

”Ingen tyrkiske vimpler og pakistanske flagg”

En kvalitativ studie av en skoles erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn

Heidi Borling



Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk,
Det utdaningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2007

Sammendrag

Tittel på oppgaven: ”*Ingen tyrkiske vimpler og pakistanske flagg*” - En kvalitativ studie av en skoles erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

Bakgrunn for undersøkelsen er den norske skolens sterke tradisjoner for et tett samarbeid mellom hjem og skole der foreldreinvolvering er sentralt for å etablere et verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole. Samtidig peker undersøkelser på at flere skoler opplever at samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn kan være utfordrende. Hensikt med oppgaven er å undersøke hvordan tradisjonene for dette bånd mellom hjem og skole etableres, når hjem og skole ikke i like stor grad deler et verdi- og interessefellesskap. Formålet med undersøkelsen er å bidra med, og å samle kunnskap for å få bredere og mer nyansert kunnskap om tema. Kunnskap om foreldresamarbeid generelt og foreldresamarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, kan ha positive endringer for både lærere, foreldre og elever. Med bakgrunn i dette formulerte jeg følgende problemstilling; ”*Hvordan opplever lærerne ved Grøndal skole samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?*”.

Det teoretiske grunnlaget som danner rammeverk for behandling av tema består av lovverk, retningslinjer og norsk forskning rundt tema, ulike teorier rundt partnerskapsidealet og foreldreinvolvering samt en presentasjon av skolekulturbegrepet.

Metodegrunnlaget for undersøkelsen er basert på fenomenologiske, hermeneutiske og interaksjonistiske tradisjoner. Det er valgt en caselignende tilnærming til tema, og det kvalitative forskningsintervju er brukt som den primære datainnsamlingsmetode. Funn er analysert og drøftet med bakgrunn i en fenomenologisk analysestruktur.

Funnene fra undersøkelsen indikerer at skolen har positive erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. De opplever ulikheter i verdi- og

interessefellesskap mellom skolen og foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, og skolen bruker foreldreinvolvering for å etablere nærere relasjoner mellom hjem og skole. Grøndal skoles involvering kjennetegnes av; tydelig informasjon i form og innhold, tydelige forventninger og krav og tilpassede, fleksible og individuelle løsninger i kombinasjon med en avstand til et overflatisk kulturbegrep. Skolen synes å strekke seg langt for at foreldre til elever med minoritetsbakgrunn skal involveres i skolen, noe de også tilsynelatende lykkes med. Samtidig uttrykker skolen mindre fokus på foreldreinvolvering i blant annet fellesarrangement. Det kan se ut som at Grøndal skole bruker foreldreinvolvering med moderasjon, og at de velger å tilpasse sine krav og forventninger til foreldrene. Dette kan bidra til å opprettholde skolens demokratiske prinsipp. På denne måten kan det se ut som at skolen driver særskilt tilrettelegging for at foreldre til elever med minoritetsbakgrunn skal kunne delta aktivt i samarbeidet med skolen. Funnene fra undersøkelsen indikerer også at lokale skole-kulturer er viktige for skolens praksis for samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det er spesielt tre faktorer som har betydning for skolekulturen ved Grøndal skole; en sterk form for lokalpatriotisme, et uttrykk for en sterk felles ideologi rundt en individtilnærming og en rektor som fremstår som en tydelig og sterk formidler av denne ideologien. Det kan samtidig se ut som at lokalsamfunnet har stor påvirkning på Grøndal skoles tilnærming. I et overordnet perspektiv uttrykker skolen dilemma knyttet til en individ/ gruppetilnærming til språklige og kulturelle minoriteter i skolen, og dilemma knyttet til ideologi og realitet i skolen.

Forord

Tema og arbeidsprosessen med denne undersøkelsen har vært både interessant og utfordrende. Teori er ikke alltid synlig eller relevant i realiteten, og dette har vært både en utfordring, men også en nyttig erfaring fra arbeidet med undersøkelsen.

Jeg vil først og fremst takke rektor og lærere ved skolene som har tatt i mot meg med åpne armer og gitt av sine erfaringer. En spesiell takk til rektor ved Grøndal skole for sin åpenhet og tydelighet. Dette førte til viktige refleksjoner rundt tema for undersøkelsen, samt mange og viktige informanter.

Jeg vil takke min veileder for mange og interessante samtaler, og som under hele prosessen utfordret meg til å tenke litt lenger.

Til slutt vil jeg si takk til min medstudent (som vet hvem hun er) for mange og gode samtaler. Matpakken var alltid litt kjedeligere alene.

Oslo, 22. mai 2007

Heidi Borling

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSEN	8
1.1 INNLEDNING OG BAKGRUNN.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING, BEGREPSDEFINISJON OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
1.3 UNDERSØKELSENS FORMÅL	11
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	12
2. UNDERSØKELSENS TEORETISKE BAKGRUNN.....	13
2.1 SKOLENS RAMMER FOR HJEM- SKOLESAMARBEID	13
2.1.1 Foreldresamarbeid i skolen	13
2.1.2 Skolens samarbeid med minoritetsforeldre.....	15
2.2 PARTNERSKAPSIDEALET OG FORELDREINVOLVERING	17
2.2.1 Epsteins partnerskapsmodell for hjem- skole samarbeid.....	18
2.2.2 ”Emotional geographics” i lærer – forelder relasjonen	19
2.2.3 Problematisering av partnerskapsidealet.....	21
2.2.4 Foreldreinvolvering i skolen.....	22
2.3 SKOLENS KULTUR FOR FORELDRESAMARBEID.....	24
2.3.1 Skolekultur	25
2.3.2 Lærerne som kodebærere.....	26
2.3.3 Kontekstuelle forhold og skolekultur	27
3. VITENSKAPELIG PERSPEKTIV, DESIGN OG METODE	29

3.1	OVERORDNEDE PERSPEKTIV FOR UNDERSØKELSEN	29
3.2	UNDERSØKELSENS DESIGN	31
3.2.1	<i>En kvalitativ casetilnærming til feltet</i>	31
3.2.2	<i>Utvalg</i>	32
3.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU SOM METODE.....	33
3.3.1	<i>Semi- strukturerte individuelle intervju</i>	34
3.3.2	<i>Intervjuguide og prøveintervju</i>	34
3.3.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	35
3.4	TRANSKRIBERING.....	36
3.5	FENOMENOLOGISK ANALYSE.....	37
3.6	KVALITET I UNDERSØKELSEN	39
3.6.1	<i>Tre former for validitet</i>	39
3.6.2	<i>Generaliserbarhet</i>	42
3.6.3	<i>Reliabilitet</i>	42
3.7	ETISKE PROBLEMSTILLINGER.....	43
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING	45
4.1	FØRSTE MØTE MED GRØNDAL SKOLE	46
4.2	SKOLENS INDIVIDTILNÆRMING.....	46
4.2.1	<i>Foreldresamarbeid i skolens dokumenter</i>	47
4.2.2	<i>En felles tilnærming til alle foreldrene</i>	48
4.3	ULIKHETER I VERDI- OG INTERESSEFELLESSKAP.....	50
4.3.1	<i>Oppdragelsestradisjoner</i>	51
4.3.2	<i>Språklige barrierer</i>	52
4.3.3	<i>Foreldrenes interesse og engasjement i skolen</i>	54

4.3.4	<i>Foreldrenes faglige fokus og ambisjoner</i>	55
4.3.5	<i>Ulike skoletradisjoner og et ønske om noe bedre</i>	58
4.4	FORELDREINVOLVERING	60
4.4.1	<i>Fleksible ordninger</i>	60
4.4.2	<i>Bruk av morsmåslærer som tolk</i>	62
4.4.3	<i>Språkhomogene foreldremøter</i>	64
4.4.4	<i>Informasjon om opplæring og oppdragelse</i>	66
4.4.5	<i>Forventinger og krav til foreldrene</i>	69
4.5	SKOLEKODEFORSTERKENDE FAKTORER	73
4.5.1	<i>Skolens praksis for tospråklig opplæring</i>	73
4.5.2	<i>En avstand til et overflatisk kulturbegrep</i>	74
4.6	GRØNDAL SKOLE I ET STØRRE PERSPEKTIV	77
4.6.1	<i>Fellestrekk i lærernes erfaringer</i>	77
4.6.2	<i>To måter å møte språklige og kulturelle ulikheter</i>	78
5.	AVSLUTNING	81
5.1	OPPSUMMERING	81
5.2	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	83
	KILDELISTE	84
	VEDLEGG 1	88
	VEDLEGG 2	90
	VEDLEGG 3	92

1. Introduksjon til undersøkelsen

I introduksjonen til undersøkelsen presenteres bakgrunnen for valg av tema i undersøkelsen, problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, definisjoner og formål med undersøkelsen. Til slutt presenteres en gjennomgang av oppgavens oppbygning.

1.1 Innledning og bakgrunn

Skolen i Norge har sterke tradisjoner for et tett samarbeid mellom hjem og skole. Samarbeidstradisjonene er tydelige i sentrale og lokale lovverk og dokumenter og bygger blant annet på et partnerskapsprinsipp om at nærhet mellom hjem og skole er av positiv betydning både for samfunnet og for den enkelte eleven. Ideen om hjem og skole som partnere er en etablert forestilling om hvordan gode hjem- skole relasjoner skal skapes i teori og praksis. Partnerskapsidealet er på mange måter basert på at hjem og skole skal ha et felles verdi- og interessefelleskap. Involvering og inkludering av foreldrene i skolen styrker et slikt fellesskap slik at hjem og skole kan fungere som partnere i samarbeidet.

Det er samtidig en stadig økende andel elever med minoritetsbakgrunn i den norske skolen. Det er i de siste årene gjennomført flere undersøkelser i Norge rundt skolens samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Disse bygger på et behov uttrykt av skolene selv. Blant annet utførte Grande i 2001 en kartleggingsundersøkelse av ulike skolars samarbeidsrutiner med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn med bakgrunn i at mange skoler slet med å finne gode samarbeidsmodeller med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det nasjonale foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) utga i 2005, en håndbok for samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen som et resultat av erfaringer fra prosjekt gjennomført ved 13 skoler i 5 ulike kommuner. Håndboken er utgitt med bakgrunn i en evalueringsundersøkelse av prosjektet som identifiserer tre hoved-

områder der forskjeller og likheter får konsekvenser for kontakten mellom hjem og skole. Foreldrenes kjønn, etnisitet og utdanning er områder som vil være mer eller mindre utfordrende for hjem- skole samarbeidet (Nordahl & Skilbrei 2002). I samarbeidsrelasjoner med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn vil ulike tradisjoner og tenkemåter rundt skole og oppdragelse møtes og påvirke samarbeidet i ulik grad. Skolens og hjemmets ulike tradisjoner og tenkemåter rundt opplæring og oppdragelse kan forstås som at hjem og skole kan ha ulik grad av verdi- og interessefellesskap knyttet til opplæring og oppdragelse. Samtidig er det i Norge sterke tradisjoner for et tett hjem- skole samarbeid der også foreldrene skal inkluderes og involveres for å skape et best mulig læring- og utviklingsmiljø for eleven. Bakgrunnen for denne undersøkelsen er knyttet til spenningen mellom norsk skoles tradisjon for et nært foreldresamarbeid i lovverk og retningslinjer, og på den andre siden, litteratur og forskning som peker på at foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn kan utfordre skolens tradisjonelle samarbeidspraksis knyttet til partnerskapsidealet og foreldreinvolvering.

1.2 Problemstilling, begrepsdefinisjon og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å undersøke hvordan lærere ved en skole opplever at foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn påvirker relasjonen mellom hjem og skole, og hvordan skolen tilrettelegger for at foreldrene skal involveres og inkluderes i skolen slik det vektlegges i retningslinjer og dokumenter for skolen. Undersøkelsen har et indirekte elevperspektiv gjennom en forutsetning om at et godt samarbeid mellom hjem og skole styrker elevens læring og utvikling. Undersøkelsens problemstilling er derfor;

”Hvordan opplever lærerne ved Grøndal skole samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?”

De to begrepene foreldresamarbeid og minoritetsbakgrunn trenger en presisering. Vibecke Glaser Holthe (1998) sier noe om målet for samarbeidet mellom hjem og

skole når hun sier at foreldresamarbeid først og fremst handler om samarbeid mot felles mål for barnets beste. Ingrid Bø's (2002) forskning og forfatterskap er rettet mot blant annet hjem- skole samarbeid. Hun definerer et godt foreldresamarbeid som mer enn fravær av konflikter. Et godt samarbeid må også romme konflikter. Det vil alltid være noen grunnleggende uenigheter mellom foreldre og lærere. I et godt foreldresamarbeid vil det beste kanskje være om disse kommer til uttrykk og forsøkes løst gjennom et åpent samarbeid.

Bø (2002) vektlegger kommunikasjonsaspektet når hun viser til Bronfenbrenner i sin fremstilling av hjem- skole samarbeid. Relasjoner mellom hjem og skole skapes av felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon. Det betyr at i kontakten mellom hjem og skole må partene vite noe om hverandre, gjøre noe sammen og ha kontakt på forskjellige måter om det enkelte barnet. Dette er nødvendige faktorer i et hjem- skole samarbeid. Kommunikasjon binder faktorene sammen. God kommunikasjon kan derfor sees som nødvendig for at partene skal kunne gjøre noe sammen, få vite noe om hverandre og snakke sammen om det enkelte barnet.

God kommunikasjon er spesielt viktig i samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn (Læreplanverket 1996). Begrepet foreldre til elever med minoritetsbakgrunn viser til foreldre til elever i skolen med en språklig og kulturell minoritetsbakgrunn. NOU 1995: 12 (Opplæring i et flerkulturelt Norge 1995) definerer en tospråklig minoritetselev som følgende;

”Tospråklig minoritetselev er en elev som kommer fra en språklig minoritet i Norge med et annet morsmål enn norsk og samisk og som har norsk som andrespråk.” (Opplæring i et flerkulturelt Norge 1995:5)

På samme måte defineres foreldre til elever med minoritetsbakgrunn i denne undersøkelsen som foreldre fra en språklig minoritet i Norge med et annet morsmål enn norsk og samisk. Kulturell minoritetsbakgrunn forstås som den kulturelle bakgrunn foreldrene har med seg fra et ikke- vestlig land knyttet spesielt til opplæring og oppdragelse.

Problemstillingen belyses ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Det første handler om i hvilken grad lærerne opplever at foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn påvirker samarbeidet. Det andre omhandler hvordan foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn påvirker skolens involvering og inkludering av foreldrene. Felles aktivitet, informasjon og kommunikasjon kan sees som sentrale deler av skolens involvering av foreldrene og involveringstanken er sentral i lovverk og retningslinjer for foreldresamarbeid i den norske skolen (Om foreldremedverknad i skolen 1997-1998). I denne undersøkelsen forstås derfor foreldreinvolvering som en del av hjem-skole samarbeidet. Foreldreinvolvering vil her defineres som den praksis skolen har med hensikt å øke foreldrenes deltakelse i skolens virksomhet på gruppe- og individ nivå. Forutsetningen for undersøkelsen er at dersom foreldreinvolvering er viktig i hjem- skole samarbeid generelt, vil dette være spesielt viktig i forhold til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det siste forskningsspørsmålet omhandler hvilke kontekstuelle forhold i skolen som påvirker hvordan lærerne opplever samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Dette knyttes til begrepet skolekultur (Arwedson 1984). Følgende forskningsspørsmål er formulert for å ivareta dybden og bredden i problemstillingen;

1. Opplever lærerne at foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn påvirker interaksjonen mellom hjem og skole?
2. Hvordan tilrettelegger skolen for at foreldrene skal involveres og inkluderes i skolen?
3. Hva påvirker lærernes erfaringer med samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?

1.3 Undersøkelsens formål

Formålet med undersøkelsen er å beskrive og forstå lærernes erfaringer og praksis med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det kan være et behov for en oversikt over de erfaringene skolene har for å få en bredere og mer nyansert kunnskap om tema. Denne undersøkelsen kan bidra til å samle kunnskap om foreldresamarbeid generelt, og foreldresamarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn som kan gi en bedre skole for lærere, foreldre og elever. En slik

kunnskap vil være avgjørende også i en spesialpedagogisk sammenheng der foreldre-samarbeid kan være del av forebyggende arbeid.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. Kapittel en er en redegjørelse for undersøkelsens formål, bakgrunn, problemstilling og relevante begrepsavklaringer. I oppgavens andre kapittel presenteres undersøkelsens teoretiske referanseramme. Teorigrunnlaget som presenteres i dette kapittelet er valgt med bakgrunn i den forståelsen jeg hadde for tema etter gjennomgang av relevant litteratur og forskning, og er derfor en presentasjon av min forforståelse, og en redegjørelse for det rammeverk tema er behandlet i. Hensikten var at teorigrunnlaget ville gi en nyansert forståelse av datamaterialet. Undersøkelsens teoretiske referanserammer består av tre deler. Den første omhandler lovverk og dokumenter som danner rammene for lærernes praksis samt relevant norsk forskning om skolens erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. I del to presenteres partnerskapsidealet i hjem- skole samarbeid gjennom Joyce Epsteins (2001) og Andy Hargreaves (2001) modeller. De er valgt for å gi en mer nyansert forståelse av partnerskapsbegrepet. Disse vil også problematiseres hovedsakelig gjennom litteratur og forskning som bygger på Sara Lightfoot`s (1978) undersøkelser. Del to avsluttes med en presentasjon av Epstein`s foreldreinvolveringsbegrep samt kritikk av foreldreinvolvering i skolen. Del tre i teoripresentasjonen handler om skolekulturbegrepet slik det belyses av Gerhard Arwedson (1984). I tredje kapittel i oppgaven presenteres undersøkelsens vitenskaps-teoretiske grunnlag gjennom fenomenologi, hermeneutikk og interaksjonistisk perspektiv samt forskningsdesign og metode. Kapittel fire er fremstilling av undersøkelsenes funn og drøfting av disse. Fremstillingen er organisert med utgangspunkt i datamaterialet. Oppgaven avsluttes i kapittel fem med en oppsummering samt refleksjoner rundt undersøkelsens hovedfunn i et mer overordnet perspektiv.

2. Undersøkelsens teoretiske bakgrunn

I dette kapitlet presenteres den teoretiske forståelse som ligger til grunn for undersøkelsen. Teorigrunnlaget presenteres i tre deler. I første del presenteres nasjonale lovverk og retningslinjer som handler om foreldresamarbeid i skolen sammen med relevant norsk forskning om skolens samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. I andre del presenteres og problematiseres partnerskapsideen som ideal for hjem- skole samarbeidet samt foreldreinvolvering i skolen. Forståelse for hvordan faktorer i skolen og nærmiljø påvirker den enkeltes praksis vil bidra til en større forståelse av datamaterialet, og kan være nødvendig for å si noe om skolens praksis som helhet. Dette presenteres gjennom begrepet skolekultur i kapitlets siste del.

2.1 Skolens rammer for hjem- skolesamarbeid

Lærerne står i en profesjonsrolle og dette vil i ulik grad påvirke hvordan de opplever og erfarer fenomenet. Nasjonalt lovverk og retningslinjer vil påvirke og være styrende for lærernes og skolens opplevelser, erfaringer og praksis for foreldresamarbeid. I tillegg danner de, sammen med relevant forskning, en forståelsesramme for de tradisjoner den norske skolen har for foreldresamarbeid. Med bakgrunn i Ingrid Bøs definisjon vil jeg her se på foreldresamarbeid i skolen knyttet spesielt til kommunikasjonsbegrepet og på samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

2.1.1 Foreldresamarbeid i skolen

Den norske skolen har en tradisjon for et tett samarbeid mellom hjem og skole. Dette uttrykkes gjennom ulike offentlige dokumenter. Opplæringsloven sier at;

”Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærerar og elevar, mellom skole og heim” (Opplæringslova, § 1-2)

Her tydeliggjøres de tradisjoner skolen har for et tett samarbeid med hjemmet, og dette fremstår med betydning da det vektlegges i lovverket for den norske skolen. I Læreplanverket presiseres det at;

*”/..god kommunikasjon er en forutsetning for et godt samarbeid”
(Læreplanverket 1996:60).*

Dette kan forstås som at god kommunikasjon er en nøkkelfaktor i kontakten mellom hjem og skole. Læreplanverket (1996) har her en kommunikasjonstilnærming i sin beskrivelse av kontakten mellom hjem og skole der god kommunikasjon vektlegges som en betingelse for et godt foreldresamarbeid. Dette samsvarer med Ingrid Bø`s (2002) definisjon der hun vektlegger god kommunikasjon som avgjørende bindeledd mellom hjem og skole.

Lovverket og læreplanen for den norske skolen har som grunnlag at foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse, og at skolen med ansvar for opplæring skal støtte og bistå foreldrene i oppdragelsen av barna (Kultur for læring 2003-2004). Dette presiseres ytterligere i Læreplanverket;

”Foreldra\ dei føresette har hovudansvar for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen. Samarbeidet mellom heimen og skulen er eit gjensidig ansvar” (Læreplanverket 1996:60)

Opplæring er en del av oppdragelsen som foreldrene har hovedansvar for. Foreldrene har derfor medansvar i skolen, men dette gir også skolen medansvar for deler av oppdragelsen. Bø (2002) sier at i et godt samarbeid har tanker om oppdragelse av barna vært tema i samtaler mellom foreldre og lærere og at dette gir en felles forståelse som grunnlag for god kommunikasjon.

Fellesansvaret mellom hjem og skole uttrykkes i NOU 1995: 12 (Opplæring i et flerkulturelt Norge 1995) som et partnerskapsideal i forholdet mellom hjem og skole. Skolen har allikevel et særskilt ansvar for å tilrettelegge for et godt samarbeid. I St. melding nr. 14 (Om foreldremedverknad i grunnskolen 1997- 1998) vises det til undersøkelser der foreldrenes involvering i skolen viser seg å være viktig for

elevens motivasjon, arbeidsinnsats og prestasjoner. Stortingsmeldingen sier om skolens særskilte ansvar for foreldresamarbeid at;

”Departementet vil fremheve at det skal vere eit møte mellom skolen og alle foreldre, ikkje berre dei spesielt interesserte. Det er derfor viktig å leggje samarbeidet slik at alle kan og vil vere med. Skolen må vise at han ønskjer kontakt gjennom konkrete og praktiske handlingar” (Om foreldremedverknad i grunnskolen 1997- 1998:7)

Her pekes det på at det å nå frem til alle foreldrene og ikke bare de som viser størst interesse er en hovedutfordring for skolen. Det er i forhold til disse foreldrene at skolen har et særskilt ansvar for å tilrettelegge for et samarbeid og for å støtte foreldrene slik at de kan ta medansvar i skolen. Med tanke på den betydning foreldresamarbeidet har for elevens læring og utvikling kan det være spesielt viktig for skolen å nå de foreldrene som tradisjonelt oppleves som mindre interesserte og engasjerte i skolen.

