oppfattes som stereotypiske beskrivelser av minoritetsforeldrene basert på deres nasjonalitet, kultur og religion. Et viktig poeng i denne sammenhengen er å ta hensyn til det Giddens (1991) kaller for livspolitik. Funnene som er beskrevet over trenger nemlig ikke å være kulturkonflikter, men kan også handle om minoritetsforeldrenes livspolitik, altså valgene de tar og utfører. Et eksempel er at kvinnelig omskjæring får status som kultur. Her må ikke kritikken rette seg mot kulturen og hvem man er, men hva man velger å gjøre (Dahl, 2013, s. 287). Dette samsvarer også med det Samnøy (2015, s. 104) sier om at det ikke er tilstrekkelig å kun skylde utfordringene i et samarbeid på at «de har en annen kultur», da alle er kulturelle blandingsprodukter. Imidlertid viser funnene at lærerne også ser på utfordringene som knyttet til individuelle faktorer og ikke kun kulturen alene, og dermed kan det også tyde på at de har en bevissthet rundt antakelsene til Giddens og Samnøy.

Som sagt påpeker Nordahl (2015, s. 41) at den kollektive identiteten i den norske skolen tonet ned til fordel for den individuelle identiteten. Spernes (2012, s. 94-98) uttrykker at med en individuell kulturforståelse er det fokus på å utvikle selvstendighet, frihet og gjensidig respekt mellom barn og voksne. Med et skolesystem som er ukjent trenger minoritetsforeldrene mer informasjon og støtte for å samarbeide (Drugli & Onsøien, 2010, s. 135). Slik det fremkommer i funnene bruker lærerne dialogen for å avklare forventninger og gi informasjon om det norske skolesystemet. I forbindelse med leirskolen fremkommer dette hos Lærer 4: «(...) Vi prøver jo å forklare til foreldrene hvordan vi legger det opp, at de bor på separate hus og sånn, men vi må jo respektere dem også (...).» For å gi tilbakemelding om barna som ikke dusjer utdyper han at: «(...) Du må i hvert fall få bygd opp den tilliten og vite at du er i en trygg relasjon før du våger å si det.» Hos minoritetsforeldrene som ikke ønsket at barnet skulle bli elektriker, har Lærer 3 måttet dempe forventningspresset til barnet: «(...) Da må jeg

forklare dem utdanningssystemet i Norge, siden de ikke kan det da de ikke har gått på skole her selv.» Med dette kan det virke som at lærerne arbeider for å komme i en dialog som bidrar til elevens beste (Spernes, 2012, s. 231). På motsatt side kan disse handlingene oppfattes som strategiske, resultatorienterte og målrettede (Habermas, 1999b, s. 139), ved at lærerne forsøker å påvirke minoritetsforeldrene i en viss retning, enten til å la jenta dra på leirskole, at eleven må dusje etter kroppsøving og at barnet bør få bli elektriker. Imidlertid er det klare intensjoner bak handlingene (Habermas, 1999a, s. 16; Aakvaag, 2008, s. 174) om å arbeide for barnas beste. Som Dahl (2013, s. 282) påpeker bør et mål i utfordrende situasjoner å være å få klargjort hverandres posisjon. Noen ganger handler det om å «være enige om å være uenige» og skille mellom person og sak. Disse antakelsene kommer også til syne i funnene:

«(...) Det ideelle er kanskje en felles forståelse, men det går an å utvikle en god relasjon uten dette også. For det vil jo være store individuelle forskjeller i forhold til verdier og hva en har med seg i livet. Det trenger ikke være et hinder for en god relasjon det» (Lærer 4).