2.1.2 Skolens samarbeid med minoritetsforeldre

Foreldregruppen i skolen er svært sammensatt og har ulike behov som parter i samarbeidet med skolen (Kultur for læring 2003-2004). Foreldre til elever med språklig og kulturell minoritetsbakgrunn er en del av denne sammensatte foreldregruppen. I Læreplanverket for den norske grunnskolen (1996) fremheves det at skolen har et spesielt ansvar for at språklige og kulturelle minoriteter kommer med i samarbeidet med skolen, og det vektlegges at god kommunikasjon er spesielt viktig i samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn;

”God kommunikasjon og kontakt mellom lærarane og foreldra til elevar frå språklege og kulturelle minoritetar er særleg viktig for samarbeidet heim- skule, og for opplæringa av den enkelte eleven.” (Læreplanverket, 1996:60)

Det å ikke mestre det norske språket kan være et av flere utfordringer for en god kommunikasjon med skolen (Nergård 2006). Kulturelle ulikheter knyttet til syn på oppdragelse og læring kan være en annen utfordring. Sand & Aarsæther (2006) har skrevet en rapport om et kompetansehevingsprosjekt ved en 1-7 skole med tema den

flerkulturelle skolen. De peker på at mange foreldre har erfaringer fra skoletradisjoner som vektlegger faglig målbar kunnskap, pugging, streng disiplin og klare normer fremfor en norsk skoletradisjon der lek, læring av sosial kompetanse og bruk av mer prosjektliggende metoder vektlegges i større grad. Foreldrene er ikke vant til den rollen de tildeles som aktivt deltagende i barnas skolehverdag. Dette uttrykkes gjennom foreldrenes forventninger til hva som er skolens oppgave og hva som er hjemmets oppgave. NOU 1995:12 (Opplæring i et flerkulturelt Norge 1995) sier tilsvarende at foreldrenes verdi- og interessefelleskap med skolen påvirkes av kulturelle forhold som dermed får betydning for foreldrenes møte med utdannings-systemet. Kulturelle forhold kan få særskilte konsekvenser for foreldre med innvandrer- og flyktningbakgrunn og deres møte med skolen. NOU 1995:12 (ibid.) kan dermed forstås som at en språklig og kulturell minoritetsbakgrunn vil kunne være en utfordring for god kommunikasjon mellom hjem og skole.

St. melding nr 14 (Om foreldremedverknad i skolen 1997-1998) sier noe om hvorfor god kommunikasjon er viktig i skolens samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn;

”Det kan vere eit problem for foreldre frå språklege minoritetar å forstå korleis det norske skolesystemet fungerer.”(Om foreldre-medverknad i grunnskolen 1997- 1998:41)

God kommunikasjon mellom hjem og skole kan gi foreldrene en forståelse for hvordan skolen i Norge fungerer. St. melding nr 14 (Om foreldremedverknad i grunnskolen 1997-1998) sier at det er viktig å vise foreldrene hva som skjer i skolen og i klasserommet. Bø (2002) utdyper dette når hun sier hvorfor foreldrene skal ha kunnskap om hva som skjer i skolen. Hun sier at det er nødvendig for foreldrene å se meningen i det som skjer i skolen for at de skal kunne være engasjert. I hennes forståelse av et godt samarbeid har foreldrene kunnskap om hva som skjer i skolen og hun ser sammenheng mellom informasjon om skolen og foreldrenes engasjement. Undersøkelser peker på at skolen opplever foreldre til elever med minoritetsbakgrunn som mindre engasjert og interessert i skolen (Ericsson & Larsen 2000, Epstein 2001, Gjervan 2004). Sett i sammenheng med Bø's forståelse vil dette være et signal om at

foreldrene kanskje ikke ser meningen i det som skjer i skolen. Foreldrene kan derfor ha behov for tydeligere informasjon om norske skoletradisjoner. Sand & Aarsæther (2006) sier, på linje med Ingrid Bø, at som en del av samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn skal skolen ha samtaler med foreldrene der de informerer om og diskuterer verdier i den norske skolen, og i oppdragelsen av barna. Da har skolen en mulighet til å støtte og hjelpe foreldrene til å skape lærende hjemmemiljø, gjennom å skape en felles forståelse. En generell forståelse for, og bevissthet om, at syn på læring og utvikling er kulturelle trekk som kan variere i ulike kulturer, vil gi skolen et grunnlag for å forstå hvilke forventinger foreldrene har til skolen og til å gi tilpasset informasjon om norske skoletradisjoner. Det kan gjøre kommunikasjonen mellom hjem og skole lettere, og kan gjøre foreldrenes handlingsmåter mer forståelige.

2.2 Partnerskapsidealet og foreldreinvolvering

Partnerskapstanken har blitt et viktig ideal for relasjonen mellom hjem og skole og den har på mange måter etablert seg som modell i den norske skolen for et godt hjem-skole samarbeid. Blant annet peker Vibecke Glaser Holthe (2000) på at foreldre i flere land beskrives som partnere i relasjon til skolen. Joyce Epstein, en fremtredende skoleforsker i USA, er sammen med Andy Hargreaves, sterke representanter for idealet om at samarbeidet mellom hjem og skole skal kjennetegnes av et partnerskap. De vektlegger, på lik linje med norske samarbeidstradisjoner, inkludering av foreldrene i skolen. Det å inkludere foreldrene, forstått som å involvere foreldrene i skolen, mener de styrker samarbeidsrelasjonen mellom hjem og skole. Det er allikevel ikke enighet om at partnerskapsidealet og foreldreinvolvering er udelt positivt for skolen, foreldrene og elevene. Dette vises gjennom eldre og nyere litteratur og forskning (Lightfoot 1978, de Carvahlo 2000, Lareau 2000, Vincent 2000).

2.2.1 Epsteins partnerskapsmodell for hjem- skole samarbeid

Epsteins modell for hjem- skolesamarbeid representerer en inkluderende forståelse av partnerskapsidealet som vektlegger et nært samspill mellom hjem og skole (Erikson 2004). Den er basert på økologisk systemteori, og er inkluderende fordi den derfor favner flere aspekt av hjem- skole relasjonen. Modellen er dannet på bakgrunn av kritikk mot teorier som vektlegger ulikhetene i mål mellom hjem og skole. Epstein (2001) forutsetter at hjemmet og skolen i prinsippet har samme målsetting om at barnet skal få en best mulig start på livet. Denne målsettingen er felles, uavhengig av foreldrenes egen skolebakgrunn. Epstein sier derfor at utfordringen for et nært hjem- skole samarbeid ikke er et spørsmål om mål, men om roller. Hun stiller spørsmål ved hva som er skolens rolle og hva som er hjemmets rolle, og hvordan disse avklares, for at de skal nå et felles mål om en god fremtid for barna. Et overordnet mål i Epsteins samarbeidsmodell er at hjem og skole skal fungerer som partnere i samarbeidet. Modellen har en grunnleggende forutsetning om at elevenes utvikling og læring styrkes gjennom at foreldre og lærere ”drar i samme retning”. Det er dermed en sammenheng mellom kvaliteten på hjem- skole samarbeidet og elevenes læring og utvikling slik at et tett samarbeid mellom hjem og skole, basert på et partnerskaps-ideal, styrker elevens læring og utvikling (Epstein 2001, Erikson 2004).

Epstein (2001) beskriver to modeller for samarbeid. En som fremstiller det hun kaller eksterne strukturer og en som fremstiller interne strukturer i samarbeidet. Eksterne strukturer omfatter her sfærene skole, hjem og lokalsamfunn som i ulik grad er i kontakt med hverandre. Eksterne strukturer dreier seg om grad av felles kultur, felles verdiplattform og en felles oppfatning rundt sentrale tema knyttet til hjem, skole og samfunn. Skole og oppdragelsestradisjoner vil være del av grunnlaget for den verdi- og kulturplattform skolen og foreldrene har. De eksterne strukturene vil få betydning for hvorvidt foreldrene opplever skolen som viktig, om de deler interessefelleskap med skolen og for foreldrenes og skolens forventninger til hverandre i forhold til opplæring og oppdragelse. Denne verdi- og kulturplattformen er tilstede i det enkelte hjem og den enkelte skole uavhengig av om hjem og skole har en relasjon eller ikke.

I det hjem og skole møtes, vanligvis når barnet begynner på skolen, vil hjem og skole etablere en kontakt og det Epstein kaller interne strukturer for hjem – skole samarbeid vil etableres. De interne strukturene i modellen deles i to typer. Det som foregår innad i hver av sfærene og det som foregår mellom sfærene. Det som foregår innad i skolen presenteres i 2.4 som skolekultur. Relasjonen mellom hjem og skole i de interne strukturer handler om to former for interaksjon. Den ene er den generelle interaksjonen mellom skolen og hele foreldregruppen. Den andre er spesifikk interaksjon mellom foreldrene og læreren om det enkelte barnet. I de interne strukturene dannes det dermed både generelle og spesifikke kommunikasjonslinjer mellom hjem og skole. De eksterne strukturene vil kontinuerlig påvirke kvalitet og kvantitet på interaksjonen i de interne strukturer. Grad av fellesskap i verdier, oppfatninger og interesser mellom hjem og skole får dermed konsekvenser for kvaliteten på samarbeidet. Lav grad av fellesskap ser hun som et behov for involvering av foreldrene i skolen for et tettere partnerskap mellom hjem og skole.

2.2.2 "Emotional geographics" i lærer – forelder relasjonen

Erikson (2004) skiller mellom Epsteins inkluderende definisjon av partnerskap mellom hjem og skole, og Hargreaves ekskluderende definisjon der partnerskaps-idealet samles rundt relasjonen mellom den enkelte lærer og forelder. Andy Hargreaves (2001) fokuserer i større grad på den mellommenneskelige relasjonen mellom lærer og foreldre enn Epstein. Hargreaves ser læreryrket som delvis en emosjonell praksis til forskjell fra læreryrket som profesjonsstyrt i sin helhet av lovverk og retningslinjer for skolen. Det er et emosjonelt aspekt i det å være lærer som gjør at de emosjonelle erfaringene lærerne gjør i sitt yrke påvirker deres relasjon til foreldrene. Hargreaves modell er et eksempel på partnerskapsbegrepet i et lærerperspektiv, og for at partnerskapsidealet skal være en realitet må lærernes yrkeskompetanse styrkes gjennom emosjonell forståelse. Emosjonell forståelse handler om å utvikle de relasjoner lærerne har til andre blant annet foreldrene. Lærerne har ulik grad av emosjonell forståelse i relasjon til foreldrene. Felles erfaringer og oppfatninger gir nære bånd mellom lærer og foreldre, og dette styrker

også lærernes emosjonelle forståelse. Økt emosjonell forståelse gir større åpenhet i relasjonen mellom hjem og skole og gjør partnerskapsidealet mulig i skolens samarbeid med foreldrene. Dette er spesielt viktig for at partnerskapsidealet skal være en realitet i lærernes møte med økende kulturelle ulikheter i foreldregruppen. Ved hjelp av begrepene emosjonell forståelse og "emotional geographies" vil han øke nærheten mellom lærer og foreldre. Begrepet "emotional geographies" bruker Hargreaves for å beskrive mønstre av avstand og/ eller nærhet i relasjonen mellom lærer og foreldre.

"Emotional geographics" beskriver fire former for avstand mellom foreldre og lærere som kan utfordre partnerskapsidealet i skolen. Sosiokulturell avstand handler blant annet om at en økende flerkulturell skole gir økt sosiokulturell avstand mellom lærere og foreldre. Dette er avstand som skapes når; *"../children belong to cultures that are different from and unfamiliar to those of their teachers"* (Hargreaves 2001:1062). Dette samsvarer med Nordahl og Skilbreis undersøkelse fra 2002 der de fant at foreldresamarbeid kan være utfordrende der foreldrenes kjønn, utdanning og etnisitet er ulik lærerens. Moralsk avstand handler om at foreldrene og lærerne ikke har samme oppfatning om de verdier skolen baseres på. Dette sier Hargreaves påvirker lærerne i stor grad da positiv tilbakemelding fra foreldrene fungerer som en bekreftelse til læreren om at han\ hun gjør en god jobb. Han sier samtidig at man ikke kan forvente dette i et økende flerkulturelt samfunn da en slik tilbakemelding baseres på en felles verdiorientering mellom foreldre og lærer. Avstanden kan reduseres ved at partene får kunnskap, og dermed forståelse, for hverandres verdiorienteringer, og jobber sammen mot en felles plattform. Læreryrket i seg selv skaper det Hargreaves kaller en profesjonell avstand mellom foreldrene og læreren gjennom et profesjonsideal knyttet til læreren som ekspert. Dette kan skape en profesjonell-klient relasjon mellom lærer og foreldre fremfor en partnerskapsrelasjon. Den mest synlige avstanden mellom foreldre og lærer er den fysiske avstanden som oppstår når partene møtes sjelden og sporadisk, og i formelle arena som foreldremøter. Hyppige og regelmessige møter ansikt til ansikt vil skape nærhet i relasjonen mellom foreldre og lærere, og tilrettelegge for emosjonell forståelse og partnerskap mellom hjem og

skole. Politisk avstand er den siste faktor som gjør det vanskelig å etablere partnerskap mellom foreldre og lærere. Politisk avstand beskriver her maktforholdet som kan kjennetegne relasjonen mellom foreldre og lærer. Maktrelasjonen mellom foreldre og lærer er ofte uklar og kan, fra et lærerperspektiv, gi en opplevelse av maktesløshet hos lærerne når lærerne i liten grad kan påvirke relasjonen med foreldrene.

2.2.3 Problematisering av partnerskapsidealet

Et av de mest sentrale spørsmålene knyttet til relasjonen mellom hjem og skole handler om hvordan man vurderer ulikheter mellom hjem og skole. Partnerskapsidealet ser ulikheter mellom hjem og skole som problematiske og utvikler ideer om hvordan ulikheter kan gjøres mindre (Erikson 2004). Andre forfattere og forskere mener at ulikhetene kan ha en funksjon og at forsøk på å utjevne ulikhetene ikke alltid er hensiktsmessig. En reduisering av grensene mellom hjem og skole kan blant annet oppfattes som en berøring av privatlivet i hjemmesfæren. Forfattere og forskere som retter kritikk mot Epsteins og Hargreaves partnerskapsideal ser derfor idealet om å redusere avstanden mellom hjem og skole som problematisk. Fremfor å redusere grensene mellom hjem og skole viser de interesse for å forstå og analysere avstanden mellom hjem og skole. Sara Lightfoot (1978) argumenterer gjennom sine undersøkelser for at ulikheter mellom hjem og skole skaper forutsetninger for elevens læring og utvikling fremfor en hindring for dette slik Epstein hevder. Relasjonen mellom hjem og skole ser hun som en vedvarende uharmonisk relasjon og dette har sammenheng med grunnleggende naturlige ulikheter mellom hjem og skole. Dette er ulikheter som skaper grenser som både foreldre og lærere i realiteten ønsker å bevare. Denne uharmoniske relasjonen skaper et hensiktsmessig skille mellom barnets primærgruppe; familien, og sekundærgruppe; skolen. Barnet er del av kvalitativt ulike relasjoner i begge gruppene og ulikheten mellom hjem og skole er nødvendig for at barnet skal ta del i den læring og utvikling som skjer i disse relasjonene. Lightfoot sier at foreldre og lærere derfor må anerkjenne hverandres forskjellige betydning i barnas liv, samtidig som hjem og skole bevarer sine roller og ulikheter i

forhold til barnet. Lareau (2000) representerer nyere forskning som i større grad problematiserer idealet om jevnbyrdighet i partnerskapstanken. Hun antyder at det problematiske ved et partnerskapsideal i relasjonen mellom hjem og skole, er at partene i samarbeidet, i realiteten, ikke er i et jevnbyrdig forhold. På bakgrunn av studier fant hun at lærerne verdsatte foreldrene som støtte til deres arbeid og at de ikke ønsket et likestilt forhold med foreldrene. Dette var synlig gjennom lærernes vektlegging av foreldrenes positive innstilling til skolen og lærernes arbeid, at de støttet skolen gjennom velvillig innstilling til hjemmelekser og gjennom forventinger om at foreldrene skulle delta på de arrangement i skolen. Dette medfører at Lareau ser relasjonen mellom hjem og skole som preget av en profesjonell- klient relasjon fremfor en partnerskapsrelasjon. Carol Vincent (2000) sier, som Lareau, at partnerskap mellom skole og hjem kan være et ideal mer enn en realitet, og at begrepet i virkeligheten skjuler konflikter og spenninger i relasjonen mellom hjem og skole. Hun vektlegger at relasjonen mellom hjem og skole bør preges av dialog basert på forståelse for og erkjennelse av hverandres ulikheter fremfor likeverdighet når avgjørelser skal tas. Vincent (2000) sier videre at begrepets sentrale rolle i skolen er spesielt problematisk i skolens relasjon med foreldre fra arbeiderklassen og foreldre fra etniske minoritetsgrupper. I praksis kjennetegnes ikke disse relasjonene av den jevnbyrdighet som partnerskapsbegrepet antyder. De Carvahlo (2000) antyder lignende kritikk når hun sier at begrepet partnerskap spiller på demokratiske prinsipper for barnets beste og at dette gir begrepet attraksjonskraft i skolen. I følge De Carvahlo er problemet, som Vincent også peker på, at begrepet oppfattes som løsrevet fra konflikter og uenigheter i relasjonen mellom hjem og skole. Ingrid Bø påpeker, i sin definisjon av foreldresamarbeid, at foreldresamarbeid nettopp må romme konflikter fordi det alltid vil være ulikheter mellom hjem og skole.

2.2.4 Foreldreinvolvering i skolen

I Norge har Foreldreutvalget for grunnskolen, FUG, utgitt en håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen (Foreldreutvalget for grunnskolen 2005). Håndbokens faglige bakgrunn bygger på forskning som vektlegger foreldre-

involvering i skolen, hovedsaklig med referanse til Epstein. Epstein (2001) kritiserer deler av skolen for å forvente at foreldrene involverer seg i skolen av seg selv, og hun sier det er skolens rolle å ta ansvar for foreldreinvolvering. Partnerskapsidealet er et overordnet og styrende ideal for foreldreinvolvering. Epstein (2001) ønsket å undersøke hva slags praksis i skolen som førte til økt grad av verdi- og interessefelleskap mellom skolen og hjemmet. På bakgrunn av disse undersøkelsene identifiserte hun seks typer av involvering. Høy grad av overlapping mellom hjem og skole kjennetegnes av variert bruk av det Epstein kaller ulike former for involvering.

Involveringsformen ”volunteering” refererer til skolens rekruttering av foreldrene som frivillig hjelpere i og utenfor skolen, for å støtte elevens og skolens arbeid. Norsk skole har i ulik grad uttalte forventninger om foreldrenes deltakelse i sosiale arrangement. ”Decision making” handler om foreldrenes deltakelse i formelle organer som FAU. Epstein (2001) sier at det er en utfordring for skolen å få foreldre fra ulike etniske grupper med i spørsmål om skolens styring. ”Collaborating with the community” handler om koordinering og bruk av andre grupper i samfunnet og deres bidrag for å støtte skolens arbeid, familiens skoleaktiviteter og elevenes læring og utvikling. ”Learning at home” viser til skolens involvering av foreldrene i barnas skolehverdag gjennom å oppfordre dem og veilede dem i hvordan de kan hjelpe barna med skolearbeid hjemme. Foreldrenes rolle i barnas hjemmearbeid er sentralt også i norsk skole og det er også her en forventning om at foreldrene skal hjelpe barna med leksene hjemme. ”Parenting” handler om skolens informasjon og veiledning til foreldrene for at foreldrene kan etablere et utviklings- og læringsfremmende hjemmemiljø som støtter barnet som elev i skolen. En fraværende forståelse for kulturelle ulikheter i foreldrenes opplæring og oppdragelsessyn vil gjøre det vanskelig for skolen å nå frem til alle foreldrene med relevant informasjon og veiledning. ”Communication” viser til all form for kontakt mellom hjem og skole på gruppe- og individnivå. På individnivå vil dette være all kontakt mellom foreldre og lærer om det enkelte barnet og om skolens program. På gruppenivå vil dette være foreldremøter og andre arrangement med tema rundt skolens program som helhet.

Involvering av foreldrene gjennom de seks involveringsformene kan føre til større grad av felles verdi og interessefellesskap mellom hjem og skole, men til tross for at foreldreinvolvering har en sterk posisjon i Epsteins partnerskapsmodell, og som ideal i den norske skolen, er det allikevel ikke enighet om at foreldreinvolvering er en uproblematisk praksis i skolen. Erikson (2004) viser til Ursula Casanovas artikkel, "Parental involvement: a call for prudence" fra 1996, som et eksempel på hvordan skolens foreldreinvolvering kan få uventede og uønskede konsekvenser. Casanova viser til undersøkelser i skoler der foreldreinvolvering har fått negative konsekvenser i form av nettopp forsterkede ulikheter mellom hjem og skole, og at foreldreinvolvering dermed motvirker skolens demokratiske formål. Erikson (2004) etterspør elevperspektivet i undersøkelser om foreldreinvolvering i skolen. Han trekker frem en undersøkelse gjort av Edward & Alldred i 2000 som viser at barn og unge selv opplever sterk foreldreinvolvering i skolen som problematisk. Dette står i kontrast til den grunnleggende målsetting med foreldreinvolvering om at foreldrenes involvering i skolen styrker elevenes læring og utvikling. De Carvahlo (2000) hevder at foreldrenes evner, sammen med sosiale ulikheter blant foreldrene, får større betydning jo mer skolen fokuserer på foreldreinvolvering. Forventinger om foreldreinvolvering vil kunne tenkes å styrke ressurssterke foreldres posisjon i skolen og bidra til økt classeskille i skolen. Dette vil kunne hindre skolen i å oppfylle sin demokratiske målsetting. Foreldreinvolvering vil slik virke mot sin hensikt når den opprettholder avstand mellom hjem og skole, fremfor å bidra til å nå partnerskapsidealets målsetting om nærhet mellom hjem og skole.

2.3 Skolens kultur for foreldresamarbeid

Epsteins (2001) fremstilling av de interne strukturer i hjem- skole samarbeidet handler ikke bare om det som skjer mellom hjem og skole, men også det som skjer innad i skolen og hvordan dette påvirker hjem- skole samarbeidet. Relasjoner og prosesser innad i skolen sees her som del av begrepet skolekultur.

Skolekulturbegrepet beskriver sentrale påvirkningsforhold i skolen og kan derfor gi et

større helhetsbilde og forståelse, for hvordan skolen og lærerne beskriver og forklarer opplevelser, erfaringer og praksis for samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Skolekultur er et bredt og nyansert fenomen, og datamaterialet vil ikke være stort nok til å kunne beskrive skolekulturen i sin helhet. De punkter som her presenteres er tema som vil kunne få betydning for skolens samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

2.3.1 Skolekultur

Arwedson (1984) sier at skolen på et nasjonalt nivå har visse fellestrekk. Dette er nasjonale skoletradisjoner som samler skoler i et land rundt visse forhold. Dette gjør at når foreldre fra andre land, med andre skoletradisjoner, møter den norske skolen kan man snakke om et møte mellom to ulike skoletradisjoner på nasjonalt nivå. Foreldrene vil møte en felles tradisjon for alle norske skoler som fastsettes gjennom blant annet lovgivning og retningslinjer for skolen. Samtidig er det lokale ulikheter i skoler i Norge som gjør at foreldrene i tillegg møter ulike skoletradisjoner knyttet til den enkelte skole. Lovverket og planer for skolen vil styre de formelle rammene for foreldresamarbeid. Dette gjør at alle skoler i Norge påvirkes av en systemkontekst og er grunnleggende og formelt bundet til nasjonale retningslinjer. En sterk nasjonal føring i forhold til foreldresamarbeid vil fjerne det handlingsrommet den enkelte skole har for å møte foreldre med behov for tilrettelegginger i kontakten med skolen. For å ta medansvar i skolen og for å fange opp en sammensatt foreldregruppe, er det opp til den enkelte skole og lærer hvordan behovene skal møtes for å oppnå et best mulig samarbeid (Kultur for læring 2003-2004). I det konkrete arbeidet ved den enkelte skole vil det derfor være rom for lokale løsninger, og dermed for at den enkelte skoles tradisjoner i større grad kan prege samarbeidet med foreldrene. Dette gir variasjoner i skolene som både påvirker og påvirkes av kontekstuelle forhold i en vekselvirkning. Slike lokale ulikheter i skolen kan forstås som ulike skolekulturer. Berg (1999) definerer skolekultur som;

"\..et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole" (Berg 1999:15).

Foreldresamarbeid er pålagt lærerne gjennom lovgivning og retningslinjer for skolen og kan derfor sees som en del av skolens pedagogiske praksis. Det usynlige regelsystem som styrer denne praksis påvirkes av ulike forhold som blant annet lærerne, ledelsen, det fysiske miljø og nærmiljø, lovverk for skolen og relasjonene mellom disse. Dette vil skape en uformell kultur for foreldresamarbeid på skolen som vil få konsekvenser for den nære kontakten mellom den enkelte lærer og foreldrene.

Skolens kultur for samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn vil derfor være synlig i skolens praksis for foreldresamarbeid. Berg (1999) sier at skolekultur kan være et begrep det er vanskelig å forstå og mener at en avgrensning og presisering kan være hensiktsmessig i et forsøk på å undersøke deler av kulturen ved en skole. For å fange skolens kultur må vi ha et analytisk begrep som gjør det mulig å analysere og beskrive skolen. Skolekulturen kan forstås gjennom begrepet skolekoder. Dette er de dominerende handlingsmønstrene ved skolen forstått som implisitte og ubevisste koder som styrer praksis ved skolen (Arwedson 1984). Det er ulike faktorer som påvirker skolekodene blant annet lærerne, lokalpatriotisme, ledelsen, det fysiske miljø, skolens nærmiljø og lovverk i skolen.

2.3.2 Lærerne som kodebærere

Arwedson og Lundman (1984) hevdet på bakgrunn av et større forskningsprosjekt i skolen at lærernes uttalelser er indikatorer på skolekoden. Dette betyr at deres oppfatninger av fenomenet i skolen indikerer skolens praksis eller tilnærming som helhet. Lærerne blir dermed kodebærere da de uttrykker skolens kultur. På skolen vil lærerne ha en helhetsoppfatning av hva som er skolens holdning og praksis. Denne helhetsoppfatningen består delvis av lærernes egne oppfatninger og delvis av skolens formelle praksis. Ikke alle har de samme oppfatningene, men alle vet hva som er skolens praksis. Epstein (2001) sier at lærernes holdninger og oppfatninger er av betydning for relasjonen mellom lærer og foreldre. Lærere som tror at samarbeid med

foreldrene er viktig for at de skal gjøre en god jobb, har mye og godt samarbeid med foreldrene og dette vil bidra til å redusere avstanden mellom hjem og skole. Læreren styrer i stor grad informasjonskanalene mellom hjem og skole og kan derfor regulere nærheten mellom hjem og skole. Slik vil overlapping mellom hjem og skole være lav eller høy avhengig av blant annet enkeltlærers praksis for involvering. Det den enkelte lærer opplever og erfarer vil også påvirke skolens praksis. Det pågår en vekselvirkning mellom den enkelte lærers oppfatninger og erfaringer og skolens etablerte praksis. Dette tenderer til sammen å fremstå som allmenngyldige oppfatninger på skolen. En felles oppfatning blant lærerne om at deres pedagogiske praksis fungerer godt kan forstås som lokalpatriotisme (Arwedson 1984). Lokalpatriotisme er tilstede ved flere skoler og innebærer at skolens rutiner og praksis oppleves av skolen som bedre og mer hensiktsmessig enn andre skolars. Dette forsterker skolekoden slik at skolens praksis eller tilnærming blir ytterligere tydeligere og sterkere.

2.3.3 Kontekstuelle forhold og skolekultur

Lærerne er ikke alene i etablering av skolens samarbeidspraksis. Skoleledelsens betydning for skolekoden er sentral (Arwedson 1984). Nordahl & Skilbrei (2002) konkluderer i sin evalueringsundersøkelse av FUG s utviklingsprosjekt om hjem-skole samarbeid at holdninger og innstillinger til foreldrene ikke bare kan knyttes til den enkelte lærer. Signaler og prioriteringer fra ledelsen er viktig for den enkelte lærers oppfatninger og praksis. St. melding nr 14 (Om foreldremedverknad i grunnskolen 1997-1998) sier tilsvarende at foreldresamarbeidet i stor grad er avhengig av rektors holdninger. Rektors oppfatninger og holdninger til samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn vil derfor innvirke på oppfatningene og holdningene til lærerne. Den påvirkningskraft den enkelte lærer har på skolekoden henger sammen med hvorvidt rektor fremstår som en tydelig og sterk skoleleder. Ved at spesielt innflytelsesrike lærere påvirker skolekoden i større grad dannes uformelle strukturer i skolen. En sterk skoleleder som tar initiativ og gjennomfører initiativ vil føre til at den uformelle skolestrukturen blir mindre. I motsetning vil en svak skoleleder

forsterke enkelte læreres påvirkning på skolekoden. Skoleledelsens måte å håndtere utfordringer er derfor av stor betydning for en skolekode i utvikling (Arwedson 1984).

Arwedson (1984) sier at skoleledelsens betydning vil være spesielt avgjørende ved nye skoler der rektor i større grad kan påvirke en skolekode i utvikling. En vellykket etablering av en ny skole har sammenheng med en sterk og tydelig skolekode. Denne utarbeides av sterke skoleledere og entusiastiske og samarbeidsvillige lærere. Nye skoler vil også bygges i nye områder med spesifikke utfordringer og problemer knyttet til det å være et område i etableringsfasen. Dette vil kunne føre til endringer i elevsituasjonene som vil påvirke skolens praksis og dermed endre skolekodene. Skolekoder kan etableres og endres ved at faktorer utenfor skolen føres inn i skolen gjennom elevene. Disse fremstår som krav fra lokalsamfunnet, representert via elevene og bidrar til at lærerne ubevisst endrer sin praksis. Dette kan sammenlignes med Epsteins modell for hjem- skole samarbeid der elevene sees som bærere av hjemmets kultur og tradisjoner inn i skolen (Epstein 2001). I Epsteins modell vil påvirkning fra lokalsamfunnet gjennom elevene være pressfaktorer i skolen som innvirker på skolens kultur og dermed for skolens kultur for involvering av foreldrene. Skolekoder påvirkes også av statlige og kommunale regler og retningslinjer. Hvilke strategier skolene møter disse med vil variere (Arwedson 1984). Arwedson & Lundman (1984) stiller allikevel spørsmål ved om de lokalt utformede handlingsmønstre ved skolen i større grad er tilpasset virkelighetens vilkår enn de er tilpasset sentrale lovverk og retningslinjer.

3. Vitenskapelig perspektiv, design og metode

I dette kapitlet presenteres de ulike ledd i undersøkelsesprosessen. Her beskrives først vitenskapsteoretiske perspektiv og valg av design, metode og gjennomføring. Utvalget i undersøkelsen presenteres kort. Avslutningsvis vil undersøkelsens validitet, generaliserbarhet og reliabilitet samt etiske problemstillinger beskrives og diskuteres.

3.1 Overordnede perspektiv for undersøkelsen

Problemstillingen for undersøkelsen er som følger;

”Hvordan opplever lærerne ved Grøndal skole samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?”

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen. Formålet med kvalitative studier er, i følge Kvale (1997), å fremheve ulike prosesser og fenomen og meningen bak dem i en kontekst, slik det oppleves fra informantens perspektiv. Dette informantperspektivet beskrives i antropologien som et ”emisk” perspektiv til forskjell fra et ”etisk” perspektiv (Hylland Eriksen 1998). Den vitenskapsteoretiske retning som forsøker å forstå hvordan et fenomen oppleves og erfares av enkeltindivider er fenomenologien (Postholm 2005). Alvesson & Skøldberg sier følgende om fenomenologien;

”\...\det er fenomenverdenen som interessen skal sentreres rundt; den reelle verden skjæres bort” (Alvesson & Skøldberg 1994:96)

Dette kaller de ”den fenomenologiske abstraksjonen” der vi abstraherer fra det reelle eksisterende til ideverden. I dette ligger det at vi ikke kan forstå tingene i seg selv, bare tingene slik de åpenbares for oss som fenomener. Informantenes opplevelser av et fenomen som foreldresamarbeid er derfor en subjektiv konstruksjon. Det er flere faktorer som påvirker hvordan informantene opplever et fenomen. I fremstillingen av en profesjonell persons opplevelse av et fenomen som er en del av deres yrkes-

utførelse, vil fremstillingen ikke bare preges av følelsesytringer og opplevelser, men også av profesjonell yrkeskunnskap. Den virkelighet som presenteres som data-materialet påvirkes også av intervjupersonenes interaksjon med forskeren.

Informanten er derfor ikke upåvirkelige med en nøytral sannhet om tingenes tilstand. Dette er sentralt i interaksjonistiske perspektiv (Jaarvinen & Mik-Meyer 2005). Data-materialet er i et slikt perspektiv skapt gjennom språket i sosialt felleskap mellom meg og informanten, og forskeren har dermed en rolle som medforfatter til data-materialet. Informantenes virkelighet påvirkes slik av den kontekst de er en del av.

Den påvirkning jeg har på den virkelighet som fremstilles i oppgaven vil preges av min forforståelse. Forskeren bør av den grunn være bevisst sin egen forforståelse (Kvale 1997). Forståelse og forforståelse er sentrale begrep i hermeneutikken.

Wormnæss sier om forforståelse at det er et; "*forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte*" (Wormnæss 2006: 226). I denne undersøkelsen er forståelsen av fenomenet foreldresamarbeid preget av en teoretisk forståelsesberedskap. En forforståelse knyttet til teori vil være en utfordring for idealet om et "emisk" perspektiv og på den måten kan min teori overstyre informantenes eget perspektiv. Forforståelsen vil allikevel være i kontinuerlig endring. Denne prosessen kan forstås gjennom de tre hermeneutiske sirkelene (Fuglseth 2006). Vekselvirkningen mellom enkeltintervjuet og det samlede datamaterialet bidrar til en kontinuerlig endring av min forståelse når jeg ser hver uttalelse i sammenheng med hele intervjuet, og hvert intervju i en helhet av de andre. Den andre hermeneutiske sirkelen er vekselvirkningen mellom skolen og miljøet rundt. Her vil det samlede antall intervjuer sees i sammenheng med kontekstuelle forhold i miljøet. Den siste hermeneutiske sirkel omhandler vekselvirkningen mellom meg og datamaterialet. Min forforståelse bidro til en antagelse om at informantene hadde en opplevelse om at fenomenet jeg skulle undersøke, var et aktuelt fenomen ved skolen. Møte med informanter som delvis avviste fenomenet i undersøkelsen bidro til reorganisering av min forforståelse nærmere et informantperspektiv. Dette førte til endringer i undersøkelsen fra en teorigyrt begynnelse i et "etisk" perspektiv til en fremstilling og drøfting av data-materialet i et mer "emisk" perspektiv.

3.2 Undersøkelsens design

Tidlig i undersøkelsen så jeg at jeg hadde tilgang på en stor gruppe informanter fra samme skole. Jeg stilte meg spørsmål om jeg kunne bruke dette til noe mer enn å undersøke enkeltinformanters erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet. Jeg vurderte en caselignende tilnærming til feltet som en mulighet for å kunne bruke helheten av informantenes erfaringer. Undersøkelsen er betegnet som en caselignende tilnærming. Ikke alle casesdesign- kriterier innfris som for eksempel kravet om bruk av multiple metoder. På grunn av størrelse og variasjon i utvalget samt utvalgets kvalitet som en naturlig avgrenset enhet, er det allikevel vurdert som hensiktsmessig å betegne undersøkelsen som en caselignende tilnærming.

3.2.1 En kvalitativ casetilnærming til feltet

Når forskeren redegjør eksplisitt for bruk av valgt design vil det være mulig for leseren av undersøkelsesrapporten å følge forskerens logikk i undersøkelsen (Skogen 2006). I undersøkelser der forskeren ikke bruker rene design, vil en eksplisitt redegjørelse være av særskilt betydning for å følge denne logikken. I denne undersøkelsen brukes en caselignende tilnærming til tema. En casestudie defineres her som følger;

"\the in-depht study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon" (Borg et.al. 2003:87)

Definisjonen vektlegger informantperspektivet ved at fenomenet som undersøkes skal studeres slik de involverte partene opplever det. Casestudier kan ha eksplorative, beskrivende og\ eller forklarende formål der problemstillingen formuleres med bakgrunn i "hvorfor" - og "hvordan" - formuleringer (Borg, Gall & Gall 2003). Formål med denne undersøkelsen er en beskrivelse eller forklaring av hvordan skolen opplever samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Forsknings-spørsmålene, samt hovedtyngden av spørsmålsformuleringene i intervjuene, er stilt ved bruk av "hvordan" - formuleringer.

En caselignende tilnærming er valgt av flere grunner. Epstein (2001) vektlegger den betydning naturlige kontekstuelle forhold har for fenomenet skole- hjem samarbeid. Dette er også sentralt i casestudier;

"A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (Yin 2003:13).

Det som kjennetegner casestudier i en fenomenologisk ramme er at casestudier undersøker pågående fenomen og prosesser i sin naturlige kontekst. Et argument for å velge nettopp et casedesign er at forskeren bevisst ønsker å avdekke de kontekstuelle forhold fenomenet er en del av med en antagelse om at de kontekstuelle forholdene er vesentlige for å forstå selve fenomenet (Yin 2003). Dette gjør at casestudier er en egnet tilnærming til undersøkelser der det er vanskelig, og kanskje umulig, å skille fenomenet fra konteksten. I skolen vil skolekulturen ofte være ubevisst for de ansatte i skolen selv, samtidig som skolekulturen påvirker lærernes praksis (Arwedson 1984). På den måten vil fenomenet i skolen kunne være vanskelig å skille fra sin kontekst. Gjennom en caselignende tilnærming var to ulike metodetilnærminger relevante for undersøkelsen. Forskeren kan samle tilsvarende data fra to lignende skoler for så å sammenligne skolenes opplevelser, eller forskeren kan undersøke fenomenet ved en skole for så å gå i dybden av fenomenet (Merriam 1994). På bakgrunn av tidsrammene for undersøkelsen ble det som opprinnelig var planlagt som en multippel casetilnærming med bruk av to skoler, endret til en singelcase lignende tilnærming til fenomenet ved skolen.

3.2.2 Utvalg

I arbeidet med å finne informanter ble kriterieutvelging brukt som utvalgsmetode. Dette er i følge Dalen (2004) en enklere måte å velge ut informanter og er velegnet for studenter. Informantene skulle være kontaktlærere ved 1-10 trinn og ha erfaring med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Kontaktlærere ble valgt med bakgrunn i sin status som kodebærere (Arwedson 1984). Rektorene ved

skolene fikk informasjon om oppgaven og utvalgskriteriene, og valgte aktuelle informanter på bakgrunn av dette. Skolene jeg henvendte meg til hadde en viss andel minoritetsspråklige elever for at lærerne skulle ha relevant erfaring med tema.

Den endelige analyseenheten bestod av 8 kontaktlærere fra 1-10 trinn ved en grunnskole på Østlandet. Denne skolen referer jeg videre til som Grøndal skole. Kontaktlærerne er hovedinformanter, og samtale med rektor og dokumenter brukes som supplerende data. Jeg valgte maksimalt antall informanter av det tidsrammene tillot for å best mulig kunne ha et grunnlag for å undersøke vesentlige trekk ved fenomenet i undersøkelsen. Undersøkelsen var planlagt som en sammenlignende undersøkelse med to skoler, men ble først og fremst konsentrert om en skole. Det ble allikevel foretatt 3 intervjuer ved skole nummer to. Skole nummer to refereres til som Dal skole. Utvalget her består av 2 kontaktlærere og rektor. Utvalget og data-materialet fra Dal skole er lite. Intervjuene vil derfor brukes som enkeltintervjuer og representerer ikke skolen som helhet. Av praktiske hensyn vil allikevel skolen refereres til som Dal skole. Det var i utgangspunktet ønskelig med et langt større utvalg fra denne skolen, men informantene kom sent inn i prosjektet slik at tidsrammene gjorde det vanskelig å gjennomføre alle intervjuene. Jeg hadde brukt tid på Grøndal skole og vurderte det slik at jeg ikke ville ha tilsvarende mulighet på Dal skole. Jeg ville dermed ikke ha et grunnlag for en sammenlignende studie slik jeg så det. De gav allikevel mye relevant informasjon som vil kunne bidra til et mer nyansert perspektiv på det datamaterialet som foreligger fra Grøndal skole.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju som metode

Et av de viktigste kildene til kunnskap om et fenomen i casestudier er intervju (Kvale 1997, Yin 2003). Intervju er valgt i denne undersøkelsen fordi det er spesielt egnet når man vil ha informasjon om informantenes erfaringer og opplevelser rundt et fenomen (Dalen 2004). Kvalitative intervju er derfor denne undersøkelsens primære datainnsamlingsverktøy, og er brukt for å samle inn informasjon om lærernes

opplevelser og erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

3.3.1 Semi- strukturerte individuelle intervju

Kvalitative intervju som brukes i casestudier kan være åpne eller strukturerte intervju (Yin 2003). Det semi- strukturerte intervju kjennetegnes av at intervjuet samles rundt ulike tema som er forhåndsbestemt av intervjueren (Yin 2003, Dalen 2004). Grad av strukturering i intervjuet ble nøye vurdert. Modellene i teorikapittelet har klare punkter for hva som er kjennetegn på blant annet foreldreinvolvering og dersom datamaterialet skulle være relevant i forhold til dette, måtte samtalene med informantene fokuseres rundt tema som var knyttet til modellene. Dette ble en avveining da et intervju knyttet for mye opp til modellene ville være førende for informantene svar og dermed utfordre ivaretagelse av informantperspektivet. I fenomenologiske tilnærminger vil en mal for intervjuene allikevel være nødvendig for å finne felles struktur i intervjuene (Postholm 2005). For å kunne si noe om skolens tilnærming som helhet ville det å finne en felles struktur være nødvendig. Jeg stilte meg spørsmål ved hvordan intervjuet kunne knyttes til teorigrunnlaget samtidig som intervjuet åpnet for at informantene fikk fortelle om de opplevelser og tema de var opptatt av. Valget falt på et semi- strukturert intervju. På denne måten kunne intervjupersonen relativt fritt fortelle rundt tema hjem- skole samarbeid samtidig som jeg fikk mulighet til å følge opp intervjupersonens uttalelser.

3.3.2 Intervjuguide og prøveintervju

En intervjuguide ble utarbeidet som støtte til intervjuene. Kvale (1997) sier at intervjuguiden er en grov skisse over tema som skal berøres under intervjuet. Intervjuguiden ble utarbeidet med hensikt om å bruke den som støtte i intervjuet fremfor styrende for intervjuet. Det ble igjen en kontinuerlig vurdering i utarbeidelse av intervjuguiden i forhold til hvor nært knyttet til teori spørsmålene skulle være. Jeg

valgte å ikke stille direkte spørsmål angående ulike former for foreldreinvolvering til informantene, for å åpne for at intervjupersonene kunne fortelle om sine erfaringer.

Det ble, med bakgrunn i intervjuguiden, gjennomført et prøveintervju med en kontaktlærer ved en annen skole før oppstart. Intervjupersonen hadde lite erfaring med elever med minoritetsbakgrunn. Dette medførte at intervjuguiden ble justert etter intervjupersonens erfaringer med foreldresamarbeid generelt, men ikke i forhold til hjem- skole samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidsplass, og varte i ca 30 min. Informantene mottok informasjonsbrev i forkant. Det ble allikevel en kort presentasjon av hva som var hovedtema og rammer for intervjuet før vi startet. To samtaler med rektor ved Grøndal skole og en samtale med rektor ved Dal skole ble gjennomført med bakgrunn i stikkord. Intervjuguiden ble brukt som støtte ved samtlige intervju av lærerne. I etterkant av hvert intervju ble det ført loggbok. I de første intervjuene preges disse av egen frustrasjon over ikke å nå frem til intervjupersonene. Loggboken endret seg tydelig i samsvar med en endring av min forforståelse. Denne endringen kan forstås som del av en hermeneutisk vekselvirkning der min forforståelse endres i møte med datamaterialet (se 3.1.).

Frustrasjonen jeg opplevde kan delvis ha sammenheng med at noen av informantene uttrykte at de ikke forstod spørsmålene. I disse situasjonene omformulerte jeg spørsmålene. Dalen (2004) sier at måten spørsmål stilles på kan være avgjørende for om informanten åpner seg og forteller. Når spørsmålene ble omformulert og forstått, fortalte informantene om sine erfaringer. Jeg stilte meg kontinuerlig spørsmål om spørsmålsformuleringene var for vage og utydelige, men også hvordan min forforståelse representert gjennom spørsmålene påvirket de svar intervjupersonene gav. Min forforståelse kan ha ført til et fraværende informantperspektiv. Fenomenet kan tenkes å ikke ha vært relevant for intervjupersonene og ført til at de av den grunn ikke forstod spørsmålene. Jeg vurderte under hele prosessen om guiden skulle endres.

Valget om å opprettholde intervjuguiden hadde sammenheng med de mønster jeg etter hvert så i intervjuene knyttet til informantens uttalelser, og antall elever med minoritetsbakgrunn i klassene de hadde ansvar for. Her førte en vekselvirkning mellom kontekstuelle forhold og datamaterialet til en større forståelse av materialet.