Dahl (2013, s. 284) påpeker at dersom konfliktene i samarbeidet fører til spenningsfylte eller brutte relasjoner, kan de ende opp som relasjonskonflikter. Funnene tyder på praksiser der det er mulig å opprettholde gode relasjoner til tross for utfordringer eller uenigheter i samarbeidet. Informantene fremhever at til tross for enkelte utfordringer opplever de stort sett gode relasjoner med minoritetsforeldrene. Lærer 1 sier at: «Jeg får stort sett alltid tillit og respekt. De kommer åpne og lyttende til hva vi som skole har å si.» I tillegg forklarer Lærer 3 at: «De er veldig ydmyke og takknemlige ovenfor at vi legger til rette for å lytte til dem. Jeg opplever at de setter pris på samarbeidet.» I tråd med Dypedahl og Bøhn (2017, s. 45) kan dette muligens skyldes at lærerne har gode kunnskaper og holdninger i relasjonsbyggingen med minoritetsforeldrene. En mulig tolkning av funnene er at dersom lærerinformantene har utviklet gode relasjoner, kan det åpne opp for diskusjoner og uenigheter i den interkulturelle kommunikasjonen. Dypedahl og Bøhn (2017, s. 164) viser til dette i det de fremhever at ved å «hjertets høflighet» og vise respekt ovenfor den andre, vil det være mulig å bryte ganske mange andre høflighetsregler uten at det trenger å ødelegge relasjonen. Dette gjenspeiles også i et sitat av Maya Angelou: «Folk vil glemme hva du sa, folk vil glemme hva du gjorde, men folk vil aldri glemme hvordan du fikk dem til å føle seg (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 164). For å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldrene kan altså funnene tyde på at lærernes arbeid med relasjonen får en avgjørende og viktig betydning.

## 6. Avsluttende betraktninger

I dette siste kapittelet vil hovedfunnene oppsummeres og danne et grunnlag for å besvare og trekke en mulig konklusjon av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre vil studien ses i lys av den tidligere forskningen fra underkapittel 2.1 (6.1). Avslutningsvis beskrives noen begrensinger knyttet til oppgaven og forslag til videre forskning (6.2).

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven har sentrert seg rundt følgende problemstilling: «**Hvordan opplever norske ungdomsskolelærere arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetspråklige foreldre?**». Problemstillingen er videre avgrenset til to forskningsspørsmål med utgangspunkt i to faktorer som kjennetegner et godt skole-hjem samarbeid, nemlig at lærerne arbeider for å utvikle en god kommunikasjon (Samnøy, 2015, s. 16) og en god relasjon (Nordahl, 2015, s. 72) med minoritetsforeldrene. Med utgangspunkt i problemstillingen besvares forskningsspørsmålene ut fra informantenes opplevelser, kunnskap og praksiserfaringer.

Det første forskningsspørsmålet i oppgaven er avgrenset til: «Hvordan arbeider lærere med kommunikasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetspråklige foreldre?». Slik det fremkommer i funnene opplever lærerinformantene at en god kommunikasjon og arbeidet med denne er viktig for å oppnå et ideelt samarbeid med minoritetsforeldrene. Funnene viser at informantene har utviklet arbeidsrutiner for å informere minoritetsforeldrene skriftlig og muntlig i den interkulturelle kommunikasjonen, som også er i tråd med det første samarbeidsnivået til Nordahl (2015, s. 27) om informasjon. Lærerne opplever imidlertid at den skriftlige informasjonen ikke alltid når gjennom til minoritetsforeldrene som har svake norskkunnskaper, og at dette kan føre til misforståelser eller mangel på viktig informasjon. Et av hovedfunnene er derfor at lærerne opplever den muntlige kommunikasjonen som best egnet for å utveksle informasjon og for å sikre en tydelig og gjensidig forståelse i samarbeidet. Denne kommunikasjonen foregår gjennom uformelle samtaler, på mobiltelefon, utviklingssamtaler og foreldremøter. Arbeidet med den muntlige kommunikasjonen kan ses i sammenheng med det andre samarbeidsnivået til Nordahl (2015, s. 27) om dialog og drøftinger. Videre opplever lærerne at minoritetsforeldrene har en generelt lavere deltakelse i foreldresamarbeidet. Den lave deltakelsen gjelder i hovedsak felles foreldremøter og knyttes til at minoritetsforeldrene kan

ha språkbarrierer, en annen kultur eller andre ulike individuelle faktorer. Et viktig funn er at selv om deltakelsen på foreldremøtene oppleves som lav, forklarer informantene at de fleste minoritetsforeldrene møter opp til utviklingssamtalene. Dermed tyder funnene på at det lave oppmøte på foreldremøtene ikke går direkte ut over kommunikasjonen, og lærerne opplever at arbeidet med utviklingssamtalene vil bidra til diskusjoner og tilrettelegging av elevenes sosiale og faglige læring og utvikling, som er også er målet med foreldresamarbeidet. Som sagt kan de muntlige samtalene bidra til at det oppstår en kommunikativ handling i samarbeidet ved at lærerne og minoritetsforeldrene får diskutert elevenes læring og utvikling og dermed utviklet en gjensidig forståelse (Habermas, 1999b, s. 142f; Aakvaag, 2008, s. 174). For å imøtekomme utfordringene knyttet til svake norskkunnskaper eller lav deltakelse hos minoritetsforeldrene, viser funnene at lærerinformantene ser på språklige tilrettelegginger og tilpasninger som viktige i den interkulturelle kommunikasjonen. Disse praksisene tyder som sagt på at informantene har utviklet andre rutiner for å informere minoritetsforeldrene i den interkulturelle kommunikasjonen (Aamodt, 2013, s. 63). Ut ifra funnene er dette rettet mot at informantene arbeider for å møte foreldrenes behov gjennom å oversette den skriftlige informasjonen til et språk de behersker, kommunisere muntlig på et språk som begge behersker og legge til rette for gode oversettere og tolker. Lærerne bruker også elever som tolk grunnet praktiske utfordringer, selv om de er bevisste på at dette kan være uheldig. Å bruke barna som tolk kan antas å være en faktor som hindrer et godt foreldresamarbeid. Til slutt opplever lærerne at arbeidet med den ikke-verbale kommunikasjonen er viktig i tilretteleggingen av et godt foreldresamarbeid. Her bruker lærerne kroppsspråket for å sikre forståelse, tilpasse seg og imøtekomme foreldrenes kultur på en best mulig måte.

Ut fra forskningsspørsmål 1 og hovedfunnene her er det mulig å konkludere med at norske ungdomsskolelæreres arbeid med kommunikasjonen både innebærer å informere minoritetsforeldrene skriftlig og muntlig, men hvor det er et særlig fokus på og vektlegging av den muntlige kommunikasjonen for å sikre en gjensidig forståelse og felles informasjonsutveksling. I tillegg viser funnene at lærernes tilretteleggings- og tilpasningsarbeid i den verbale og den ikke-verbale interkulturelle kommunikasjonen er nødvendig for å kunne møte utfordringene som oppstår i kommunikasjonen og for å utvikle et godt samarbeid med minoritetsforeldrene. Sett i lys av teorien kan lærernes arbeid med kommunikasjonen bidra til at minoritetsforeldrene får muligheter til å motta og gi informasjon, delta i en likeverdig dialog og være aktive i medbestemmelsen av sine skolebarn (Nordahl, 2015, s. 27f; Aamodt, 2013, s. 63). Videre kan informantenes beskrivelser antas å

legge til rette for en kommunikatív handling og gjensidig forståelse i samarbeidet (Habermas, 1999b, s. 143). Med et slikt utgangspunkt kan det antas å være større sannsynlighet for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldrene og dermed sikre elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1).