Min rolle som medforfatter i intervjusituasjonen var lenge uklar for meg og jeg undret meg over hvorfor dette ikke kom tydeligere frem som forventet. En mulig årsak til dette fant jeg hos Margareta Hyden (2000). Hun sier at samspillet mellom forsker og informant ikke er fremtredende i intervjuer der intervjupersonen er aktiv og har lett for å uttrykke seg. Dette er beskrivende for mine intervjuer med lærerne. De var alle samarbeidsvillige, hadde lett for å uttrykke seg, kunnskapsrike og pratet gikk stort sett av seg selv. Dette er alle faktorer hos ”gode” intervjupersoner (Kvale 1997). Hyden (2000) beskriver tilsvarende en idealinformant som en som kan fortelle. Jeg stilte meg derfor spørsmål om ikke årsaken til at det interaksjonistiske perspektivet i min undersøkelse ikke har vært tydelig for meg i intervjusituasjonen, delvis kunne ligge hos kvaliteter ved informantgruppen.

3.4 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp med diktafon og senere transkribert. Kvale (1997) sier at informantperspektivet kan ivaretas ved at intervjuene transkriberes umiddelbart etter at de er gjennomført og ved en nøyaktig gjengivelse av intervjuene. Informantperspektivet har vært overordnet i transkriberingen i denne undersøkelsen.

Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter intervjuene og disse er forsøkt gjengitt så nøyaktig som mulig. De endringer som er foretatt er gjort med bakgrunn i etiske hensyn til intervjupersonene, og vurdert i forhold til undersøkelsens validitet. Etiske problemstillinger var knyttet til informantenes konfidensialitet. I transkriberingsprosessen så jeg at enkelte ord og formuleringer sterkt preget av dialekt kunne knytte datamaterialet til skolen og til informantene. Kvale (1997) sier at det kan være følsomme uttalelser eller elementer knyttet til personer og institusjoner i datamaterialet som må endres for å beskytte informantens konfidensialitet. Jeg har av

denne grunn valgt å skjule informantenes identitet og institusjonene samt endret dialektkjennetegn på transkripsjonsstadiet.

Hvordan transkriberingen skal gjennomføres avhenger av hvordan den skal brukes (Kvale 1997). I behandling av datamaterialet var meningsfortetting mitt verktøy. I slike tilfeller sier Kvale (1997) at en enklere redigering av transkripsjonen kan være mulig. Jeg har i transkriberingen utelatt ”*hm- er*”, gjentakelser av ord som ”*men*” og ”*og*”, og andre funksjonsord som repeteres. Disse er ikke relevante i fremstilling og drøfting av datamaterialet slik jeg ser det. Noen informanters bruk av ord og uttrykk fikk en negativ fremtoning i skriftlig form som ikke gjorde informanten rett slik jeg vurderte det. Etter en vurdering av hvilke konsekvenser endringer eller utelatelse av disse ordene ville ha for undersøkelsens validitet, valgte jeg å endre noen ord og uttrykk under transkriberingen. I fremstilling av sitat er punktum, spørsmålsteget og stor bokstav etter punktum lagt til for å gjøre sitatene lettere å lese. Disse er lagt inn i samsvar med pauser og spørsmål på lydopptaket.

3.5 Fenomenologisk analyse

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for bruk av analytiske tilnæringsmåter etter transkripsjonsfasen. I analysearbeidet er datamaterialet gjennomgått med hensikt om å finne tema og mønster som kan beskrive eller forklare fenomenet (Borg, Gall & Gall 2003). Dette kan knyttes til meningsfortetting som analysemetode.

I analysearbeidet ble Amadeo Giorgis analysestrukturer fulgt slik de er fremstilt hos Kvale (1997). Analysemetoden kaller Kvale (1997) meningsfortetting og går ut på at forskeren gradvis fortetter informantenes uttrykte meninger, og dermed får en større forståelse for den grunnleggende betydningen av disse. Tilnæringsmåten er bygget på fenomenologisk tenkning og dens ivaretagelse av informantperspektivet. Giorgis analysestrukturer består av fem analysenivåer. Disse fremstilles her, slik de er forstått og brukt i denne undersøkelsen, for å synliggjøre min fremgangsmåte. Analyseprosessen har vært en kontinuerlig veksling mellom de ulike nivåene for å bekrefte

eller avkrefte de slutninger jeg trekker, og for å få et helhetsbilde på bakgrunn av en hermeneutisk vekselvirkning mellom deler og helhet i materialet (se 3.1).

Nivå 1: Gjennomlesing av intervjuene. Samtlige transkripsjoner av intervjuene ble gjennomlest med hensikt å fange helheten i datamaterialet. Etter hvert intervju ble det skrevet et sammendrag. Dette ble sett i sammenheng med loggboken som tidligere var skrevet etter hvert intervju. Jeg sammenlignet sammendragene og transkripsjonene for å undersøke om det var ulikheter eller motsetninger i informantenes uttalelser. Samtalen med rektor og de transkriberte intervjuene fra Dal skole var del av dette arbeidet.

Nivå 2: Identifisere de naturlige meningsenhetene. Deretter gikk jeg tilbake til intervjutranskripsjonene og trakk ut tekstenheter på tvers av intervjutranskripsjonene som svarte på spørsmål i intervjuguiden slik jeg oppfattet det. NUD*IST brukt som støtteverktøy i dette arbeidet.

Nivå 3: Identifisering av sentrale tema. Sammenfatningen rundt spørsmålene i intervjuguiden utgjorde grunnlaget for identifisering av sentrale tema i undersøkelsen. Kvale (1997) sier at forskeren her skal prøve å lese informantens svar så forutinntatt som mulig for å tematisere materialet fra informantens synsvinkel. Jeg gikk inn i de enkelte tekstenheter og forsøkte å identifisere tydelige og enkle sentrale tema i disse med utgangspunkt i informantens perspektiv. De sentrale tema som jeg identifiserte, fant jeg på tvers av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg valgte derfor å jobbe ut fra de tematiserte meningsenhetene fremfor spørsmålene i intervjuguiden i det videre arbeidet.

Nivå 4: Meningsenhetene i lys av spesifikke formål. Etter at meningsenhetene var tematisert, koblet jeg disse opp til undersøkelsens tre forskningsspørsmål og meningsbærende sitat ble markert og knyttet til de tema de belyste. På denne måten ble meningsenhetene sett i lys av undersøkelsens formål og undersøkelsens teoretiske perspektiv ble knyttet mer eksplisitt til tema i de naturlige meningsenhetene. Jeg stilte

spørsmål ved hvilke teoretiske perspektiv som kunne forklare de enkelte tema under hvert forskningsspørsmål.

Nivå 5: Formulere deskriptive utsagn på bakgrunn av hovedtema i materialet. Denne prosessen utgjør hoveddelen av presentasjon og drøfting av datamaterialet i oppgaven. Med bakgrunn i grupperingen rundt forskningsspørsmålene identifiserte jeg fire hovedtema. De tematiserte meningsenhetene ble så samlet under disse hovedtemaene. Hvert hovedtema belyses med intervjupersonenes ulike oppfatninger av tema. Dette gjøres ved hjelp av utsagn fra intervjupersonene og forklaringer til utsagnene. Utsagn eller sitat fra intervjupersonene bevarer informantperspektivet og kan gjenfinnes i utskriftene fra intervjuene. Forklaringene til utsagnene er intervjupersonenes egne tolkninger av opplevelsene og mine tolkninger av intervjupersonenes utsagn.

3.6 Kvalitet i undersøkelsen

Kvalitet i forskning knyttes til undersøkelsens validitet, generaliserbarhet og reliabilitet. Validitet handler om grad av troverdighet forstått som at konklusjonen i undersøkelsen baseres på riktig grunnlag (Dalen 2004). Kvale (1997) vektlegger validering som en kontinuerlig kvalitetskontroll av alle ledd i undersøkelsen. Problemstillinger knyttet til validitet har vært tema i flere deler av forskningsprosessen. I dette kapittelet diskuteres undersøkelsens validitet med bakgrunn i tre av Maxwells (1992) validitetskategorier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet. Avslutningsvis diskuteres undersøkelsens generaliserbarhet og reliabilitet.

3.6.1 Tre former for validitet

Deskriptiv validitet handler om hvorvidt beskrivelser av utsagn, atferd og hendelser er nøye fremstilt og kontrollert, slik at de i størst mulig grad samsvarer med den virkelighet de fremkom i (Borg, Gall & Gall 2003). Å transkribere intervjuene

umiddelbart etter at de er gjennomført gir mulighet for korrekt gjengivelse av hva intervjupersonen har sagt (Dalen 2004). Transkribering er i denne undersøkelsen gjennomført umiddelbart etter intervjuene. Nøyaktighet i gjengivelse av datamaterialet kan være med på å sikre deskriptiv validitet (Kvale 1997). I fremstilling av datamaterialet er det gjort mindre endringer. Ivaretagelse av intervjupersonenes anonymitet i fremstilling av datamaterialet har vært avgjørende for de endringer som er gjort (Repstad 1998, NESH 2006). Disse endringene kan være en trussel for validitet i undersøkelsen da et endret datamateriale ikke samsvarer nøyaktig med informantenes uttalelser. Endringene som er gjort har, slik jeg ser det, ikke påvirket meningsinnholdet i informantenes uttalelser, og vurderes derfor som i liten grad å svekke undersøkelsens deskriptive validitet.

Tolkningsvaliditet handler om hvorvidt intervjupersonens opplevelser og erfaringer er riktig forstått og fremstilt av forskeren (Maxwell 1992). Dette innebærer å stille spørsmål ved hva fenomenet betyr for de informantene som er en del av det.

Tolkningsvaliditet kan, i motsetning til deskriptiv validitet, ikke sjekkes direkte mot datamaterialet. Forskerens korrekte tolkning av intervjupersonens eller skolens opplevelse påvirker tolkningsvaliditet. I undersøkelsen er ledende spørsmål og et informantperspektiv brukt for at min tolkning i størst mulig grad skal overensstemme med informantens opplevelse av fenomenet.

Under intervjuene presiserte og klargjorde jeg kontinuerlig intervjupersonenes uttalelser gjennom bruk av ledende spørsmål. Dette kan sees i sammenheng med hermeneutikken der pågående tolkning og reorganisering av egen forforståelse er sentral. Dette resulterte i at de fortalte mer om tema, korrigerer meg og utdypet det de egentlig hadde ment. Kvale (1997) sier at bruk av ledende spørsmål på denne måten bidrar til å sikre tolkningsvaliditet.

Forskeren kan også sikre tolkningsvaliditet gjennom et informantperspektiv i undersøkelsen (Maxwell 1992). Jeg har tidligere i oppgaven diskutert min egen forforståelse og teoribakgrunn som en utfordring for ivaretagelse av det "emiske" perspektiv. Teoriavhengighet bidrar til at fenomenet i undersøkelsen beskrives og

forklares gjennom bruk av forskerens eget perspektiv, kategorier og betraktningsmåter. Bruk av egne analytiske begreper i undersøkelsen innebærer å ha et "etisk" perspektiv (Hylland Eriksen 1998). Dette kan svekke undersøkelsens "emiske" perspektiv. Hylland Eriksen (1998) sier samtidig at en forutsetning for at det skal gi mening å drive forskning er at forskeren kan trekke sammenhenger mellom informantenes og gruppens virkelighet, til et større begrepsapparat. For at dette skal være mulig må et eksplisitt "etisk" perspektiv benyttes. Dette innebærer at forskeren må gjøre rede for sitt begrepsapparat, og dermed sin forforståelse. I fremstilling av datamaterialet redegjør jeg for min forforståelse gjennom de spørsmål som stilles til datamaterialet. Det har under hele prosessen vært et overordnet formål at de hovedtema som fremstilles skal samsvare med den virkelighet skolen opplever. Dette kan også sees som en del av det etiske ansvar forskeren har ovenfor intervjupersonene.

Teoretisk validitet handler blant annet om de teoretiske begrep som brukes, er relevante for det fenomen som undersøkes (Maxwell 1992). Hvorvidt de tolkninger som gjøres er gyldige er avhengig av at det informantene beskriver kan forstås i forhold til undersøkelsens teoretiske referanseramme. Leseren skal få en opplevelse av problematikken gjennom valg av teori og modeller som samsvarer med informantenes opplevelse av fenomenet (Maxwell 1992, Kvale 1997). En utfordring for undersøkelsens teoretiske validitet kan være at man i tolkning av datamaterialet ikke tar hensyn til andre forklaringer eller forståelser av fenomenet enn de som presenteres som den teoretiske referanserammen (Robson 2002). Utfordringen i denne undersøkelsen handlet i større grad om riktig valg av teoretisk referanseramme i forkant av undersøkelsen. I arbeidet med undersøkelsen stilte jeg spørsmål ved hvor hensiktsmessig og relevant den teoretiske referanserammen jeg brukte var for å forstå fenomenet ved skolen. Riktig valg av teoretisk referanseramme kan være en utfordring i studier av fenomen der man ikke med sikkerhet kan si hvilke faktorer som påvirker fenomenet. Dette ble tydelig i analyseprosessen der det var fenomen jeg ikke hadde teorier for å forklare og forstå. Man kan derfor stille spørsmål ved om min forforståelse, representert gjennom teoretisk referanseramme, bidrar til å svekke denne undersøkelsens teoretiske validitet.

3.6.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet referer til undersøkelsesresultatenes overføringsverdi til andre personer eller skoler enn de som direkte er undersøkt (Maxwell 1992). Dette er av Kvale (1997) spesifisert som analytisk generalisering. Det betyr at argumenter for at resultatet fra en skole er generaliserbart spesifiseres og gjøres eksplisitt. På den måten kan resultater fra skolen sammenlignes med andre lignende skoler på bakgrunn av en eksplisitt redegjørelse av alle ledd i undersøkelsen. I oppgaven har jeg forsøkt å tydeliggjøre de prosessene som ligger bak resultatene. Samtidig kan bruk av Dal skole sette tema for undersøkelsen i et større perspektiv som kan antyde noe om undersøkelsens generaliserbarhet. Det er allikevel rettet kritikk mot casestudiets som egenart og spesielt singel case studier der det kan være vanskelig å generalisere slutninger (Yin 2003). Dette kan også gjelde for denne undersøkelsen som har visse fellestrekk med en singelcase studie. Det Merrriam (1994) kaller pragmatisk legitimering kan være en mer relevant generaliseringsmetode i denne undersøkelsen. Pragmatisk legitimering gir et pragmatisk syn på kunnskap der leseren selv kan avgjøre hvordan resultatene forstås og dermed hvordan de kan brukes. Undersøkelsens teoretiske grunnlag er en utfordring for mulighetene for å generalisere resultatene knyttet spesielt til denne undersøkelsen. Undersøkelsen tar sikte på å si noe om skolens kultur for samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. I fremstilling av begrepet skolekultur vektlegges det at skolekultur er det som gjør skoler ulike. Med bakgrunn i dette vil en argumentasjon for at generalisering av undersøkelsen er mulig virke urimelig.

3.6.3 Reliabilitet

Reliabilitet viser til om undersøkelsen er pålitelig. Dette innebærer at man gjennom bruk av samme fremgangsmåte, skal kunne fremvise samme resultat. Dette er en utfordring i kvalitative studier (Dalen 2004). Reliabilitet gjør at man unngår vilkårlig subjektivitet og fordi kvalitative studier til en viss grad vil preges av subjektivitet, er det vanskelig å oppnå høy reliabilitet. Subjektivitet oppstår blant annet i

interaksjonen mellom forsker og informant der forskeren blir en del av datamaterialet, men også i arbeidet med analysen der forskerens forforståelse vil påvirke datamaterialet. Av den grunn kan det tenkes å være usannsynlig at en annen forsker og en annen skole ved gjennomføring av identisk forskningsdesign, vil komme frem til tilsvarende resultater og konklusjoner. Innen kvalitative metoder kan allikevel reliabilitet styrkes gjennom å redegjøre for de ulike trinn i undersøkelsen og dermed forskerens forforståelse og den betydning den har for de ulike ledd i undersøkelsen (Kvale 1997, Dalen 2004).

3.7 Etiske problemstillinger

Jeg har i undersøkelsen fulgt de retningslinjer for personvern som er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, juss og humaniora (NESH 2006). Prosjektet er også godkjent av NSD for behandling av personopplysninger. I følge Kvale (1997) skal etiske hensyn, vurderinger og avgjørelser prege alle deler i en forskningsprosess. Etiske problemstillinger har vært drøftet gjennom alle ledd i undersøkelsen. Det er allikevel to etiske problemstillinger som har vært spesielt fremtredende i arbeidet med undersøkelsen; etiske vurderinger knyttet til valg av tema og etiske vurderinger i forskerens relasjon til informantene.

Etiske vurderinger kan knyttes til det tema man velger å undersøke. Forskerne må vurdere hvilke tema det er etisk forsvarlig å forske på og hvordan dette kan gjøres slik at man unngår negative konsekvenser for partene (Thagaard 2002). Det å omtale foreldre til elever med minoritetsbakgrunn som en gruppe har ikke vært uproblematisk. Det er drøftet underveis i oppgaven hvorvidt en slik kategorisering er nødvendig for å kunne analysere fenomen og prosesser som kan gi og samle kunnskap. I arbeidet med oppgaven har en bred og variert gjennomgang av teori og forskning vært prioritert med bakgrunn i at dette kan gi kunnskap som styrker en nyansert tilnærming til tema. Det å undersøke tema knyttet til minoritet i relasjon til majoritet vil også kreve etiske vurderinger i forhold til hvordan datamaterialet skal presenteres for å unngå stigmatisering.

Hvordan informantenes erfaringer og opplevelser viderefremmes har også sammenheng med etiske vurderinger knyttet til min relasjon med informantene. I kvalitativ forskning blir relasjonen mellom forsker og informant viktig og etiske retningslinjer for forholdet mellom disse er nødvendig (Thagaard 2002). Det er to aspekt av denne relasjonen som er sentral her. Lærere som gruppe er del av en kultur, både ved den enkelte skole og som samlet gruppe på tvers av skolene. Dette vil påvirke deres praksis i skolen. Det å se informantenes utsagn løsrevet fra den kontekst utsagnet står i, og løsrevet fra den kontekst informantene er en del av kan være etisk problematisk. Derfor ser jeg en kontinuerlig veksling mellom deler og kontekst, ikke bare som en del av en vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming, men også som en etisk utfordring gjennom hele undersøkelsen. Det andre aspekt av relasjonen knyttes til forskerens innflytelse over datamaterialet etter datainnsamlingsprosessen. NESH (2006) sier om etiske hensyn til personer som deltar i forskningsprosesser at; *"individet har behov for selv å kunne påvirke hva som skjer med det på viktige områder"*(NESH 2006:11). Dette kan forstås som etiske hensyn i forhold til hvordan forskeren behandler datamaterialet etter at forskeren forlater informantene. Hvordan informantene, gjennom tekstmaterialet, er representert i analysen har sammenheng med hvor åpen forskeren er til materialet. Thagaard (2002) oppsummerer det slik;

"Det er forskerens lojalitet ovenfor informanten, og ikke informantens tilstedeværelse, som skal sikre informantens interesser" (Thagaard 2003:108)

Dette kan forstås som en balanse mellom et "etisk" og et "emisk" perspektiv. Et "etisk" perspektiv vil kunne forme datamaterialet inn i forhåndsbestemte kategorier. Kvale (1997) sier at etisk ansvarlighet i denne sammenheng vil være å markere et tydelig skille mellom forskerens perspektiv, og fremstillingen av informantenes opplevelse av fenomenet. I undersøkelsen er informantenes perspektiv forsøkt ivaretatt i analyse og tolkning gjennom en analyse basert på naturlige tema i materialet, og gjennom et eksplisitt skille mellom min forståelse og informantenes forståelse av fenomenet i fremstilling av datamaterialet.

4. PRESENTASJON OG DRØFTING

Dette kapittelet innledes med en kort presentasjon av mitt første møte med Grøndal skole. Deretter presenteres og drøftes de resultat som har kommet frem gjennom nettsider og dokumenter ved skolen, intervju med lærerne og samtaler med rektor. Resultatene presenteres og drøftes med bakgrunn i den fenomenologiske analyseprosessen som er redegjort for i 3.5. De fire hoveddelene i kapittelet er 4.2, 4.3, 4.4 og 4.5, og utgjør de fire hovedtema som er identifisert med bakgrunn i gruppering av sentrale tema (se nivå fem i 3.5). Underoverskriftene er meningsenheter som er tematisert med bakgrunn i et informantperspektiv (se nivå tre i 3.5.). 4.2.1 i presentasjonen er ikke et sentralt tema, men en presentasjon av skolens dokumenter om foreldresamarbeid. Tilsvarende er 4.6. ikke et hovedtema fra analyseprosessen, men en presentasjon og drøfting av likheter og ulikheter mellom lærerne fra Grøndal skoles erfaringer og lærerne fra Dal skoles erfaringer med hensikt om å se datamaterialet fra Grøndal skole i et større perspektiv.

Jeg har forsøkt å drøfte de sentrale tema ved hjelp av den teoretiske referanserammen som presenteres i kapittel 2. De teoretiske perspektiv som er brukt er allikevel ikke alltid tilstrekkelig for å forstå datamaterialet. Disse fenomen har jeg forsøkt å forstå gjennom å se dem i sammenheng med kontekstuelle faktorer og ved hjelp av ”common sense” drøfting. Resultatene presenteres og drøftes under samme overskrift for å tydeliggjøre forholdet mellom teori og data og mellom ideal og realitet. Informantenes erfaringer og opplevelser presenteres gjennom sitat, og disse er markert med kursiv. Sitatene er dekkende for det jeg oppfatter at den enkelte uttrykker, og er valgt blant annet for å belyse variasjonsbredden mellom ulikhetene i det lærerne uttaler.

4.1 Første møte med Grøndal skole

Etter avtale med rektor reiser jeg til skolen for en samtale. Fra utsiden kan jeg se at dette er en ny og stor skole, noe som bekreftes etter noen runder i lokalene. Det er store fellesareal og åpne klasserom. Rektor gir klart uttrykk for at undersøkelser som gjøres ved skolen er positivt for skolen, og at de forsøker å imøtekomme de fleste forespørsler. Allerede i den første samtalen med rektor får jeg et innblikk i skolens tilnærming til fenomenet jeg skal undersøke; ”*Hvorfor vil du skrive om dette?*” spør rektor. ”*Jo, jeg har lest forskning og litteratur og har forstått at dette er viktig.*”, svarer jeg. ”*Ja ja*” sier rektor, lener seg tilbake på stolen og smiler overbærende før han forteller meg om Grøndal skole. Jeg sitter med en vag uro om at dette ikke blir helt slik jeg hadde forestilt meg.