Det andre forskningsspørsmålet i oppgaven er avgrenset til: «Hvordan arbeider lærere med relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre?». Slik det fremkommer i funnene opplever lærerinformantene relasjonen med minoritetsforeldrene som en grunnmur i skole-hjem samarbeidet, og at relasjonsarbeidet blir viktig for å fremme elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Funnene viser at lærerne opplever at relasjonen med minoritetsforeldrene har en overordnet og mer langvarig betydning enn kommunikasjonen i foreldresamarbeidet, og at denne åpner opp for å gjøre feil som fagperson. Likevel fremstår kommunikasjonen blir en viktig del av prosessen med å oppnå gode relasjoner. For å utvikle et godt skole-hjem samarbeid forklarer lærerne at relasjonsarbeidet først og fremst handler om å bli kjent med og sette seg inn i minoritetsforeldrenes bakgrunn og kultur. Blant ulike arbeidsmåter opplever informantene det første møtet som en viktig fase for å oppnå dette. Her mener de at utviklingssamtaler og hjemmebesøk kan bidra til en økt kunnskap og kjennskap til minoritetsfamiliens nasjonalitet, skolebakgrunn, skolesyn, vanskelige situasjoner og så videre. Som sagt tyder funnene på at lærerinformantene besitter en interkulturell kompetanse (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 31) ved at de bruker kunnskap og empati for å sette seg inn i minoritetsforeldrenes perspektiver. Videre fremkommer det i funnene at lærerne opplever at en viktig del av relasjonsarbeidet er rettet mot å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt, og at dette i stor grad handler om å legge til rette for at minoritetsforeldrene får medvirke i kommunikasjonen. Medvirkningen inngår i det tredje samarbeidsnivået som Nordahl (2015, s. 28) skisserer. I arbeidet med å tilrettelegge for medvirkning er lærerinformantene opptatt av å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt gjennom å være tilgjengelige, gjøre dem trygge på at de kan komme å gi beskjed, være motiverende, gi positive tilbakemeldinger om barnet, invitere dem til å fylle ut lister og si det de vil, lytte til dem, stille gode spørsmål og ikke minst se de som likeverdige og verdsette dem uansett bakgrunn. Disse funnene kan som sagt tyde på at lærerinformantene har anerkjennende væremåter ovenfor minoritetsforeldrene ved at de viser forståelse for og bekrefter dem i relasjonsbyggingen (Becher, 2006, s. 63; Bø, 2011, s. 143). Samtidig kan disse praksisbeskrivelsene også bidra til at minoritetsforeldrene opplever anerkjennelse innen det Honneth (2008, s. 104ff) omtaler som primære relasjoner, rettsforholdet og

verdifellesskapet. Til slutt fremkommer det i funnene at lærerinformantene opplever enkelte utfordringer knyttet til minoritetsforeldrenes nasjonalitet, kultur og religion i relasjonsarbeidet, og at dette kan være spesielt vanskelige dersom det går ut elevenes faglige eller sosiale utvikling. På motsatt side uttrykkes en bevissthet i funnene om at utfordringene også er knyttet til individuelle faktorer. Et viktig og interessant funn er at selv om lærerinformantene opplever enkelte utfordringer i foreldresamarbeidet, erfarer de stort sett gode relasjoner til minoritetsforeldrene. Her benyttes dialogen for å avklare forventninger dem imellom og gi nødvendig informasjon om det norske skolesystemet. Med dette viser funnene at det er mulig å opprettholde gode relasjoner til tross for uenigheter og utfordrende situasjoner.

Ut fra forskningsspørsmål 2 og hovedfunnene her kan det se ut til at relasjonen har en mer overordnet og langvarig betydning enn kommunikasjonen i foreldresamarbeidet. Det fremkommer at en god relasjon åpner opp for feiltakelser, utfordrende situasjoner og uenigheter uten at det går på bekostning av selve samarbeidet. En mulig konklusjon av hvordan norske ungdomsskolelærere arbeider med relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldrene, innebærer først og fremst at de setter seg inn i og blir kjent med foreldrenes bakgrunn og kultur. Videre er relasjonsarbeidet rettet mot å vise foreldrene tillit og respekt gjennom å legge til rette for at de får medvirke i kommunikasjonen. I utfordrende situasjoner må lærerne avklare forventninger og gi nødvendig informasjon om det norske skolesystemet slik at de gode relasjonene opprettholdes. Sett i lys av teorien tyder lærernes opplevelser og praksisbeskrivelser på at de har en god interkulturell kompetanse (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 45) og anerkjennende væremåter i relasjonsarbeidet med minoritetsforeldrene (Becher, 2006, s. 63; Bø, 2011, s. 143; Honneth, 2008, s. 104ff). Med et slikt utgangspunkt kan det antas å være større sannsynlighet for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldrene og dermed sikre elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1).

Til slutt vil det være relevant å se mine oppsummeringer og konklusjoner i lys av den tidligere forskningen i kapittel 2.1 for å avdekke eventuelle likheter, motsetninger eller nye bidrag. Den tidligere forskningen fremhever at enkelte minoritetsforeldre har mindre kompetanse eller energi til å fungere i en samarbeidsrelasjon (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). I likhet med min forskning viser den tidligere forskningen at dette kan handle om manglende språkferdigheter (Bouakaz, 2009, s. 58) eller at foreldresamarbeidet er vanskelig tilgjengelig

da informasjonen gis på et «komplisert» skolespråk (FUG, 2005, s. 11). Slik det ble påpekt i mine forskningsfunn, opplever også informantene en generelt lavere deltakelse hos minoritetsforeldrene i foreldresamarbeidet. Disse funnene kan støttes av kartleggingen til FUG (2005, s. 11) som viser at minoritetsforeldrene har en lavere deltakelse, samtidig som prosjektet til Norges forskningsråd etterlyser et større engasjement fra skoler med minoritetsspråklige foreldre (Jakobsen, 2007). Imidlertid viser forskningsfunnene mine at den lave deltakelsen i hovedsak gjelder felles foreldremøter, og at de fleste minoritetsforeldrene likevel kommer til utviklingssamtalene og følger opp barna. Her er det en sammenheng med Bæck (jf. Jakobsen, 2007) sine uttalelser om at flere av minoritetsforeldrene følger opp barna på lik linje som norske foreldre. Bouakaz (2009, s. 56f) peker videre i sin studie på at lærere opplever kulturelle og religiøse forskjeller som en utfordring i samarbeidet, og dette er også i tråd med mine funn. Likevel uttrykker lærerne i min studie at utfordringene også er knyttet til individuelle faktorer, og at det er mulighet for å opprettholde gode relasjoner til tross for dette.

Videre finnes det også enkelte motsetninger eller kontraster mellom min studie og den tidligere forskningen. Gjennom Sands (2009, s. 187) forskning fremkommer det at utfordringene i samarbeidet kan komme av at lærerne i for liten grad forholder seg til en flerkulturell gruppe av foreldre. Jakobsen (2007) uttrykker også at lærerne er usikre på samarbeidet og at de utvikler motstandsstrategier som holder minoritetsforeldrene på avstand. Min forskning kan muligens tyde på noen motsettende tendenser til Sand og Jakobsen sine utsagn, og funnene viser at det er mulig å opprettholde gode relasjoner og en god kommunikasjon til tross for utfordrende situasjoner. Beskrivelsene som er gitt i oppgaven av informantenes måter å arbeide med kommunikasjonen og relasjonen, kan tyde på at de forholder seg til en flerkulturell foreldregruppe fremfor å skape motstandsstrategier som holder dem på avstand. I stedet for å ha en problemorientert tilnærming til minoritetsforeldrene, kan det virke som at lærerne i likhet med Bouakaz (2009, s. 172) snarere ser dem som ressurser i samarbeidet om barnet. Med dette blir det heller ikke en ensidig informasjonsstrøm som Bæck (jf. Jakobsen, 2007) antyder, men heller et samarbeid preget av gjensidighet. Som et resultat av dette kan forskningsprosjektet mitt muligens ha bidratt til en økt kunnskap om norske ungdomsskolelæreres opplevelser av og arbeid med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. På lik linje med den tidligere forskningen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25; Hattie, 2009), tyder også denne studien på at et positivt foreldresamarbeid er viktig for elevenes læring og utvikling.



## 6.2 Oppgavens begrensninger og forslag til videre forskning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg belyse noen begrensninger knyttet til oppgaven. Som det ble påpekt i kapittel 3.5 om oppgavens validitet og reliabilitet, har oppgaven et begrenset utvalg informanter. Forskningen hadde muligens fått mer gyldighet dersom jeg hadde hatt et større utvalg og flere intervjuer. Likevel er ikke målet med studien å generalisere og objektivere data (Ringdal, 2013, s. 104), men heller å innhente rike beskrivelser og søke en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes (Ryen, 2002, s. 179). Utvalget er heller ikke trukket tilfeldig, men ble rekruttert av rektorene på de to utvalgsskolene. En begrensning ved denne rekrutteringsmåten er at den kan minske variasjonen i utvalget. Ved at to og to av informantene er fra samme skolefellesskap kan det tenkes at det finnes flere likhetstrekk mellom dem. Dette kan også ha påvirket dataene til å bli mer like enn ved et tilfeldig utvalg. Til tross for dette kan studien forhåpentligvis bidra til økt kunnskap, refleksjon og inspirere til videre forskning av skole-hjem samarbeid i et flerkulturelt perspektiv.