Rektor forteller at skolen har ca 520 elever og at elevene kommer fra svært ulike områder i kommunen. I følge rektor får skolen elever fra både lavere og høyere sosio-økonomiske lag. Skolen rekrutterer også elever fra nærmiljøet med ulik uuttalt problematikk. Ca. 20 % av elevene er elever med minoritetsbakgrunn. Grøndal skole er tilknyttet nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

4.2 Skolens individtilnærming

Erikson (2004) sier at det problematiske i diskusjoner om foreldreinvolvering i skolen handler om hvorvidt skolen betrakter foreldrene som gruppe eller som individ. Han peker på et skille mellom forfattere som betrakter foreldrene som en homogen gruppe og forfattere som betrakter foreldrene som en heterogen gruppe i relasjonen til skolen. Det kan også være et tilsvarende skille i hvordan skolen betrakter foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Foreldregruppen er uten tvil sammensatt. I tilnærming til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn kan man allikevel snakke om en tilnærming basert på at foreldrene har fellestrekk som gruppe knyttet til språk, kultur og migrasjon, eller en tilnærming som baseres på at foreldrene har behov knyttet til den enkelte. Dette kan kalles en individtilnærming. Under denne

hovedoverskriften presenteres skolen i forhold til en individ- og\ eller en gruppetilnærming. Temaene i denne delen svarer, sammen med 4.3, på undersøkelsens første forskningsspørsmål; Opplever lærerne at foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn påvirker interaksjonen mellom hjem og skole? Her presenteres skolens dokumenter, og lærernes og rektors uttalelser om Grøndal skole tilnærming til samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

4.2.1 Foreldresamarbeid i skolens dokumenter

Nordahl & Skilbrei gjennomførte i 2002 en evalueringsundersøkelse av FUG's prosjekt for å styrke hjem- skole samarbeidet (Nordahl & Skilbrei 2002). De sier at dokumenter, skriftlige rutiner og samarbeidsmaler er viktige redskaper for å hindre at foreldresamarbeid blir en tilfeldig aktivitet avhengig av den enkelte lærer. Samtidig peker undersøkelser på at samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn er noe flere skoler uttrykker at de opplever som utfordrende (Grande 2001, Nordahl & Skilbrei 2002). Man kan derfor anta at dokumenter om hjem- skolesamarbeid vil være av særskilt betydning for samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Jeg stilte spørsmål om hvilke dokumenter Grøndal skole hadde som kunne relateres til tema knyttet til kultur eller tema knyttet til minoriteter i skolen, og det å være en språklig og kulturell minoritet i foreldresamarbeidet.

Rektor fortalte at det skolen hadde av dokumenter lå ute på nettsidene til skolen. Skolens nettsider siterer 7 linjer fra Læreplanverket (1996) om foreldresamarbeid generelt. Utdraget vektlegger at et godt samarbeid er en forutsetning for at elevene skal få et best mulig undervisningstilbud, og at dette samarbeidet er et gjensidig ansvar mellom hjem og skole. Foreldrene har hovedansvar for oppdragelsen og skal derfor ha medansvar i skolen, men skolen skal tilrettelegge forholdene for et godt foreldresamarbeid. Samlet vektlegger utdraget mål med foreldresamarbeid, og rollefordeling mellom hjem og skole.

Skolen har ingen skriftlige dokumenter rettet mot samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, og kulturelle tema eller tema relatert til minoritet, omtales

ikke. På spørsmål om dette svarer rektor at; ”*det ville jo vært rart*”. Dette kan indikere tre ting. Det ene er at skolen ikke opplever at foreldrene har andre behov i samarbeidet med skolen, noe som tilbakevises i blant annet 4.3. Det kan også antyde noe om skolens tilnærming til kulturbegrepet slik det presenteres i 4.5.3. Skolen distanserer seg her fra et overflatisk kulturbegrep som medfører at skolen ikke profilerer seg på å være en flerkulturell skole. Rektors uttalelse må allikevel sees i lys av det lærerne og rektor uttrykker om skolens individtilnærming i 4.2.2. Fravær av tema som kultur, minoritet og migrasjon som knytter foreldrene sammen som gruppe, vil være en konsekvens av en praksis preget av en individtilnærming til foreldrene.

4.2.2 En felles tilnærming til alle foreldrene

Elever og foreldre med minoritetsbakgrunn stiller skolen ovenfor nye og andre utfordringer (Nordahl & Skilbrei 2002). Nye og andre utfordringer i foreldresamarbeidet kan kreve at skolen tar i bruk nye og andre tilnærminger til foreldrene. Jeg stilte lærerne spørsmål om de opplevde at skolen hadde en spesiell tilnærming til samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. En lærer forteller dette;

”Det er ikke sånn at vi først og fremst tenker på er de minoritets-språklige eller ikke, det tror jeg vi er bevisst på å ikke gjøre. Sånn som jeg har oppfatta det og de diskusjoner og møter vi har hatt så er det sånn; trenger de noe ekstra, hva trenger de og hvorfor trenger de det og ikke å her er det en med mor fra Pakistan trenger ho noe ekstra tro? Vi bruker ikke den veien. Eleven er først en elev før han er en minoritetsspråklig elev”

Her uttrykker læreren en oppfatning som flere spontant uttrykte og var opptatt av. Flere lærere uttrykker at; ”*vi prøver å gjøre det meste likt*”. En lærer sier at;

”Jeg tenker i utgangspunktet ikke at det er det og det er det, men for meg så blir det med forelderen, den forelderen jeg har foran meg. Om han er sånn eller sånn eller sånn, det spiller ingen rolle for meg”

Læreren her sier at det å være minoritetsspråklig ikke har noen betydning for foreldrenes behov, men at foreldrenes behov avhenger av den enkelte forelder. Dette kan forstås i lys av rektors uttalelser. Rektor sier følgende;

”\.. \ en elev er en elev og det er den enkelte elevens behov som danner grunnlaget for hva vi gjør. Det kalles tilpasset opplæring og da er det totalt uavhengig for oss om han er kommet fra Pakistan eller Tyrkia eller Fredrikstad, Namsos eller Bergen”

Her kan lærernes uttrykk for egen praksis gjenfinnes hos rektor. Rektor forteller at det aldri har vært noe fokus på det å være minoritetsspråklig ved Grøndal skole. På samme måte som ”en elev er en elev” sier rektor at en forelder er en forelder, uten at man tar spesielle forhåndsregler i forhold til om du kommer fra Pakistan eller Bergen.

Slik jeg forstår det uttrykker både rektor og lærerne en tydelig individtilnærming til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn der den enkeltes behov, fremfor behov knyttet til kulturell og språklig bakgrunn, danner grunnlag for tilrettelegging. Skolen kan forstås som å uttrykke at foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn er uten betydning for foreldresamarbeidet fordi alle foreldre er ulike, og at språk og kultur ikke påvirker denne individualiteten. Lærerne uttrykker derfor at de har den samme tilnærmingen til etnisk norske foreldre, som til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn for at de skal ta medansvar i skolen. På denne måten avviser skolen det fenomen jeg undersøker og dette kan forklare den uro jeg innledningsvis fortalte om (se 4.1).

Jeg forstår det som å være to forhold som er interessante med skolens tydelige uttrykk for en individtilnærming. Det ene forholdet handler om hva en slik individtilnærming til språklige og kulturelle minoriteter i skolen er et uttrykk for. Det at jeg forstår skolen som å avvise foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn som betydningsfull kan være et uttrykk for avstand til et overflatisk kulturbegrep slik det presenteres i 4.5.3., fremfor en avvisning av foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn som betydningsfull for foreldresamarbeidet. Samtidig kan det også være uttrykk for at Grøndal skole møter foreldrene med en så hensiktsmessig og tilpasset praksis at skolen ikke opplever foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn som en utfordring for samarbeidet.

Det andre forholdet omhandler sammenhengen mellom lærerne og rektors uttrykk for at de ikke opplever at foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn har betydning for

foreldresamarbeidet, og kontekstuelle forhold knyttet til foreldregruppen i skolen. Lærerne forteller at foreldrene er godt integrerte med mange års bosetting i Norge. Foreldrene og elevene er å regne som norske, og lærernes og rektors uttalelser kan forstås som at de av den grunn ikke opplever at foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn har betydning for foreldresamarbeidet. Det kan allikevel være nyttig å se nærmere på datamaterialet for å forsøke å nyansere skolens individtilnærming, og dens sammenheng med foreldrenes bakgrunn i Norge. De lærerne som gav sterkest uttrykk for at de ikke gjorde noe annerledes og at *"en elev er en elev"* var de lærerne med færrest elever med minoritetsbakgrunn i klassen. Lærere med flere elever med minoritetsbakgrunn i klassen gav på ulike måter uttrykk for at *"en elev er en elev"*, men også at språk og kulturbakgrunn hos foreldrene førte til at de tilpasset kontakten. Lærerne har flere konkrete eksempler og uttrykker at samarbeidet med foreldrene kan være utfordring ved at det *"krever mer"*. Disse lærerne uttrykker en kombinasjon av en individ- og en gruppetilnærming til foreldrene. Jeg forstår lærerne som å uttrykke at foreldrene har behov som enkeltindivid, men samtidig behov knyttet til en felles språklig og kulturell minoritetsbakgrunn. På denne måten kan linjer trekkes til skolekultur da elevgrunlaget, forstått som kontekstuelle forhold med betydning for skolekulturen, vil kunne påvirke hvordan lærerne opplever samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

4.3 Ulikheter i verdi- og interessefellesskap

Det fremgår av studier at forholdet mellom skolen og foreldre til elever med minoritetsbakgrunn kan betegnes som en *"kulturkollisjon"* (Bæck & Kileng 2005). Dette kan ha sammenheng med at hjem og skole ikke deler et verdi- og interessefellesskap (se 2.1.2). Kommunikasjon er viktig for etablering av et verdi- og interessefellesskap. Det at hjem og skole har et felles språk å kommunisere med, vil derfor kunne være av betydning for grad av verdi- og interessefellesskap. Flere skoler opplever det de kaller *"språklige og kulturelle barrierer"* i kontakten mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn (Nordahl & Skilbrei 2002, Nergård 2006).

Hvordan opplever lærerne ved Grøndal skole ”språklige og kulturelle barrierer” i samarbeidet med foreldrene? Temaene som samles under denne hovedoverskriften svarer på undersøkelsens første forskningsspørsmål; Opplever lærerne at foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn påvirker interaksjonen mellom hjem og skole? Oppdragelsestradisjoner, språklige barrierer, engasjement\ interesse, ambisjonsnivå og sosiale versus faglige fokus var på ulike måter nevnt i intervjuene. Årsaken til at disse fenomenene var tydeligere hos foreldre til elever med minoritetsbakgrunn enn etnisk norske foreldre knytter lærerne blant annet til skoletradisjoner.

4.3.1 Oppdragelsestradisjoner

Foreldre til elever med minoritetsbakgrunn kan ha bakgrunn i kulturer med andre oppdragelsestradisjoner. Dette kan få konsekvenser for opplevd verdi- og interessefelleskap mellom hjem og skole. Hvordan opplever lærerne ved Grøndal skole ulikheter mellom skolens og hjemmets oppdragelsessyn?

Flere lærere forteller at noen av foreldrene har et annet syn på oppdragelse. Denne læreren sier det slik;

” Vi ønsker at ungene skal bli selvstendige, opptre selvstendig og tenke selvstendig, og kunne resonnerer og ta valg på bakgrunn av sin egen fornuft og ikke på bakgrunn av foreldrenes fornuft. Det kan jo være vanskelig hvis foreldrene har ønske om at de skal bli godt gift og vi tenker at dette er en kløpper som kunne blitt både det ene og det andre”

Flere setter ord på lignende erfaringer. Læreren her forteller at foreldrene har ønsker om barnets fremtid rettet mot familieverdier og tradisjoner, mens skolen har ønsker om at eleven skal bli selvstendig og bruke sine evner på utdanning. En annen lærer sier at ulike oppdragelsestradisjoner blir tydelig i hvordan foreldrene snakker med barna sine;

” det er mer kjefting enn det er forklaring og man må prøve å være flink til å si at han er ikke verdens verste elev, men det er noen ting som han må skjerpe seg på. Jeg tror de fremmedspråklige foreldrene krever mer på den oppførselsbiten, men at de gjør det litt feil da. De bruker mye kjeft istedenfor å forklare barna at sånn og sånn gjør du det”

Læreren forteller om ulike måter å snakke til barn på. En lærer sier lignende at foreldrene har et annet grunnsyn på barneoppdragelse og at dette er kulturforskjeller i forhold til oppdragelse som blir spesielt tydelige ved ungdomstrinnene. Men lærerne sier at det også her er store forskjeller. En lærer sier at; *”noen har veldig frie rammer hjemme og andre er liksom holdt mye hardere enn det vi er vant til”*. Samlet forteller lærerne at de opplever ulikheter i oppdragelsestradisjoner mellom hjem og skole, men at dette varierer veldig fra familie til familie.

Lærerne forstår jeg som å uttrykke at hjem og skole ikke alltid deler syn på oppdragelse, og at lærerne opplever at det er kulturforskjeller knyttet til oppdragelse mellom skolen og foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Dette kan forstås som ulikheter i mål, og dermed et uttrykk for at hjem og skole ikke deler et felles verdi- og interessefellesskap. På samme tid synes ikke dette å være spesielt vektlagt av lærerne. De oppfatter at det er ulikheter i oppdragelsestradisjoner, men uttrykker ikke at dette er et viktig tema i samarbeidet med foreldrene. Hvilke konsekvenser ulikhetene får for lærernes praksis presenteres videre under informasjon om opplæring og oppdragelse i 4.4.4.

4.3.2 Språklige barrierer

God kommunikasjon er nøkkelfaktor i et godt foreldresamarbeid (Bø 2002). Et felles språk er sentralt i en god kommunikasjonssituasjon og jo mer nyansert budskap du ønsker å formidle, jo større krav stilles det til både formidler og mottagers språkferdigheter. Det å ikke mestre norskspråket kan hindre kommunikasjon og dermed få konsekvenser for samarbeidet mellom hjem og skolen dersom skolen ikke tilrettelegger for kommunikasjon (Nergård 2006). Opplever lærerne ”språklige barrierer” i samarbeidet med foreldrene, og hvordan kan dette påvirke grad av verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole? Samtlige lærere var innom tema knyttet til språk og kommunikasjon, og misforståelser var hyppig forekommende tema.

Lærerne forteller at det ofte forekommer misforståelser i samtaler med foreldrene. En lærer forteller om en samtale mellom læreren og far til en ny elev ved skolen;

”\...\ han snakket faktisk greit nok jeg tenkte at da var det ikke noe vits i med tolk og vi satt da i en halv time og jeg satt å informerte og han fikk spørre litt underveis og jeg svarte på det også spurte jeg til slutt når vi var ferdig om han hadde noen spørsmål og da spurte han om alle de tingene jeg hadde fortalt og da tenkte jeg; han sitter jo å nikker og sier ja og later som han forstår, men så gjør han det ikke”

Flere forteller om lignende tilfeller der misforståelser tilfeldig oppklares underveis i en samtale eller i etterkant. En lærer sier det slik;

”\.. \ når jeg snakker med dem og de er tilsynelatende enig, men så er det ikke i praksis noen forandring, er kanskje sånn mitt generelle inntrykk. At der og da kan de nikke og tilsynelatende skjønne det jeg sier. Ja det er viktig og sånn, men så er de kanskje ikke det allikevel. Det skjer ikke noe forandring i hverdagen liksom. Neste gang vi skal gjøre noe så deltar kanskje ikke eleven allikevel”

Denne læreren forteller her noe om å ikke nå frem. Læreren budskap når av ulike årsaker ikke frem og foreldrene formidler ikke at de ikke forstår eller ikke er enige. Dette påvirker kommunikasjonen mellom hjem og skole. Stort sett opplever lærerne at det går bra, men sier at det oftere oppstår misforståelser på grunn av språket.

Lærerne uttrykker at foreldrenes manglende norskferdigheter fører til misforståelser og at det påvirker informasjonsutvekslingen mellom hjem og skole. Foreldrenes språklige bakgrunn kan slik forstås som en barriere for god kommunikasjon mellom hjem og skole. Når flere lærere forteller at foreldrene ikke gir uttrykk for at de ikke forstår, forteller dette at deler av den informasjon skolen formidler til foreldrene, kan misforstås eller ikke nå frem, og at dette nødvendigvis ikke oppdages av skolen. På den måten kan misforståelser oppstå uten anledning for å oppklare disse. Språklige misforståelser kan derfor få større konsekvenser for hjem- skole samarbeidet ved at viktig informasjon ikke oppfattes av foreldrene slik skolen ønsker å formidle det. Misforståelser vil dermed få betydning for kommunikasjonslinjene mellom hjem og skole, og påvirke mulighetene for et verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole.

4.3.3 Foreldrenes interesse og engasjement i skolen

Tidligere undersøkelser peker blant annet på at oppmøte til fellesarrangement i skolen er lavt blant foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, og at lærere opplever foreldrene som mindre engasjerte og interesserte i skolen (Ericsson & Larsen 2000, Epstein 2001, Gjervan 2004). Hvordan opplever lærerne ved Grøndal skole foreldrenes interesse og engasjement i skolen? De fleste lærerne var innom dette på eget initiativ. En lærer uttrykker det slik;

”\..fremmedspråklige foreldre vi har er utrolig velvillige og møter opp og engasjerer seg og er interessert i elevenes hverdag, så det synes jeg har vært veldig bra, og i den gruppa jeg har nå så er det utrolig positive foreldre og veldig sånn positiv til skolehverdagen og har helt tydelig respekt for institusjonen på et eller annet vis”

Denne læreren forteller at foreldrene og skolen er på samme lag. Flere lærere forteller at de, på ulike måter, opplever foreldrene som engasjerte og interesserte i barna sine. Foreldrene møter til samtaler og uttrykker interesse for elevens hverdag i skolen. Noen uttaler at foreldrene viser interesse for samtaler om norske oppdragelsesverdier og vektlegger dette som uttrykk for engasjement hos foreldrene. Andre forteller at det er flere utfordringer med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det er vanskelig å få dem på samtaletimer, man må ha tolk og man må bruke tid på å få tak i dem. Er det noe lærerne samles om i forhold til foreldrenes engasjement og interesse? En lærer forteller dette;

” de er veldig til å følge opp barna sine selv, men når det gjelder det fellesskapet og sosiale så er de ikke noe interessert”

Samtlige lærere sier at foreldrenes engasjement oppleves som mindre ved fellesarrangement som felles foreldremøter og sosiale arrangement. Det ”å finne formen på foreldremøtene” uttrykkes som en utfordring. Lærerne selv forklarer dette delvis som et resultat av at foreldrene lettere distanserer seg på grunn av språkbarrieren, og delvis på grunn av ulike skoletradisjoner. Lærerne sier at foreldrene oftere kommer til arrangement ved skolen enn utenfor skolen, men at oppmøte allikevel er lavt.

Lærerne enes om at foreldrene er engasjert i egne barn, men at samarbeidet krever mer av lærerne.

Lærerne forteller at de opplever foreldrene som engasjerte, interesserte, velvillige og positive med respekt for skolen. Foreldrene gir tydelig støtte til lærerne og bekrefter at de gjør en god jobb. Tilslutning til skolen og lærernes arbeid kan, i følge Hargreaves, skape større nærhet mellom lærer og foreldre (se 2.2.2). Dette forstår jeg som et uttrykk for et opplevd verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole. Samtidig kan lærernes uttrykk for at de verdsetter foreldrene som velvillige, og lærernes forventinger om deltakelse i fellesarrangement, antyde at hjem og skole ikke er i et jevnbyrdig forhold. Dette kan tyde på at relasjonen mellom hjem og skole betegnes som en profesjonell- klient relasjon fremfor som en partnerskapsrelasjon. Slik jeg forstår det, opplever lærerne at foreldrene er engasjert i sitt eget barn, og at foreldrenes tilslutning til skolen er høy, i motsetning til foreldrenes tilslutning til fellesarrangement.

4.3.4 Foreldrenes faglige fokus og ambisjoner

Ericsson & Larsen (2000) sier at skolen og minoritetsforeldrene har ulik vektlegging av sosiale og faglige fokus, og at dette fører til ulike mål og ulik oppfatning av rollefordeling i relasjonen. I samarbeidsrelasjoner der foreldrene ikke vektlegger de samme verdiene som skolen, brytes kulturfellesskapet mellom hjem og skole ved at foreldrenes forhold til skolen begrenses til å se skolen som faglig opplæringsinstitusjon. Det blir dermed et skille mellom hjemmets ansvar og skolens ansvar der skolens ansvar er det faglige, mens foreldrene er ansvarlige for barnets moralske og kulturelle oppdragelse. Den norske skolens vilkår om et ”kulturfellesskap” mellom hjem og skole, vil ikke samsvare med foreldrenes plan for barna sine. Hvordan opplever lærerne ulikheter eller likheter i mål og roller, i samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?

Kulturbegrepet var ofte brukt av lærerne. Lærerne sier at kulturforskjeller er synlige ” i forhold til praktiske ting som skal gjøres, utflukter og overnatting”, og kommer til

uttrykk gjennom blant annet samtaler om svømming\ dusjing, uanmeldt fravær over lengre tid, SFO og leirskole\ uteskole. Lærerne forteller at minoritetsspråklige elever ofte ikke deltar på sosiale arrangement som sommeravslutning og overnattinger\ turer, leirskole, uteskole og SFO. Lærerne sier at det ikke er et stort problem, men at det er et fenomen de knytter til spesifikke kulturforskjeller mellom skolen og foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. En lærer sier dette;

” Det er mye ved norsk skole mange ting vi holder på med som ikke de forbinder med at er skolens oppgave. Alt det vi gjør av turer og andre ting som er på en måte sosial trening, det tror jeg ikke de er vant til at det er skolen som gjør. Det er vanskelig å få med elevene på leirskole for eksempel det har vi jo slitt med i alle år, det å få de til å være med der. Det er selvfølgelig andre ting inn i bildet og, men jeg tror ikke de tenker at det er så viktig. Om de går glipp av det så er ikke det så nøye for det er liksom ikke skole.”

Lærerne sier at skolen utfører oppgaver som foreldrene ikke oppfatter som skolens oppgave. Dette er knyttet spesielt til sosial trening i skolen og lærerne forteller at de opplever at foreldrene ikke ser sosial læring og utvikling som en del av skolens oppgave. En lærer sier det slik;

” Jeg oppfatter veldig mange fremmedspråklige foreldre som mest opptatt av skolen som det faglige, mye mer opptatt av hva de kan og ikke kan i fag, og andre ting som har med oppvekst og oppdragelse er ikke så viktig. Vi skal liksom være kunnskapsformidlere og ferdig med det”

Flere lærere sier på ulike måter at foreldrene er opptatt av det faglige i skolen. Lærernes ansvar er formidling av faglig kunnskap og oppvekst og oppdragelse er foreldrenes ansvar. Foreldrenes vekt på skolens faglige ansvar kan sees i forhold til foreldrenes ambisjoner for barna sine. En lærer sier det på denne måten;

” Det er jo kjempebra at de vil det beste for barna sine, men det er ikke alle som har de evnene. Det er ikke nødvendigvis bare språket det står på, det kan være andre ting og det er jo litt vanskelig og det er klart at når du sitter med foreldre som gjerne vil at barna skal bli advokater og leger så jobber man med å få en henvisning til PPT, så det er klart at det kan være litt vanskelig å møte”

Læreren forteller at foreldrene og skolen har felles mål om det beste for barna, men at hjem og skole har ulikt syn på hva det beste er. Lærerne gir uttrykk for at foreldrene kan ha høye og urealistiske forventninger til barna sine knyttet til faglige ambisjoner. Høye ambisjoner og faglig fokus hos foreldrene er fenomen som ikke i like stor grad er tilstede hos etnisk norske foreldre.