Slik det fremkom i den tidligere forskningen påpeker Bouakaz (2009, s. 19f) at lærere og minoritetsforeldre har ulike synspunkter på hva som fremmer og hindrer et godt skole-hjem samarbeid. Dette forskningsprosjektet har begrenset seg til å undersøke norske ungdomsskolelæreres opplevelser rundt arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre. Med dette er forskningen preget av et lærerperspektiv. Det er mulig at minoritetsforeldrene hadde hatt andre perspektiver, opplevelser og forklaringer på de samme fenomenene i foreldresamarbeidet. Et forslag til fremtidig forskning vil derfor være å undersøke foreldresamarbeidet sett fra minoritetsforeldrenes perspektiv.

Denne studien har tatt utgangspunkt i to flerkulturelle skoler i Norge. Videre ville det være interessant å gjennomføre en lignende studie på norske ungdomsskoler med et lavere antall minoritetsforeldre. Er kunnskapene, holdningene og forutsetningene like gode for å utvikle et godt samarbeid med minoritetsforeldrene her, som på skoler med et høyere antall minoritetsforeldre? Med mer tid til rådighet vil et annet forslag til videre forskning være å observere foreldresamtaler i tillegg til å intervjuere lærere og minoritetsforeldre om kommunikasjonen og relasjonen i samarbeidet. Å observere vil nemlig gi et enda tydeligere bilde av fenomenet som studeres. På denne måten er det også mulig å komme nærmere kjernen til fenomenet som studeres (Postholm, 2010, s. 58f). Her ville det være interessant å se om informantenes beskrivelser i intervjuene stemmer overens med deres praksiser fra observasjonene.

## Litteraturliste

- Ask, K.-S. & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: VARODD AS.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Bökforlaget Daidalos.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldedahl Norsk Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The development of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. Hentet fra [https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the\\_impact\\_of\\_parental\\_involvement.pdf](https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf)
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjeldsbø, F. (2015). Interkulturell kommunikasjon - et teoretisk problem med praktiske løsninger. I E. Kipperberg (Red.), *Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse* (s. 187-208). Bergen: Fagbokforlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).  
Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- FUG. (2005). *Broer mellom hjem og skole - Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen* (2. utg.). Oslo: Foreldreutvalget for grunnskolen.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1999a). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehough.
- Habermas, J. (1999b). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hauge, A.-M. (2013). Likeverdig samarbeid. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.), *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 11-26). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Jakobsen, S. E. (2007). Lærere holder foreldre på avstand. Hentet fra <https://forskning.no/sosiologi-norges-forskningsrad-partner/laerere-holder-foreldre-pa-avstand/994004>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.  
<https://doi.org/http://parented.wdfiles.com/local--files/family-engagement/Parent%20Inv%20-%20Missing%20link.pdf>
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole* (NOVA rapport 13/2003). Hentet fra <https://docplayer.me/17256818-Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole.html>

- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S. & Hansen, O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune*. Aalborg: LSP.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, P. M. (2010). om Jürgen Habermas. I P. M. Pedersen & S. G. Olesen (Red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (2. utg., s. 144-164). Aarhus: ViaSysteme.
- Petersen, V. (2007). *Den målrettede forældresamtale. Styrk dine kommunikationsevner med teamøvelser*. København: Gyldendals Lærebibliotek.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem-skole: Blir alle foreldre inkludert. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 177-191). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Innvandrere i Norge 2017. Hentet fra [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/332154?\\_ts=162901a1050](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?_ts=162901a1050)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. nr. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/sec1>

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-samarbeidande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aamodt, S. (2013). Likeverdige 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. 56-70). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I I. Åmot & R. I. Skoglund (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-37). Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### Informasjonsskriv til informantene