Det lærerne uttrykker kan forstås i forhold til likheter og ulikheter i mål og roller. Flere lærere uttrykker tydelig at det er ulike syn mellom hjem og skole om hva som er skolens, og hva som er foreldrenes ansvar i hjem- skole relasjonen. Dette knyttes spesielt til sosial læring og utvikling. Samtidig vil ulike oppfatninger om verdien av sosial trening i skolen kunne forstås som ulike mål mellom hjem og skole. Lærerne uttrykker at foreldrene kan ha målsetting om gode resultat i norsk og matte, mens lærenes mandat, i følge Læreplanverket (1996), er å stimulere utviklingen av hele eleven, inkludert utviklingen av sosiale ferdigheter. Dette kan også forstås som å omhandle ulik en vektlegging der skolen fokuserer hele eleven, mens foreldrene fokuserer skolen som arena for barnets faglige læring. Dette kan føre til at foreldrene ikke anerkjenner det arbeidet lærerne gjør i forhold til sosial læring og utvikling. Flere av lærerne uttrykker på ulike måter at foreldrene ikke ser meningen i deler av det arbeidet de gjør i forhold til sosial trening. Sosial ferdighetstrening kan forstås som del av verdigrunnlaget for skolen, og når lærerne uttrykker at foreldrene ikke anerkjenner det arbeidet de gjør i forhold til dette, kan det skape moralsk avstand mellom hjem og skole (se 2.2.2). Foreldrenes faglige fokus har ikke nødvendigvis en negativ påvirkning på samarbeidet mellom hjem og skole selv om det delvis uttrykker ulikheter i mål og roller. Davis (1999) sier at samarbeidet mellom hjem og skole fungerer best når det er rettet mot elevens faglige utvikling. Dermed kan foreldrenes faglige fokus også ha betydning for at lærerne opplever at samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn fungerer bra.

4.3.5 Ulike skoletradisjoner og et ønske om noe bedre

Lærernes forståelse for at syn på oppdragelse og opplæring er kulturelle trekk som kan variere, gir et grunnlag for å forstå foreldrenes tenkemåter og forventninger til skolen (Sand & Aarsæther 2006). Dette gjør at lærerne kan tilpasse informasjonen til foreldrene, og kan dermed bidra til god kommunikasjon mellom hjem og skole. Hargreaves (2001) hevder at et verdifelleskap mellom skole og hjem er urealistisk i et økende flerkulturelt samfunn, men sier, som Sand & Aarsæther, at bevissthet om ulike verdifelleskap kan skape forståelse mellom hjem og skole. Ericsson & Larsen (2000) peker på at migrasjon heller enn ”*språklige og kulturelle barrierer*” kan være et fellestrekk for utfordringer minoritetsforeldre og skolen kan oppleve i møte med hverandre. Som immigrantforeldre kan de ha et felles ønske om at barna skal få noe bedre enn de selv har. Hva oppfatter lærerne som årsak til blant annet lavt oppmøte til sosiale arrangement og foreldremøter, et faglig fokus og høye ambisjoner hos foreldre til elever med minoritetsbakgrunn? Flere sier noe om dette;

” Mor og far skjønner ikke alltid helt hva skolen dreier seg om eller så man må på en måte være veldig klar så man ikke bare snakker høyt over dem, men være på en måte veldig konkret. Det syns jeg med de som er fremmedspråklige og foreldrene for de er jo ikke kjent med det norske skolesystemet overhode ”

Lærerne forteller at foreldrenes bakgrunn i andre skoletradisjoner fører til at de ikke er ”*kjent med det norske skolesystemet*”, og at det at foreldrene ikke forstår hva skolen ”*dreier seg om*” skiller foreldrene fra etnisk norske foreldre. Andre opplever manglende skoleerfaringer som årsak. En lærer sier det slik;

” Det å vise interesse til å komme på ting og det å kunne følge opp barna sine i skolearbeidet, det tror jeg har noe med deres egen skolebakgrunn. Mange av de tyrkiske foreldrene vi har, har dårlig eller lite skolebakgrunn fra sitt hjemland og de har nok lite å bidra med selv sånn skolemessig for sine barn. Det er sånn generelt. Det er jo unntak selvfølgelig ”

Skoleerfaringer sees her som nødvendig for å kunne følge opp barna og ”*komme på ting*”. Høye forventninger og ambisjoner for barna ser flere av lærerne som et resultat av foreldrenes ønsker om at barna skal få bedre utdanning enn dem selv. Lærerne sier

at de synes det er vanskelig å generalisere. En lærer med et større antall elever med minoritetsbakgrunn i klassen sier at; ”*jeg opplever det som mer tradisjon og kultur i den familien mer enn det er i den nasjonen*”. Flere sier på lignende måter at det de opplever kan knyttes til den enkelte. Samlet opplever lærerne at foreldrenes skolebakgrunn i andre skoletradisjoner og et ønske om en god utdanning for barna, kan føre til et faglig fokus, høye ambisjoner og lavt oppmøte blant foreldrene på sosiale tilstelninger og fellesarrangement.

Jeg tolker lærerne som at det er to forhold som påvirker de erfaringer de har med samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det ene forholdet kan forstås som knyttet til migrasjon slik Ericsson & Larsen (2000) fremstiller det. Dette er tydelig i lærernes opplevelser av foreldrenes høye og urealistiske forventinger til barna. Flere lærere sier selv at de tror dette har sammenheng med foreldrenes ønske om at barna skal få en bedre mulighet enn de selv hadde.

Det andre forholdet er foreldrenes egen skolebakgrunn. Skolebakgrunn kan forstås som fellesfaktorer knyttet til alle foreldrene, og lærerne uttrykker dermed en gruppetilnærming til foreldrene basert på at foreldrene har fellestrekk som gruppe. Lærerne og rektor gir her uttrykk for inkonsistens mellom en individtilnærming, slik det presenteres i 4.2., og en gruppetilnærming til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. På bakgrunn av dette kan en stille spørsmål ved om lærerne og rektors uttalelser om skolens individtilnærming er tilstede i lærernes praksis. Lærernes uttrykk for bevissthet om fellestrekk ved foreldrene er allikevel knyttet til hvordan de oppfatter foreldrene og ikke den konkrete praksis de har. Det kan derfor være vanskelig å si noe om lærernes praksis på bakgrunn av de oppfatningene de gir uttrykk for. Det er derfor mulig at skolens formelle tilnærming, slik det fremstilles i 4.2.2., der flere lærere uttrykker at de ikke opplever samarbeidet som annerledes enn samarbeidet med etnisk norske foreldre, og at foreldrene ikke har andre felles behov på grunn av språklig og kulturell bakgrunn, også er synlig i lærernes praksis.

4.4 Foreldreinvolvering

Bakgrunnen for fokus på foreldreinvolvering i skolen er at et nært forhold mellom hjem og skole har positiv påvirkning på elevens læring og utvikling (Epstein 2001). Elever med minoritetsbakgrunn kan av ulike grunner være en risikogruppe for utvikling av migrasjonsrelaterte lærevansker og feildiagnostisering på grunn av språk. I et slikt perspektiv vil foreldreinvolvering være av særskilt betydning. Undersøkelser peker på at foreldre til elever med minoritetsbakgrunn har mindre tilslutning til skolen (Nordahl 2000). I sammenheng med dette vil skolen måtte ta i bruk andre former for involvering for at foreldrene skal kunne ta medansvar i skolen. Jeg stilte spørsmål om lærerne involverer foreldre til elever med minoritetsbakgrunn i større grad eller på en annen måte enn de involverer etnisk norske foreldre. Tema som samles under denne hovedoverskriften svarer på undersøkelsens andre forskningsspørsmål; Hvordan tilrettelegger skolen for at foreldrene skal involveres og inkluderes i skolen? Utbredte tema i alle intervjuene er fleksible ordninger, bruk av tolk, språkhomogene foreldremøter, informasjon og tydelige forventinger og krav til foreldrene.

4.4.1 Fleksible ordninger

Flere studier hevder at varierte kontaktformer er nødvendig for et godt samarbeid mellom skolen og foreldre til elever med minoritetsbakgrunn (Grande 2001, Bæck & Kileng 2005). Hargreaves (2001) sier om den nære relasjonen mellom lærer og foreldre at fysisk avstand mellom lærer og foreldre kan reduseres gjennom hyppige møter ansikt til ansikt. Epstein (2001) vektlegger tilsvarende når hun sier at bruk av flere og varierte kommunikasjonslinjer styrker relasjonen mellom hjem og skole. Hvordan tilrettelegger lærerne for spesifikke kommunikasjonslinjer mellom lærer og foreldre? En lærer sier det slik;

” Noen foreldre har jeg mye kontakt med, altså ganske tett oppfølging rundt et barn, andre foreldre ser jeg sjelden og har lite kontakt med. Vi gjør det litt sånn her etter behov. Vi har ganske mye kontakt med foreldre her egentlig sånn jevnt over, men det er sånn vi avtaler litt med hver enkelt forelder”

Lærerne sier at form og hyppighet i kontakten med foreldrene varierer. Samtaletimer er hyppigst brukte kontaktform og lærerne forteller at oppmøte til disse er bra. Telefon brukes i de tilfeller der språket tillater det. Ingen av lærerne har erfaringer med hjemmebesøk hos foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. En lærer sier dette om kontakten mellom hjem og skole;

”Jeg har en avtale med dem om at de slipper å komme på de foreldremøtene fordi de synes det er vanskelig også får de heller referat pluss at jeg eventuelt snakker med dem hvis de lur på noe. Ellers så har vi litt sånn særavtaler”

Her forteller læreren at foreldre og lærer lager avtaler som også påvirker den generelle kommunikasjonen mellom hele skolen og alle foreldrene når læreren gir en-til-en informasjon om tema fra foreldremøtene. Mange lærere gir på forskjellige måter uttrykk for at de lager slike ”særavtaler”. En lærer forteller om samtaler med foreldrene om hvorvidt sønnen skulle på SFO;

”\..så ja skulle de tenke på det. Da lar ikke jeg det gå et halvt år til neste foreldresamtale. Da sier jeg; greit da tenker du på det i tre uker så tar vi en ny foreldresamtale. Så kaller jeg dem inn igjen om akkurat det samme, så snakker vi rundt det, så kanskje de tenker jo vi skal prøve. Ja men da kan jeg ordne det for dere sier jeg, sånn at ikke det skal gå bort”

Læreren forteller videre at han\ hun ringte hjem til foreldrene hver dag for å fortelle dem hvordan det gikk med sønnen på SFO. Det å ”ikke gi seg” er noe flere setter ord på. Det å ”ikke gi seg” definerer lærerne som blant annet å avtale hyppige møter. Samlet uttrykker skolen at de fleste foreldrene kommer til ordinære samtaler, men at de lager særavtaler ved behov.

Lærerne forteller om hyppige møter med foreldrene og at de, på bakgrunn av språklige forhold, foretrekker samtaler direkte med foreldrene fremfor telefon-

samtaler. Lærernes praksis forstår jeg som en praksis for fleksible ordninger. Slik praksis gir mulighet for en kontinuerlig dialog, og dermed en mulighet for å redusere den fysiske avstanden mellom hjem og skole. Lærerne uttrykker, gjennom bruk av fleksible ordninger, at de tar ansvar for tilrettelegging av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Dette kan samtidig sees som et resultat av at skolen erkjenner at foreldrene har ulike behov i samarbeidet på grunn av språklig bakgrunn. Dette kan stå i motsetning til fremstilling i 4.2.2 der lærerne gir uttrykk for at de ikke gjør noe annerledes i kontakten med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn enn i kontakten med etnisk norske, men kan også uttrykke en generell tilnærming til alle foreldre der de tilrettelegger på bakgrunn av den enkeltes behov. Det vil uansett være en praksis foreldre til elever med minoritetsbakgrunn vil kunne profittere på, da den etablerer og styrker bånd mellom hjem og skole.

4.4.2 Bruk av morsmåslærere som tolk

Tolk er anbefalt, og ofte brukt for å sikre gode kommunikasjonslinjer mellom hjem og skole (Grande 2001, Epstein 2001, Nergård 2006). Epstein (2001) sier at bruk av tolk kan forsterke skolens involvering av foreldrene gjennom å sikre at skolen når frem til alle foreldrene, og at bruk av tolk derfor kan være nødvendig for at skolen skal involvere foreldre med ulik etnisk bakgrunn. Hvilke erfaringer har lærerne med bruk av tolk?

Ved skolen brukes morsmåslærerne som tolk og samtlige lærere forteller om både positive og negative erfaringer med bruk av morsmåslærer som tolk. En lærer forteller dette om bruk av morsmåslærer som tolk;

” Noen ganger så kan det være lurt at det er morsmåslæreren som gjør det fra utgangspunktet hvis det går på etniske ting som kanskje bør forklares bedre enn jeg er i stand til, for det er klart at sjøl om vi forstår hverandre i en foreldresamtale, så skorter det jo litt på forståelsen. Også hvis det er mye som må forklares for eksempel, så derfor så prøver vi vel å unngå de situasjonene hvor vi tror det kan bli vanskelig og heller bruke morsmåslæreren i forkant istedenfor å skape en situasjon som er vanskelige også måtte gå inn å rette opp etterpå”

Lærerne forteller at de ofte bruker morsmåslærere til å ringe hjem til foreldrene eller delta i samtaler med foreldrene. Flere sier at de prøver å unngå misforståelser ved å være i ”forkant”. Dette gjøres ved at morsmåslærer deltar på første møte med foreldrene. Lærerne sier at morsmåslærer brukes i samtaler med foreldrene på grunn av språket, men også for at foreldrene skal få informasjon ”på rett nivå” der de ”kræsjer litt skolesyn og religionssyn”. Flere lærere sier noe om at det er viktig at morsmåslærer formidler informasjon riktig i sin funksjon som tolk. Det er viktig at den som er tolk har kunnskap om skolen og tilhørighet i skolen slik at tolken vet hvordan ting skal legges frem for foreldrene. De må kjenne skolen og samfunnet slik at ”de ikke pakker inn” informasjon fra skolen. Noen trekker frem en annen side av det å bruke morsmåslærer i slike saker. En lærer uttrykker dette slik;

”\.. \samtidig så er det ofte litt sånn touchy, for jeg vet jo i hvert fall i forhold til muslimske elever så er jo den religiøse kjerna i byen sterk og det hender at morsmåslærerne sier at det har jeg ikke lyst til, den har ikke jeg lyst til å ta fordi at du da trækker inn i det religiøse samholdet i byen her. På en måte så noen ting blir for touchy”

Lærerne sier at morsmåslærerne i slike tilfeller kan velge å ikke være en del av foreldresamarbeidet, men at det vanligvis fungerer fint. Generelt har lærerne positive erfaringer med bruk av morsmåslærere som tolk, og benytter seg så ofte som mulig av dette.

Skolens bruk av morsmåslærer som tolk forstår jeg som en form for foreldreinvolvering. Lærerne uttrykker at bruk av morsmåslærere som tolk fungerer som støtte i kontakten med foreldrene i forhold til å forhindre språklige misforståelser. Lærernes uttalelser kan også forstås som at lærerne bruker morsmåslærer fordi morsmåslærer har bedre kjennskap til foreldrenes kulturelle bakgrunn og kan gi tilpasset informasjon. Dette uttrykker en bevissthet om at forståelse for foreldrenes kulturell bakgrunn er med på å danne grunnlag for et godt samarbeid, og at det er en fordel med kunnskap om kulturforskjeller i kommunikasjonen med foreldrene (se 2.1.2). Lærerne uttrykker samtidig at bruk av morsmåslærer ikke er uproblematisk. I mindre lokalsamfunn der de ulike språkgruppene er små og brukerne få, får morsmåslærerne lett en dobbeltrolle som tolk mellom språklig og religiøs tilhørighet

og skolens verdier og syn. Dette kan sees i sammenheng med 4.3, og tolkes som at lærerne uttrykker at det kan være ulike verdi- og interessefellesskap mellom skolen og foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

4.4.3 Språkhomogene foreldremøter

St. melding nr 14 (Om foreldremedverknad i skolen 1997-1998) vektlegger at skolen skal tilrettelegge samarbeidet slik at skolen når alle foreldrene. Epstein (2001) sier at foreldreinvolvering innebærer ulike måter å tilrettelegge for gode kommunikasjonskanaler mellom skolen og alle foreldrene, og ikke bare de spesielt interesserte. Flere undersøkelser peker samtidig på at det er en utfordring for skolen å involvere foreldre til elever med minoritetsbakgrunn i fellesarrangement som foreldremøter (Ericsson & Larsen 2000, Epstein 2001, Gjervan 2004). Hvordan tilrettelegger Grøndal skole for å nå foreldre til elever med minoritetsbakgrunn gjennom generelle kommunikasjonslinjer mellom skolen og alle foreldrene?

De fleste lærerne forteller om skolens språkhomogene foreldremøter. Lærerne forteller at skolen i tidligere år har arrangert språkhomogene foreldremøter for de største språkgruppene som er representert ved skolen. Foreldrenes morsmål danner grunnlag for inndelingen. Foreldremøtene finner sted ved skolestart og gjennomføres med tolk. En lærer sier dette om sine erfaringer med foreldremøtene;

” Det der å få helt sånn klart fra ledelseshold de der rammene rundt hva som er lov og ikke lov, hva vi godtar av fravær, hva som skjer hvis du reiser på ferie og ikke kommer tilbake uten å ha gitt beskjed. Altså de formalitetene rundt det er jo veldig greit for oss og det legger jo liksom en grei sånn grunnmasse for oss når vi skal jobbe videre”

Lærerne forteller at når ”man tar en del sånne ting felles” på foreldremøtene påvirker det kontakten mellom foreldre og lærer. De forteller at foreldremøtene letter informasjonsbehovet hos foreldrene, og gir lærerne tid til andre tema i samtaler med foreldrene. Samtlige lærere har positive erfaringer med foreldremøtene og opplever dem som hensiktsmessig for både foreldre og lærere. Hva er årsaken til at skolen igangsetter et slikt tiltak? Rektor forteller;

”De har ikke noe begreper om det der og derfor må de få en forklaring på dette her hva vi krever, oppmøte, skikkelig utstyr, god dialog, ikke sant. Alt det som står i opplæringsloven, hva som vi som norsk skole forventer og det de får opplæring i forhold til tilpasset opplæring”

Skolen arrangerer språkhomogene foreldremøter med bakgrunn i at foreldrene har behov for kunnskap om skolen og hvilke forventninger skolen har til foreldrene. Rektor gir informasjon til foreldrene om aktuelle tema og hva som forventes, og foreldrene får mulighet til å gi informasjon og å få informasjon om det de ønsker. Lærere og rektor forteller at oppmøte blant foreldrene er veldig bra.

I motsetning til andre skolars erfaringer med lavt oppmøte til felles foreldremøter, erfarer skolen at de fleste møter til de språkhomogene møtene. På denne måten kan språkhomogene foreldremøter være et tiltak som bidrar til at skolen også inkluderer en foreldregruppe som flere skoler opplever at det er utfordrende å involvere til deltakelse på fellesmøter. De språkhomogene foreldremøtene kan forstås som en involveringsform basert på en gruppetilnærming til foreldrene der foreldrene har behov delvis basert på en felles språklig og kulturell bakgrunn. Felles språklige behov møtes gjennom inndeling etter fellesspråk og gjennom bruk av tolk, og felles kulturelle behov møtes gjennom tilpasset informasjon om norsk skole basert på foreldrenes bakgrunn i andre skoletradisjoner. Ved å møte de behov foreldrene har med bakgrunn i kulturell og språklig bakgrunn, tilrettelegger skolen for god kommunikasjon mellom hjem og skole. Grøndal skole synes altså å tilrettelegge foreldresamarbeid basert på en gruppetilnærming. Dette kan synes å stå i en motsetning til skolens individtilnærming (se 4.2). Samtidig er de språkhomogene foreldremøtene, sammen med skolens dokumenter i 4.2.1, eksempler på generell kommunikasjon mellom hjem og skole, mens skolens individtilnærming slik det presenteres i 4.2.2. beskriver en individtilnærming i de spesifikke relasjonene mellom foreldre og lærere. Dette gjør relasjonene ulike, og de kan av den grunn kanskje ikke sammenlignes.

4.4.4 Informasjon om opplæring og oppdragelse

Det å bli kjent med skolen som system krever innsikt i hvilke verdier skolen bygger på, oversikt over regelverk, kjennskap til roller og rollefordeling i skolen og en forståelse av hvilke formelle og uformelle normer som gjelder (Nergård 2006). Bø (2002) vektlegger det at partene vet noe om hverandre som nødvendig i et godt samarbeid og knytter dette til samtaler om oppdragelse. Hun sier at informasjon og samtaler rundt oppdragelse kan gi hjem og skole en forståelse av ulikheter i oppdragelsestradisjoner og dette kan være en betingelse for at skolen skal kunne gi tilpasset informasjon til foreldrene. Epstein (2001) sier at kunnskap om skolen er nødvendig for at foreldrene skal involveres i skolen og vektlegger, som Bø, at foreldrene skal involveres i skolen gjennom blant annet informasjon. I 4.3 uttrykte lærerne at de opplevde at noen foreldre til elever med minoritetsbakgrunn kunne ha andre oppdragelsestradisjoner, og at flere hadde manglende kunnskap om norske skoletradisjoner. Hvordan får lærernes opplevelse av ulike oppdragelses- og opplæringstradisjoner mellom hjem og skole betydning for deres praksis for foreldresamarbeid?