Mitt navn er Maria Haaland og jeg er student ved masterprogrammet ”Pedagogikk” ved Universitetet i Agder. I løpet av våren 2019 skal jeg skrive en masteroppgave som skal undersøke **skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre i ungdomsskolen**. Jeg behøver informanter til undersøkelsen, og lurte derfor på om du hadde hatt lyst til å delta? Det er Universitetet i Agder som er den behandlingsansvarlige institusjonen for oppgaven.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan norske kontaktlærere på ungdomsskolen opplever arbeidet med å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetspråklige foreldre. For å undersøke dette vil jeg benytte meg av *intervjuet* som forskningsmetode. Det er sentralt at informantene har kunnskaper og minst fem års arbeidserfaring med skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre. Intervjuene vil foregå individuelt og vare rundt en time. Tid og sted kan avtales med hver enkelt informant. Før intervjuene starter vil jeg samle inn opplysninger om informantenes kjønn, alder og etnisitet. Under intervjuene vil jeg stille spørsmål rettet mot hvordan informantene opplever foreldresamarbeidet med minoritetsforeldrene på skolen. Opplysningene jeg får i intervjuene vil bli transkribert, kategorisert og presentert i resultatdelen av masteroppgaven.

Dersom informantene tillater det vil jeg bruke en bandopptaker under intervjuene. Personopplysninger, lydopptak og notater vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Intervjumaterialet vil bli oppbevart i et låsbart skap som kun jeg har tilgang til. Stedet for skolene blir også anonymisert. Personopplysningene vil bli skjult og pseudonymisert ved at jeg i resultat- og drøftingsdelen av oppgaven omtaler informantene som «Lærer 1», «Lærer 2» og så videre. Det er altså ingen informanter som vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Gjennom dataportabilitet har informantene en rettighet til å få utlevert personopplysningene som blir samlet inn og gjenbruke disse opplysningene på tvers av ulike systemer og tjenester. Dataportabiliteten skal gi informantene kontroll over egne personopplysninger. Informantene har også rett til å klage til Datatilsynet dersom de opplever noe de mener er brudd på regelverket.

Videre er studien meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Prosjektet avsluttes første juni 2019. Alle personopplysninger vil bli slettet når masteroppgaven er sensurert. Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke ditt samtykke uten å oppi grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du ønsker å delta og bli intervjuet ber jeg deg skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Hvis du har noen spørsmål til studien må du gjerne ta kontakt med meg på tlf: 406 07 033 eller på epost: [mariahaaland\\_94@hotmail.com](mailto:mariahaaland_94@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder på tlf: 381 41 173 eller epost: [stefanie.a.hillen@uia.no](mailto:stefanie.a.hillen@uia.no). Kontaktopplysningene til Universitetet i Agder sitt personvernombud er [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no) eller tlf: 452 54 401.

Jeg håper og setter stor pris på dersom du vil stille opp!

Med vennlig hilsen  
Maria Haaland

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til å delta på intervju.

Signatur..... Dato.....

## Vedlegg 2. Intervjuguide

### Intervjuguide

1. Faktaspørsmål
  - Kjønn, alder og utdanningsbakgrunn
  - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvordan er elevmangfoldet på skolen/ i klassen din? Mange minoritetsforeldre?
3. Hva tenker du er målet med foreldresamarbeidet?
4. Hvordan kommuniserer du med minoritetsforeldrene i samarbeidet?
5. Hvordan opplever du minoritetsforeldres deltakelse i samarbeidet og kommunikasjonen (oppfølging av elev, oppmøte, kontakt med deg som lærer osv)?
6. Hvordan tilrettelegger du for å bedre kommunikasjonen med minoritetsforeldrene?
7. Hvordan legger du til rette for at minoritetsforeldrene får medvirke i kommunikasjonen?
8. Hvilken betydning mener du relasjonen har for kommunikasjonen til minoritetsforeldrene?
9. Hva gjør du for å utvikle en god relasjon til minoritetsforeldrene i oppstartsfasen?
10. Hvordan arbeider du for å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt? Opplever du å få tillit og respekt tilbake?
11. Hvilke utfordringer opplever du at kan oppstå i foreldresamarbeidet i forbindelse med relasjonen og kommunikasjonen?
12. Har du noen spørsmål angående det vi har snakket om? Er det noe du ønsker å tilføye til intervjuet?



## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

### NSD Personvern

22.02.2019 13:29

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 722024 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 22.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2019.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

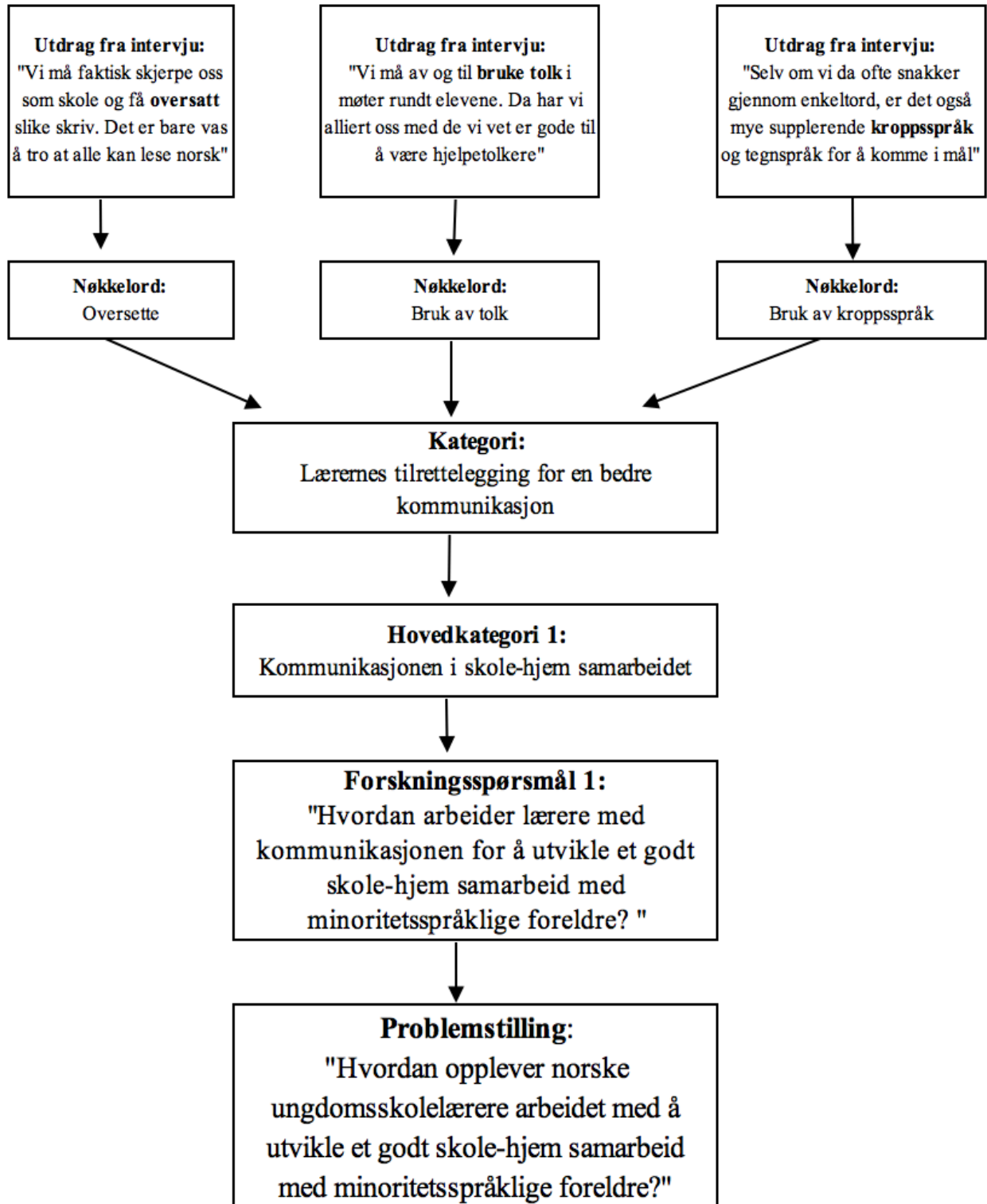
### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 4. Illustrasjon over et utdrag fra analyseprosessen



## Vedlegg 5. Illustrasjon over et utdrag fra analyseprosessen