Samtlige lærere forteller at informasjon til foreldrene om det norske skolesystemet er viktig. En sier det slik;

”Jeg tror vårt skolesystem er veldig annerledes for ofte kommer de jo fra andre land, fattige land med en helt annen type skolestruktur. Men informasjon, det er jo hele roten til alt tror jeg. Hvis man er informert om hvordan vi er, hvordan vi tenker, hvordan systemet fungerer så tror jeg det er mye lettere å akseptere hva vi gjør”

Denne læreren sier noe om at informasjon skaper forståelse hos foreldrene og aksept for lærernes arbeid. Lærerne forteller at informasjonen de gir er konkret om hva som skal skje, hvordan og hvorfor det skal skje. Informasjonen handler blant annet om; *”hva vi forventer fra skolens side i forhold til oppfølging, i forhold til hva de skal ha med seg, i forhold til informasjon om hva vi tilbyr av språkopplæring”*. En lærer forteller dette om hva som gis av informasjon til foreldrene;

”Jeg ber om at de må legge vekt på hjemmearbeid og det med lekser og at de må gjøre det ordentlig, og jeg sier at de må komme seg ut og være sammen med andre barn hvis jeg føler at de ikke er det. Det legger jeg vekt på, å prøve å få dem til å få ungene sine til å være med på fritidsaktiviteter, prøve det så de liksom får omgang med norske så de får lært litt for det bare å lære norsk på skolen er for lite. Det er ikke nok så jeg prøver å presse dem på det”

Læreren forteller her at han\ hun vektlegger informasjon og veiledning til foreldrene. Informasjonen knyttes både til det faglige og til det sosiale. På spørsmål om det var noe de ønsket å vite om foreldrene språklige og kulturelle bakgrunn for å få til et godt samarbeid svarte flere at det var det ikke; *”det er mest barna vi er opptatt av”*. En lærer forteller at de oppfordrer foreldrene til å gi skolen informasjon;

”det som vi ofte vil vite er jo når det er noen spesielle begivenheter og sånn som de feirer. Da har de jo fått fri til å feire id, men ellers så er ikke det noe. Vi sier jo alltid det på samtalen at de må informere hvis det er noe viktig de mener vi skal vite om”

En lærer forteller at samtaler med foreldrene er viktige fordi de; *”litt mer kan si ifra det de lurer på, for det er jo ikke nødvendigvis de som først og fremst rekker opp hånda på de store foreldremøtene”*. Samtaler og informasjon om oppdragelse har lærerne mindre erfaring med. De fleste forteller at informasjon eller samtaler om oppdragelse sjelden er tema i samtaler med foreldrene, men noen få sier at de gir informasjon eller snakker om oppdragelse med foreldrene. En lærer sier at oppdragelse er tema i samtaler, men at det da er på foreldrenes initiativ. Noen lærere sier at de gir informasjon om tema rundt oppdragelse mer som *”små drypp”*. Samlet forteller lærerne at de ofte gir informasjon til foreldrene om *”hvordan skolesystemet fungerer”*, og at dette er viktig på grunn av foreldrenes manglende erfaringer med det norske skolesystemet. Samtaler med foreldrene brukes også for at foreldrene skal gi informasjon til lærerne og de oppfordres til dette dersom de mener det er noe skolen bør vite. Oppdragelse er sjelden tema i samtaler med foreldrene og lærerne uttrykker at det ikke er behov for dette.

Hovedtyngden av lærernes uttalelser om informasjon handler om informasjon til foreldrene om skolen. Det kan forstås som at lærerne involverer foreldrene i større

grad enn etnisk norske foreldre gjennom informasjon om opplæring, og at de med dette reduserer de ulikheter mellom hjem og skole som ble fremstilt i 4.3. Lærerne uttrykker at informasjon om skolen gis spesifikt til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Dette forstår jeg som foreldreinvolvering på bakgrunn av ulikheter mellom hjem og skole knyttet til foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn. Dette står i motsetning til at lærerne selv sier at de ikke gjør noe annerledes i forhold til foreldrene (se 4.2.2). Det kan derfor være at lærerne gir tilsvarende informasjon til alle foreldre. Med bakgrunn i at informasjon var tema alle lærerne var innom på spesifikke spørsmål knyttet til samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, forstår jeg dette som motsetninger i intervjuene, fremfor et uttrykk for en generell praksis der alle foreldrene får informasjon om det norske skolesystemet.

I 4.3.1 kan lærerne forstås som at de opplever at det er ulikheter i oppdragelses-tradisjoner som påvirker grad av verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole. Dette kan allikevel synes som ikke å føre til økt involvering av foreldrene gjennom informasjon om oppdragelse, slik ulikheter i roller og mål mellom hjem og skole fører til økt informasjon om opplæring. Dette forstår jeg som at lærerne uttrykker at de ikke forsøker å redusere avstanden mellom hjem og skole i forhold til oppdragelse. Hvorfor sier få av lærerne at de ikke snakker med foreldrene om oppdragelse når de uttrykker at det er kulturforskjeller mellom skolen og hjemmets syn på oppdragelse? Det at lærerne sier de gir informasjon i ”*små drypp*” kan oppfattes som at foreldrene og lærerne indirekte har samtaler som berører oppdragelse, men at dette allikevel ikke er et særskilt tema i kontakten mellom hjem og skolen. Oppdragelse som fraværende tema i samtaler kan ha sammenheng med statlige og kommunale retningslinjer. Læreplanverket (1996) sier at ”*Foreldra\ dei føresette har hovedansvaret for oppsedinga av sine egne barn*” (Læreplanverket 1996:60). Tema som oppdragelse kan sees som en invadering av hjemmesfæren som tradisjonelt ikke gjøres av skolen, og dette kan forklare at lærerne ikke vektlegger oppdragelse som tema i samtaler med foreldrene.

4.4.5 Forventninger og krav til foreldrene

Et utbredt tema i alle intervjuene er tydelighet ovenfor foreldrene. Det er to aspekt av tydelighet ved skolen. Det ene omhandler tydelighet i kommunikasjonen der tydelighet brukes for å redusere språklige ulikheter mellom hjem og skole slik de presenteres i 4.3.2. Det andre omhandler tydelighet i forhold til skolens forventninger og krav til foreldrene. Tydelige forventninger og krav er på forskjellige måter nevnt i samtlige intervjuer. Hvordan uttrykker lærerne at dette er relevant i forhold til samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?

Flere lærere sier noe om å ha forventninger til foreldrene. En lærer forteller dette om hvordan han\ hun jobbet for at eleven ikke skulle reise til hjemlandet og bli borte over en lengre periode;

”\..\også stopper man ikke der. Man følger opp og følger opp. Sender med, og lager oppgaver i sommerferier sånn at de ser at vi bryr oss om ungen. Jeg tror at når foreldrene merker at du bryr deg om ungen deres så blir det en sånn gjensidighetsgreie der. Også har jeg sagt; har dere tenkt å bo i Norge? har jeg spurt og da sier dem at vi har tenkt å bo i Norge, vi har ikke tenkt å flytte til Tyrkia. Ja, men da er det faktisk enda viktigere”

Læreren sier noe om at de forventninger skolen har til foreldrene må formidles tydelig og i samtale med foreldrene om hvilke mål de har for barnets fremtid. Flere forteller på ulike måter om det å stille krav til foreldrene. Noen sier at de ”prøver å presse dem mer” gjennom å informere tydelig, ringe hjem og ha hyppige møter. Er tydelige forventninger til foreldrene noe alle lærerne uttrykker? En lærer sier det slik;

”Man forventer vel egentlig ikke så veldig mye av foreldrene. Det er jo at de følger opp, men det er jo klart at mange av dem kan jo mye mindre norsk enn det ungene kan så man kan ikke stille så veldig store krav og ofte så har de ikke gått på skole selv mange av dem og da sliter de jo veldig da”

Noen lærere sier de har mindre forventninger til minoritetsforeldrene blant annet i forhold til leksehjelp og at de ikke kan stille krav fordi foreldrene ikke har skoleerfaringer selv. Flere lærere sier at de opplever at skolen respekterer foreldrene

gjennom at de uttrykker tydelige forventninger til dem. En lærer forteller at; *foreldre her føler at de blir tatt på alvor, selv om de kanskje møter mye klarere forventninger her enn de gjør i en del andre steder*". Klare forventninger har, i følge lærerne, ført til at lange ferier ikke lenger er et forekommende fenomen ved skolen. Lærerne forteller at denne endringen har sammenheng med forhold med ledelsen;

"\.\ vi har en ledelse som er utrolig klare på hva de forventer og går ganske langt for å få gjennom de tinga som de mener er viktig, samtidig som de gir. For det føler jeg nok at de gjør, men du møter nok en ganske sånn klar forventning og hvis ikke man innfrir det, så hører man det. Jeg tror nok det er en skole hvor du er, altså her har vi en tradisjon på at hvis de blir borte for lenge, er de borte over to uker, så meldes de ut av skolen og må meldes inn igjen når de kommer tilbake for å lage noen rutiner for vi har hatt problemer med elever som bare blir borte over lang tid uten å melde i fra"

En tydelig ledelse med klare forventninger og krav til foreldrene oppleves som positivt av lærerne. Lærerne sier at ledelsen har klare forventninger til foreldrene, men opplever at de samtidig prøver å støtte foreldrene. Samlet sier de fleste lærerne at de er tydelige på hvilke forventninger de har til foreldrene, og noen få forteller at de har mindre forventninger til foreldrene. En tydelig og klar ledelse oppleves, i følge lærerne, som positivt av både foreldre og lærere.

Lærernes uttrykk for tydelige forventninger kan samtidig gjenfinnes som tydelige krav hos rektor. Rektor forteller at skolen har en god dialog med foreldrene og at det å stille krav ikke trenger å innebære konfrontasjoner med foreldrenes overbevisning;

"\.\ jeg respekterer dem fordi jeg stiller krav og jeg sa til han; jeg går aldri på akkord med din religion, din overbevisning, men du må respektere meg i forhold til at jeg skal drive norsk skole og etter det så har vi klart å få til veldig god dialog med alle foreldre og foresatte. De skjønner at her er det norske regler som gjelder"

Rektor forteller at det å stille krav til foreldrene har med respekt å gjøre og at skolen ikke vil utfordre foreldrenes religion, men at foreldrene må respektere at dette er en norsk skole. I 4.3.3. uttrykker lærerne at de opplever at foreldrene er interessert og engasjert i eget barn, men ikke i sosiale arrangementer og fellesarrangementer på skolenivå. Rektors uttalelser om skolens forventninger og krav til foreldrenes

engasjement kan gi en mer nyansert forståelse av lærernes opplevelser. Rektor sier følgende;

” Vi krever at de skal delta aktivt i forhold til sitt barn, i forhold til samtaletimene vi inviterer eller innkaller til, i forhold til det som går på enkeltindividet. Vi krever ikke noe engasjement i forhold til fellesskapet fordi at hvis vi gjør det vil vi være med å forsterke bilde av en A og B elevskole. Derfor må vi være klinkende klare på at vi er en offentlig skole som skal gi et likeverdig tilbud til alle uavhengig av foreldrenes engasjement på fellesområdene, derfor sier jeg til foreldrene; vi krever ingenting av dere, hvis dere vil bidra så gjør dere det, men skolen, jeg som rektor, krever ingenting av dere”

Dette sitatet illustrerer hvordan skolens tydelige forventinger får konsekvenser for lærernes praksis og erfaringer. Rektor sier her at skolen ikke forventer eller stiller krav til foreldrene om at de skal delta på fellesarrangement ved skolen, og rektor er tydelig på hva som forventes og hva som ikke forventes. Tydelige forventinger forklarer derfor lærernes erfaringer med lavt oppmøte blant foreldrene til fellesarrangement. Det er deler av skolens virksomhet skolen ikke forventer at foreldrene skal delta i, og skolen involverer dermed ikke foreldrene i disse.

Rektor kan her forstås som å problematisere Epstein`s involveringsfokus når han peker på at en sterk foreldreinvolvering i skolen innebærer risiko for at sosiale ulikheter forsterkes gjennom skolen. Sett i sammenheng med rektors uttalelser kan lærernes opplevelser, slik de presenteres i 4.3.3, forstås som naturlige konsekvenser av den praksis skolen har; foreldrene er ikke engasjerte på skolenivå fordi det ikke forventes av dem. På samme tid viser flere foreldre engasjement på individnivå fordi det forventes av dem. Foreldrenes manglende engasjement kan slik ikke begrunnes i kvaliteter ved foreldrene, men i skolens praksis. Samtidig kan rektors uttrykk for manglende forventinger til foreldrene om deltakelse på gruppenivå, føre til at foreldrene ikke inkluderes i fellesskapet i skolen. Dette kan være uheldig for en foreldregruppe som allerede er i mindretall i fellesmiljøet i skolen. Fellesarrangement kan være en viktig del av inkludering i skolen da disse gir indirekte kunnskap om skolekoder og forventinger til foreldrene. Fellesskap med andre foreldre gir nettverk som styrker foreldrenes tilknytning til skolen. Manglende forventinger om deltakelse

i fellesarrangement kan derfor gjøre avstanden mellom hjemmets verdier og interesser, og skolens verdier og interesser større. Noen av lærerne uttrykte allikevel at foreldrenes deltakelse på fellesarrangement var viktig for elevene og at de derfor forsøkte å involvere foreldre. Dette kan tyde på at lærerne og rektors uttalelser er noe mer nyansert i praksis. Det kan være at skolen har valgt å fokusere på den nære relasjonen mellom lærer og foreldre som en tilnærming, for at foreldrene skal ta ansvar i skolen. De fjerner krav om oppmøte til arrangement der de vet at oppmøteprosenten blant foreldre til elever med minoritetsbakgrunn vil være lav. Det kan dermed forstås som at skolen endrer egen praksis fremfor å stille krav til foreldrene. Dette står i motsetning til skolens generelle fokus på forventinger og krav til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

Skolens generelle fokus på tydelige forventinger og krav til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn forstår jeg som et forsøk på å involvere foreldrene i skolen. Lareau (2000) peker på at skolen generelt har uuttalte forventninger til foreldrene og at dette er forventninger som sjelden tas opp i samtaler mellom hjem og skole fordi lærerne tar det for gitt at foreldrene oppfatter og tilpasser seg disse. Nordahl (2003) sier at forventninger til foreldrene kan forstås som en tro på at foreldrene har forutsetninger og vilje for å delta i samarbeidet. Lærernes opplevelse av at de har et godt samarbeid med foreldrene kan dermed sees som et resultat av skolens praksis med å stille krav og forventinger til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn som har grunnlag i lærernes positive innstilling til foreldrenes forutsetninger og vilje til å samarbeidet med skolen. Ericsson & Larsen (2000) problematiserer disse forventningene i sammenheng med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. De sier at skolen stiller større krav og har flere forventninger til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn enn etnisk norske fordi foreldrene også må innordne seg en ny kultur knyttet til både opplæring og oppdragelse. Slike forventninger og krav til foreldrene synes å være tilstede også ved Grøndal skole, men har i følge lærerne selv en positiv effekt på foreldresamarbeidet.

4.5 Skolekodeforsterkende faktorer

I 2.3 presenteres skolekultur som interne strukturer innad i skolen. Skolekulturen vil på ulike måter påvirke de interne strukturer mellom hjem og skole. Jeg stilte spørsmål om hvilke prosesser innad i Grøndal skole som påvirket samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Tema som presenteres under denne hovedoverskriften er med på å svare på det tredje forskningsspørsmålet i undersøkelsen; Hva påvirker lærernes erfaringer med samarbeidet med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn? Skolens praksis for tospråklig opplæring og skolens avstand til et overflatisk kulturbegrep tydeliggjør interne prosesser som lokalpatriotisme og betydningen av skoleledelsens holdninger for lærernes praksis. Dette er eksempler på skolekodeforsterkende faktorer som kan bidra til forståelse av skolekulturen ved Grøndal skole.

4.5.1 Skolens praksis for tospråklig opplæring

Det mest fremtredende enkeltfenomen i intervjuene som kunne knyttes til skolekultur var lærernes uttrykk for lokalpatriotisme. Lokalpatriotisme var tydelig i blant annet lærernes beskrivelser av skolens tospråklige opplæring.

Samtlige lærere fortalte om den tospråklige opplæringen ved skolen. I følge skolens nettsider er målsettingen med tospråklig opplæring at den skal være systematisk og gjennomtenkt. Lærerne sier at de opplever at de i forhold til den tospråklige opplæringen; ”*nok er ganske bevisste*”. En lærer sier dette slik;

”Jeg har jo jobba på andre skoler her i byen hvor jeg føler at det er mye mer tilfeldig, for her er det veldig systematisk og vi kvalitetssikrer det ganske godt hele veien. Det går jo ikke direkte på foreldresamarbeid, men samtidig så sikrer det jo det fordi at det er veldig oversiktlig og flere som har innsyn i opplæringa av de tospråklige. Det støtter jo opp bak det selv om ikke det involverer foreldrene direkte”

Læreren sier at arbeidet er systematisk og at flere har innsyn i arbeidet. Det påvirker ikke foreldresamarbeidet direkte, men ”*det støtter jo opp bak det*”. Læreren forteller at Grøndal skole har bedre kvalitet på den tospråklige opplæringen ved at de jobber

mer systematisk med tospråklig opplæring. Dette skiller Grøndal skole fra andre skoler, der den tospråklige opplæringen omtales som mer tilfeldig. Rektor utdyper dette videre og sier følgende;

”vi hadde mye mer divergente oppfatninger av hvordan legge til rette for tospråklig opplæring for en del år tilbake enn det vi har nå, men vi har tviholdt på vår linje helt fra dag en.”

Rektor sier her at Grøndal skole har vært tidlig ute med en egen tilnærming til tospråklig opplæring, men nå er det større enighet rundt at Grøndal skoles linje fungerer.

Dette kan forstås ved hjelp av to forhold. Det kan forstås som at skolens fokus på tospråklig opplæring kan ha en indirekte positiv påvirkning på skolens kontakt med foreldrene. Den kunnskap skolen får om elevene gjennom skolens systematiske arbeid, kan også gi kunnskap om foreldrenes bakgrunn og en forståelse for hvilke behov foreldrene har for å delta i foreldresamarbeidet. Økt bevissthet om tospråklighet innad i skolen kan dermed tenkes å styrke kontakten mellom hjem og skole ved Grøndal skole. Skolens bevissthet rundt tospråklig opplæring vil samtidig kunne forsterkes av skolens tilknytning til et nettverk som setter fokus på minoriteter i skolen; NAFO. Det andre forholdet handler om lokalpatriotisme. Jeg forstår lærerne og rektor som å gi sterkt uttrykk for at skolens tospråklige opplæring er bedre og mer hensiktsmessig enn andre skolars. Dette kan forstås som et uttrykk for lokalpatriotisme slik det presenteres i 2.3.2. Lokalpatriotisme kan forsterke den positive oppfatningen lærerne har av arbeidet med tospråklig opplæring, men også hvordan de møter elever og foreldre med minoritetsbakgrunn i skolen.

4.5.2 En avstand til et overflatisk kulturbegrep

Arwedson (1984) sier at skoleledelsen har en sentral betydning for etablering og utforming av skolekoder. Skoleledelsen er av særskilt betydning for etablering av skolekodene ved nye skoler. Tilsvarende sier St. melding nr 14 (Om foreldremedverknad i skole 1997-1998) at foreldresamarbeidet er avhengig av rektors

holdninger da rektors holdninger vil påvirke lærernes holdninger. Hva kan data-materialet fortelle om rektors holdninger og dens betydning for lærernes oppfatninger om og praksis for samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?

Relasjonen mellom rektors holdninger og lærernes oppfatninger var synlig gjennom blant annet deres uttrykk for avstand til et overflatisk kulturbegrep. En lærer sier det på denne måten;

” \. \man skal ta så godt i mot og det skal liksom stå velkommen på alle språk og en skal pakke det såpass godt inn da at en kanskje ikke helt blir klar nok i forhold til hva som er forskjellen og hva forventes”

Lærerne sier på forskjellige måter at skolen ikke styrker informasjon og kommunikasjon mellom hjem og skole gjennom å si ”*velkommen på alle språk*”, men at dette heller kan gjøre informasjon om skolen uklar og at foreldrene ikke oppfatter hva som forventes. Lærerne forteller at de ikke har praksis for flerkulturelle fellesmøter med fokus på mat og tradisjoner fra elevene eller foreldrenes hjemland. Lærerens uttalelser kan forstås i lys av det rektor forteller. Rektor forteller at det aldri har vært noe fokus på det å være minoritetsspråklig på Grøndal skole, og at skolen, også her, var tidlig ute med en tilnærming til det å være minoritetsspråklig i skolen. Dette skiller Grøndal skole fra andre skoler i området, der det å være minoritetsspråklig har vært vektlagt. Rektor ved Grøndal skole forteller videre at;

” Vi er opptatt av at vi er en norsk skole. Vi er opptatt av å bruke den kulturelle bagasjen eleven har med seg inn i en pedagogisk hverdag, men ikke fokusere på om de er tospråklige. En elev er en elev altså og det er veldig viktig så du vil ikke se her noen innslag av noen tyrkiske vimpler og pakistanske flagg og greier. Det er norsk skole og vi respekterer eleven på det grunnlaget en kommer hit med”

Rektor sier her at Grøndal skole er opptatt av å være en norsk skole som ikke fokuserer på det å være en språklig og kulturell minoritet. Rektor forstår jeg her som å uttrykke en motsetning i skolens tilnærming til elevenes og foreldrenes kulturelle bakgrunn. Skolen erkjenner ”*den kulturelle bagasjen*” eleven og foreldrene har med seg inn i skolen, på samme tid som de vektlegger at dette er en norsk skole.

Lærere og rektor kan forstås som å gi uttrykk for at de ikke vektlegger flerkulturelt mangfold gjennom kultursymboler som flagg, klær og mat fra de nasjonene som er representert i skolen. Dette forstår jeg som at lærerne og rektor ved Grøndal skole uttrykker en slags felles avstand til involvering av foreldrene med bakgrunn i et overflatisk kulturbegrep. Sett i sammenheng med 4.3 og 4.4, synes lærerne å være opptatt av den del av foreldrenes kultur som påvirker opplæring, og delvis oppdragelse, med bakgrunn i at foreldrenes ulike syn på opplæring og oppdragelse får betydning for grad av verdi- og interessefellesskap mellom foreldrene og skolen.

De uttalelser som presenteres her kan forstås i forhold til to faktorer som påvirker skolekulturen; ledelsens betydning og lokalpatriotisme. I følge Arwedson (1984) kan en sterk og tydelig skoleleder påvirke lærernes oppfatninger og praksis, og på den måten endre skolekoder. Det kan synes som at rektor ved Grøndal skole er en slik tydelig og sterk skoleleder da rektors holdinger i stor grad er synlig hos lærerne. Rektor og lærere forstås som å uttrykke en samlet avstand mot et overflatisk kulturbegrep. Dette er også tydelig i lærernes uttrykk for at tydelige forventinger er viktig i møte med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, som gjenfinnes i rektors uttalelser om å stille tydelige krav til foreldrene (se 4.4.5). De gir samtidig uttrykk for at skolens klare forventinger og avstand fra et overflatisk kulturbegrep er en tilnærming knyttet spesielt til Grøndal skole, og at dette fører til at foreldrene opplever at de blir tatt på alvor til forskjell fra andre skoler. Slik jeg forstår lærerne og rektor oppfatter de dette som en tilnærming til foreldre og elever med minoritetsbakgrunn som er lokalt knyttet til Grøndal skole spesielt. En slik felles positiv tro på egen praksis kan forsterke den kultur skolen har for samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Dette er et uttrykk for lokalpatriotisme som også gjenfinnes i lærernes uttalelser om skolens tospråklige opplæring (se 4.5.1). Man kan anta at en sterk tilslutning til tilnærmingen, og en oppfatning av at den praksis de har fungerer, har en positiv påvirkning på lærernes relasjoner til foreldrene.

4.6 Grøndal skole i et større perspektiv

Datamaterialet inneholder 3 intervjuer med rektor og to lærere ved Dal skole. Intervjuene ved Dal skole er brukt som enkeltintervjuer uten å representere skolen som helhet. Materialet fra skolen er brukt for å gi et mer nyansert perspektiv på datamaterialet fra Grøndal skole. Under denne hovedoverskriften vil jeg forsøke å se hvilke tema ved Grøndal skole som kunne gjenfinnes hos lærerne ved Dal skole, men også om det var tema som lærerne opplevde ulikt eller som var fraværende hos lærerne ved en av skolene. På denne måten kan datamaterialet fra Dal skole sette fenomen ved Grøndal skole i et større perspektiv. Lærerne uttrykker flere felles erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn i praksis, og synes å enes om hva som ikke fungerer for å etablere et godt samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det som skiller lærerne er hvordan jeg opplever at lærerne og rektorene ved de to skolene møtte problemstillingen på ulike måter.

4.6.1 Fellestrekk i lærernes erfaringer

Det er flere fellestrekk i de erfaringene og opplevelsene lærerne ved Grøndal skole og lærerne ved Dal skole har med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Samtlige lærere uttrykker at det er en sammensatt gruppe, og at de ikke ønsker å generalisere. De trekker allikevel frem fenomen som faglig fokus, høye forventinger til barna og lavt oppmøte til fellesarrangement. Dette knytter de til foreldrenes skolebakgrunn. Tydelighet i kommunikasjonens form og innhold nevnes av alle lærerne, men er i større grad vektlagt av lærerne ved Grøndal skole. Det kan derfor synes som at dette kan knyttes mer spesifikt til Grøndal skoles praksis. Lærerne ved begge skolene synes å enes om at ensidig fokus på omfavelse av foreldrenes kultur ikke styrker kommunikasjon med hjemmene. En lærer fra Dal skole sier følgende;

” Vi har havnet veldig på dette her med å lage mat. Det blir liksom alltid fremhevet; da ble det hyggelig for da hadde vi mat. Det er hyggelig det og det skal vi gjøre, men det kan bli en litt nedlatende måte å inkludere på. Det kan bli litt å undervurdere. Det den gruppa duger til og det vi klarer å få til er faktisk å lage mat sammen, og alt annet har vi gitt opp.”

Læreren ved Dal skole sier at å løse utfordringene i møte med foreldrene gjennom å lage mat uttrykker en undervurdering av foreldrene heller enn respekt for foreldrene. Lærerne ved Grøndal skole gav uttrykk for tilsvarende gjennom det jeg forstår som et uttrykk for en avstand til et overflatisk kulturbegrep (se 4.5.2). Slik jeg forstår det tar dermed samtlige lærere avstand fra et overflatisk kulturbegrep. Dette gjør at dette er et fenomen som ikke kan knyttes spesifikt til Grøndal skoles tilnærming slik det presenteres i 4.5.2, men heller kan være tendenser i flere skolars tilnærming. Grøndal skole selv, oppfatter jeg som å oppleve at dette er særegent for denne skolen. En avstand til et overflatisk kulturbegrep fungerer fremdeles som et uttrykk for lokalpatriotisme fordi skolen selv oppfatter det som en praksis som er mer hensiktsmessig og bedre enn andre skolars. Utvalget fra Dal skole er allikevel lite og det er ikke sikkert at et større utvalg ved Dal skole ville gitt tilsvarende sterkt uttrykk for en avstand til et overflatisk kulturbegrep som Grøndal skole har gitt. Jeg kan derfor ikke si noe om dette er særegent for Grøndal skole eller ikke, men det synes som at dette er en tendens som er synlige i flere skoler.

4.6.2 To måter å møte språklige og kulturelle ulikheter

Den mest fremtredende ulikheten mellom intervjumaterialet ved de to skolene handler allikevel om hvordan de gav tilbakemelding på tema for undersøkelsen. Grøndal skole avviste delvis det fenomenet jeg skulle undersøke. De gav uttrykk for at de jobbet med foreldresamarbeid med et individperspektiv, der foreldrenes behov for tilrettelegging i hjem- skole samarbeidet bestemmes av den enkelte forelder som individ, og ikke på bakgrunn av behov knyttet til språklig og kulturell bakgrunn som gruppe.

Lærere ved Dal skole uttrykker tydelig, og i større grad enn lærerne ved Grøndal skole, et behov for fokus på tema samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. De er tydelig på at foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn er en utfordring for skolen og at de ikke har gode nok løsninger for å involvere foreldrene i skolen. Med dette har de et tydeligere gruppeperspektiv til foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. På samme tid uttrykker en lærer at det at foreldregruppen er sammensatt, gjør det vanskelig; ”å vite hvor man skal møte den enkelte ut i fra deres erfaring, kulturelle tilhørighet og forståelse av skolesystemet.” Læreren ved skolen uttrykker her et individperspektiv lignende det lærerne ved Grøndal skole uttrykte. Lærerne ved Dal skole uttrykker allikevel i mye større grad at det er en utfordring som skolen ikke har fått til. Individperspektivet er tilstede i intervjuene med lærerne ved Dal skole, men de uttrykker i tillegg at de tydelig opplever foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn som utfordringer for samarbeidet mellom hjem og skole.

Når Grøndal skole ikke opplever tema som et relevant fenomen forstår jeg dette som uttrykk for to forhold. Det ene er at de har andre erfaringer enn Dal skole. Det andre handler om at de har lignende erfaringer, men at de løser dem på en annen måte. Begge forhold kan forklares og forstås delvis gjennom begrepet skolekultur. Arwedson (1984) sier at skoler som får elever som er nyinnflyttede i området opplever større grad av kultur- og tradisjonskollisjoner enn skoler i stabile områder med lav inn- og utflytting. Skolenes beliggenhet gjør at de til tross for tilnærmet likt antall elever med minoritetsbakgrunn (Grøndal skole- 20 %, Dal skole-27 %), kan ha ulik elevgruppe. Grøndal skole kan være et stabilt område med lav innflytting av innvandrere og flyktninger. Dette bekreftes av lærere som forteller at de fleste foreldrene har bodd her over lengre tid, og at de fleste elevene er født og oppvokst i Norge. Minoritetsbefolkningen i lokalsamfunnet kan beskrives som velintegrerte. Dette står i motsetning til minoritetsbefolkningen i lokalsamfunnet til Dal skole. Dal skole er en Oslo skole fra et område med en mindre stabil minoritetsbefolkning som har vært færre år i Norge. Foreldrene ved Dal skole kan derfor være mindre integrert i det norske samfunn, og skolen kan ha elever som stiller andre utfordringer til skolen og dermed til foreldresamarbeidet, enn ved Grøndal skole, i forhold til at foreldrene

er ukjente med norsk språk og norsk kultur knyttet til opplæring og oppdragelse. På samme tid uttrykker lærerne ved Grøndal skole selv at de løser de utfordringene de møter på en god måte, og at dette er årsak til at skolen ikke ser samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn som et tema. Det kan synes som at en kombinasjon av Grøndal skoles praksis og kvaliteter ved lokalmiljøet kan være årsak til skolens uttrykk for at samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn ikke er et relevant tema ved skolen.

Samlet synes det som at lærerne formulerer seg forskjellig, men at de allikevel er opptatt av samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Datamaterialet fra Dal skole antyder at det er stor variasjon mellom skoler, og at variasjonen synes å ha sammenheng med ulike forhold som kan knyttes til skolekultur. Dette indikerer at skolekultur er av vesentlig betydning for den praksis skoler har for samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, og at denne praksis påvirkes blant annet kontekstuelle forhold knyttet til nærmiljø.

5. Avslutning

I dette kapittelet vil hovedfunn fra undersøkelsen oppsummeres med bakgrunn i de tre forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis. Oppsummeringen vil samles rundt tema gruppe- og individperspektiv, verdi- og interessefellesskap, foreldreinvolvering, skolekultur og ideal/ realitet. I siste del av kapittelet presenteres noen refleksjoner rundt undersøkelsens hovedfunn i et mer overordnet perspektiv.

5.1 Oppsummering

Et helhetsbilde av de funn som er gjort indikerer motsetninger i datamaterialet. 4.2. viser at dokumenter, lærere og rektor ved Grøndal skole uttrykker en individtilnærming til elever og foreldre i skolen. Samtidig motsier lærerne tilsynelatende seg selv når de anvender et gruppeperspektiv i sine beskrivelser av samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, som presenteres i 4.3. og i 4.4. Her beskriver de ulikheter i verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole, der foreldrene som gruppe tilegges kulturelle fellestrekk knyttet til opplæring og oppdragelse som blir tydelig i relasjonen til skolen, og hvordan dette kan få konsekvenser for lærernes praksis. Det Grøndal skole kommuniserer om sin tilnærming er derfor delvis motstridende. Lærerne selv uttrykker imidlertid at de har samme praksis ovenfor alle foreldrene. Observasjon og samtaler med foreldrene vil kunne gi mer konkret informasjon om dette. Grøndal skole beskriver derfor noe jeg oppfatter som en spenning mellom et gruppe- og et individperspektiv i møte med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn i skolen.

Selv om Grøndal skole uttrykker en felles ideologi rundt en individtilnærming til alle foreldrene, handler det Grøndal skole uttrykker om samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, primært om ulike oppfatninger om roller i relasjonen mellom hjem og skole. Skolen synes å oppleve ulikheter i verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole, og bruker foreldreinvolvering for å etablere nærere

relasjoner mellom partene. Det som kjennetegner Grøndal skoles involvering av foreldre til elever med minoritetsbakgrunn, er tydelig informasjon i form og innhold, tydelige forventninger og krav og tilpassede, fleksible og individuelle løsninger i kombinasjon med en avstand til et overflatisk kulturbegrep. Skolen synes å strekke seg langt for at foreldre til elever med minoritetsbakgrunn skal involveres i skolen, noe de også tilsynelatende lykkes med. Samtidig uttrykker skolen mindre fokus på foreldreinvolvering i blant annet fellesarrangement. Det kan se ut som at Grøndal skole bruker foreldreinvolvering med moderasjon, og at de velger å tilpasse sine krav og forventninger til foreldrene. Dette kan bidra til å opprettholde skolens demokratiske prinsipp. På denne måten kan det se ut som at skolen driver særskilt tilrettelegging for at foreldre til elever med minoritetsbakgrunn skal kunne delta aktivt i samarbeidet med skolen. Skolens tilpassede foreldreinvolvering kan være medvirkende årsak til at skolen har positive erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn.

Datamaterialet fra Grøndal skole indikerer at lokale skolekulturer er viktige for skolens praksis. Det synes som at man kan snakke om en sterk og tydelig skolekultur ved Grøndal skole, som får stor betydning for skolens tilnærming til samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Det er vanskelig å si noe om hva dette skyldes, men det ser ut til å være spesielt tre faktorer som har betydning for skolekulturen ved Grøndal skole; en sterk form for lokalpatriotisme, et uttrykk for en sterk felles ideologi rundt en individtilnærming og en rektor som fremstår som en tydelig og sterk formidler av denne ideologien. Det kan samtidig se ut som at lokalsamfunnet har stor påvirkning på Grøndal skoles tilnærming, og at dette kan forklare skolens opplevelse av at tema samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn ikke oppleves særlig relevant. Et sterkt felles uttrykk for en felles ideologi kan allikevel nyanseres og også her fremkommer det tydelige spenninger knyttet til ideal og realitet. Når lærerne demonstrerer det jeg forstår som en spenning mellom et individ- og gruppeperspektiv, avslører de samtidig en spenning mellom ideal og realitet. Idealet er mer uklart i lærernes uttalelser om faktisk praksis og kan derfor forstås som mer nyansert i realiteten. Det er samtidig spenninger mellom

lærernes uttalelser i samme intervju, der de uttrykker skolens felles holdninger samtidig som de uttrykker egne erfaringer og oppfatninger.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Bø (2002) sier noe de fleste enes om når hun sier at familier med språklig og kulturell minoritetsbakgrunn er svært ulike. Det som det kanskje ikke er like stor konsensus rundt, er behovet for gruppering av foreldrene. Bø (2002) sier om dette at det kan være viktig å se på gjennomgående trekk i situasjonen for disse familiene som en bakgrunn for å reflektere over samarbeidet mellom hjem og skole. Her peker Bø på det som synes å være grunnleggende i denne undersøkelsen. I 3.6.1. viser jeg til Hylland Eriksen (1998) som sier at for at vi skal kunne forstå fenomenet i vår hverdag må vi være i stand til å kategorisere og trekke sammenhenger. De funn som er gjort i denne undersøkelsen kan betegnes som et klassisk dilemma mellom en motvilje mot å gruppere og kategorisere, og et behov for nettopp å gruppere og kategorisere for å kunne reflektere over fenomenet, og på bakgrunn av dette endre praksis. Spenningene mellom et gruppe- og et individperspektiv, og spenninger mellom ideologi versus reell praksis, kan være et eksempel på slike dilemmaer. Grøndal skole representerer, på mange måter, en vegring mot å gruppere minoriteter med bakgrunn i fellestrekk. Det Grøndal skole uttrykker med sitt sterke individperspektiv og en avvisning av å forholde seg til foreldrene som en gruppe, kan derfor reflektere et generelt dilemma i ethvert samfunns møte med minoriteter. Samtidig kan man ikke utelukke at de personer som man definerer som medlemmer i en gruppe, også har behov for å møtes både som enkeltindivid, og som individer med en gruppetilhørighet knyttet til felles språk og kultur. Av den grunn kan det tenkes at skolen må våge å identifisere fellestrekk for å kunne reflektere over disse. Dette danner grunnlag for en forbedring av egen praksis for pedagogisk arbeid med minoriteter i skolen, men danner også et grunnlag for å møte ulike behov hos en uensartet gruppe med elever og foreldre.

Kildeliste

- Alvesson, Mats & Kaj Skøldberg (1994): *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Arfwedson, Gerhard (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum- Norli
- Arfwedson, Gerhard & Lars Lundman (1984): *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i forandring*. Stockholm: Liber Utbildningsforlaget
- Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Borg, W.R, M.D.Gall & J.P.Gall (2003): "Case Study Research". I: Educational research. An introduction. 7 th ed. 2003 s 434-474. I Kopisamling (1439) for spesialpedagogikk SPED4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, master. Universitet i Oslo: Det utdanningsvitenskaplige institutt, Institutt for Spesialpedagogikk
- Bæck, Unn-Doris Karlsen & Inger Marie Kileng (2005): *Evaluering av prosjektet: "Minoritetsspråklige foreldre- en ressurs for elevenes opplæring i skolen"*. Tromsø: NORUT Samfunnsforskning
- Bø, Ingrid (2002): *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Davis, D. (1999): "Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years". I: *Bulidning bridges between home and school*. F. Smit, H.Moerel, K. van der Wolf, P.Sleegers (red.). University Nijmegen: ITS
- De Carvahlo, Marina (2000): *Rethinking family and school relations. A critique of parental involvement in schooling*. London : Lawrence Erlbaum Associated Publishers
- Epstein, Joyce L.(2001): *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press
- Ericsson, Kjersti & Guri Larsen (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax forlag
- Erikson, Lars (2004): *Foreldrar och skola*. Ørebro: Universitetsbiblioteket
- Foreldreutvalget for skolen, FUG (2005): *Broer mellom hjem og skole- håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*. Oslo: Foreldreutvalget for grunnskolen

-
- Fuglseth, Kåre (2006): "Vitskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Gjervan, Marit (2004): *Pedagogisk kompetanse og kompetansebehov i flerkulturelle grunnskoler*. Oslo: Høyskolen i Oslo. Avd. for lærerutdanning.
- Grande, Sissel Ø. (2001): *Gode modeller for hjem- skole samarbeid i flerkulturelle miljøer*. Oslo: Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus.
- Hargreaves, Andy (2001): "Emotional geographics of teaching". I: *Teachers College Record*, 103 (6), s 1056- 1080
- Holthe, Vibecke Glaser (1998): *Profesjonalisering av barneoppdragelsen. Muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner*. Oslo: Tano Aschehaug
- Holthe, Vibecke Glaser (2000): *Foreldreinnflytelse i skolen: rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hyden, Margareta (2000): "Forskningsintervju som relationell praksis". I: *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Hanne Haavind (red.) Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Hylland Eriksen, Thomas (1998): *Små steder- store spørsmål: en innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jarvinen, Margareta & Nanna Mik-Meyer (2005): *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kultur for læring*. Oslo: Undervisnings- og forskningsdepartementet (St.melding nr. 30, 2003-2004).
- Lareau, Anett (2000): *Home Advantage. Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lightfoot, Sara L. (1978): *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring fastsatt av Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Maxwell, Joseph A. (1992): "Understanding and Validity in Social Research". I *Harvard Educational Review* 32 (3) 1992 s 278- 300. I : Kopisamling (1439) for spesialpedagogikk SPED4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, master. Universitet i Oslo: Det utdanningsvitenskaplige institutt, Institutt for Spesialpedagogikk
- Merriam, Sharan B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur

-
- Nergård, Trude (2006): "Samarbeidet mellom skulen og foreldre med innvandrarakgrunn". I: *Utdanning* nr.19 og nr. 20. Oslo: Utdanningsforbundet
- NESH (2006): *Forskningssetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordahl, Thomas (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole- en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: NOVA rapport nr.8
- Nordahl, Thomas & May-L. Skilbrei (2002): *Det vanskelige samarbeidet: Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA rapport nr.13
- Nordahl, Thomas (2003): Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97. Oslo: NOVA rapport nr. 13
- Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (St.melding nr. 14, 1997-1998).
- Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1995 (NOU 1995:12).
- Opplæringslova*. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Lov av 17. juli 1998 nr.61 med endringer, sist ved lov av 16. juni 2006 nr.20 (i kraft 1.juli 2006).Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Postholm, May B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, Pål (1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Robson, Colin (2002): *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishing
- Sand, Therese & Finn Aarsæther (2006): *På vei mot en flerkulturell skole: en rapport fra et kompetansehevingsprosjekt på en 1-7 skole i Oslo*. Oslo: Høyskolen i Oslo, Avd. for lærerutdanning.
- Skogen, Kjell (2006): "Caseforskning". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Vincent, Carol (2000): *Including parents? Education, citizenships and parental agency*. Buckingham: Open University Press
- Yin, Robert K. (2003): *Case study research. Designs and Methods*. California: Sage Publications

Wormnæss, Odd (2006): "Om forståelse, tolking og hermeneutikk". I: Kopisamling (1439) for spesialpedagogikk SPED4010, *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, master. Universitet i Oslo: Det utdanningsvitenskaplige institutt, Institutt for Spesialpedagogikk

Vedlegg 1

INFORMASJONSBREV

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og er nå i gang med min avsluttende masteroppgave. Tema for masteroppgaven er samarbeid mellom skole og hjem med vekt på samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn. Hensikten er å undersøke hvilken betydning kultur og språk har for hjem- skole samarbeidet. Jeg ønsker å gå videre med deler av den forskning som foreligger og undersøke nærmere hvilke faktiske erfaringer skolen har. I et videre perspektiv er hensikten med undersøkelsen at kunnskaper fra pedagoger med ulike erfaringer vil kunne bidra til grundigere og mer nyansert kunnskap om emne som også andre yrkesgrupper kan dra nytte av.

I denne anledning leter jeg informanter som kunne tenke seg å stille opp på et intervju. Jeg ønsker å komme i kontakt med kontaktlærere med flere elever med minoritetsbakgrunn i sin klasse\ gruppe. Intervjuet vil ta ca. 30 min. Tidspunkt for intervjuet avtaler vi sammen, men på grunn av undersøkelsens tidsrammer bør de gjennomføres snarest helst i løpet av uke 6 eller 7.

I forbindelse med intervjuene har jeg taushetsplikt og vil være den eneste som har tilgang på datamaterialet. Alle data vil slettes og anonymiseres senest ved prosjektslutt 01.06.07. Det vil ikke være mulig å identifisere personer i den ferdige oppgaven. Deltakelse er frivillig. Som informant kan du når som helst trekke deg fra prosjektet dersom det er ønskelig og alle data vil da bli utelatt fra oppgaven.

Undersøkelsen meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS og gjennomføres med veiledning fra Ivar Morken ved Institutt for Spesialpedagogikk.

Dersom du kunne tenke deg å delta vil det være til stor hjelp for meg. Du vil også få muligheten til å øke den generelle kunnskapen på området. Den ferdige oppgaven vil

være tilgjengelig for utlån på Universitetsbiblioteket i Oslo. Oppgaven kan sendes elektronisk til de som ønsker det.

Dersom du er interessert kan du sende meg en mail. Da vil jeg ta kontakt med deg for å hente for videre avtale.

Med vennlig hilsen

Heidi Borling

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Informasjon

- Presentasjon av meg selv.
- Presentasjon av tema. Hjem- skole samarbeid med vekt på samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn..
- Info om bruk av lydbånd.

Åpningsspørsmål

- Hva slags utdanningsbakgrunn har du og hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket klassetrinn underviser du på nå?
- Hvor mange av elevene dine har minoritetsbakgrunn?
- Kan du si noe om hvilken nasjonalitetsbakgrunn disse elevene har, og hvor lenge de har vært i Norge?

Introduksjonsspørsmål

- Hvordan opplever du foreldresamarbeid generelt?
- Er det noe som fungerer bra eller mindre bra?
- Hvilken betydning mener du foreldresamarbeid har generelt?

Overgangsspørsmål

- Har du noen spesielle erfaringer med samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?
- I tilfelle ja, kan du si litt om disse?

Nøkkelspørsmål

- Er det noe du mener er spesielt viktig i møte med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?
 - I tilfelle ja, hva mener du er viktig og hvorfor?
- Er det noe du gjør annerledes i møte med minoritetsforeldre enn i kontakten med majoritetsforeldrene?
 - I tilfelle ja, hva gjør du annerledes, hvordan og hvorfor?
- Har du opplevd situasjoner med foreldrene som oppleves som vanskelig?
 - I tilfelle ja, hva skjedde og hva gjorde du?
- Er det noe du ønsker å vite om foreldrenes kulturelle og språklige bakgrunn som du tenker er viktige for å få til et godt samarbeid?
 - I tilfelle ja, hva og hvordan får du denne informasjonen?
- Er det noe du mener er viktig at foreldrene vet om norsk kultur i forbindelse med opplæring og oppdragelse?
 - I tilfelle ja, hva mener du er viktig og hvordan forholder du deg til dette?
- Vil du si at skolen har noen bevisst praksis for eller tilnærming til samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?
 - I tilfelle ja, hvordan vil du i tilfelle beskrive denne?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe vi ikke har snakket om, men som du synes er viktig når det gjelder samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?

Vedlegg 3

STIKKORD FOR SAMTALE MED REKTOR

- Kan du si noe om hvem elevene ved skolen er?
- Vektlegger skolen som helhet noe spesielt i forhold til samarbeid, elever med minoritetsbakgrunn eller samarbeid med foreldre til elever med minoritetsbakgrunn?
 - Hva gjør lærerne i forhold til dette?
- Hvordan ser du din egen rolle i dette?
- Formelle samarbeidsorgan:
 - Sitter det foreldre til elever med minoritetsbakgrunn i FAU?
 - Påvirker dette sakene som tas opp slik at disse har bakgrunn i minoritetsproblematikk?
- Har du erfaring med situasjoner som opplevdes som vanskelige?