

Lek eller læring?

En kvalitativ studie om somaliske foreldrenes opplevelse

av

skole-hjemsamarbeid

Abdullahi Elmi Ibrahim



MASTEROPPGAVE

Institutt for sammenliknende politikk

Universitetet i Bergen

JUNI 2020

Forord

Etter en lang og krevende studieperiode er mitt masterprosjekt slutført. I løpet av masterstudiet har jeg tilegnet meg mye kunnskap og erfaringer som vil være avgjørende for min fremtidige karriere. Oppgaven hadde jeg ikke klart å utføre uten hjelpende hender fra flere viktige personer som støttet meg i løpet av prosessen.

Først, vil jeg rette en stor takk til min veileder Ragnhild Ihle som gav meg den beste veiledningen en student kan forvente. Tusen takk skal du ha Ragnhild for din tålmodighet og læringsfremmende veiledninger. Det har vært perioder der det stå stille, men du har alltid kommet med en utvei og det setter jeg stor pris på. Videre vil jeg takke førsteamanuensis ved institutt for sammenliknende politikk Terje Knutsen som har gitt meg gode tilbakemeldinger i tidligfase av oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til den somaliskkvinneforeningen i Hordaland særlig Mariam Egale som har hjulpet meg med rekrutteringen av informantene. Uten somaliske foreldre vil det være vanskelig å utføre den oppgaven, derfor vil jeg takke informantene som tok seg tid til å delta i denne studien. Jeg vil også takke mine gode venner Abdikarim Ali, Abdul Ahmed, Ahmed Ahmed, Kassim Adan og imam Abdi-Ladif Ahmed som har gitt meg betydningsfull støtte i løpet av avhandlingen. Tusen takk skal dere ha for deres bidrag. En stor takk til Kari Flornes som korrekturleste oppgaven. Tusen takk skal du ha Kari.!

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min familie, jeg vil takke min kjære kone Qadija Elmi Ahmed, barna mine, Ismail, Ibrahim, Sumaya, Ilyas og Isak. Det er en velsignelse og fornøyelse å ha dere som familie. Jeg vil takke dere for deres tålmodighet, oppmutring og hjelpen dere gav meg når jeg trengte det mest.

Jeg vil særlig takke min kjære kone Qadija som tok seg av familien, mens jeg var opptatt av med studien. Jeg dedikerer dette til min kone Qadija og barna mine Ismail, Ibrahim, Sumaya, Ilyas og Isak.

Abdullahi Elmi Ibrahim

Juni 2020, Bergen

Sammendrag

Dette er en masteroppgave om demokratibyggning ved Universitet i Bergen. Den er en kvalitativ undersøkelse av somaliske foreldres perspektiv på skole-hjem samarbeid. Problemstillingen er:

Hvordan opplever somaliske foreldre skole-hjem samarbeidet og hvilke erfaringer sitter de med igjen etter samarbeidet?

Målsettingen er å finne ut hvordan somaliske foreldre opplever samarbeidet med skolen og hvordan de engasjerer seg i dette samarbeidet. Videre er hensikten å finne ut hvilke utfordringer foreldre står ovenfor i møte med skolen, og hvordan man håndterer disse utfordringene. Undersøkelsen er basert på kvalitative intervjuer, nærmere bestemt et gruppeintervju bestående av 7 informanter. Jeg mener at gruppeintervju er en egnet forskningsmetode for denne oppgaven fordi det gir meg mulighet til å skape diskusjon mellom foreldrene hvor de har anledning til både å diskutere og til å utveksle erfaringer. Det ble in fin anledning til å gå i dybden av tematikken og gi foreldrene muligheter til å kunne dele sine opplevelser.

Datamaterialet ble tolket ut fra foreliggende teorier blant annet om indre og ytre vilkår, fremsatt av Ingrid Bø, deltakelsesmodellen av Sherry Arnstein, Thomas Nordahls typer og samarbeidsnivåer i samarbeidet og om makt og kapital av den franske filosofen Pierre Bourdieu.

Oppgaven har følgende funn:

- Samarbeidet mellom somaliske foreldre og skolen fremstår som vilkårlige
- Samarbeidet mellom somaliske foreldre og skolen synes basert på kontaktløst samarbeid
- Språklige og kulturelle barrierer hindrer et godt samarbeid mellom somaliske foreldre og skolen
- Somaliske foreldre satser høyt på barnas opplæring, men er misfornøyde med skole/utdanningssystemet i Norge
- Språk og utdanningsnivå påvirker samarbeidet, jo bedre språkkompetanse desto bedre samarbeid
- Somaliske foreldre mangler foreldremedvirkning og medbestemmelse
- Foreldre foretrekker og er fornøyde med å samarbeid bare med lærere
- Studien indikerer at skolen ikke tilstrekkelig prioriterer foreldreinkludering og at samarbeidet begrenser seg til et informasjonsnivå

- Somalisk foreldre opplever at det er lite faglig fokus og progresjon og at dette ikke oppfyller foreldrenes forventinger
- Sosioøkonomisk situasjon, yrkesstatus/samfunnsengasjement, nettverk og utdanning er viktige vilkår som påvirker foreldrenes samarbeid med skolen

Summary

This is a master's thesis on democracy-building at the University of Bergen and it is a qualitative study of Somali parents' perspective on school-home collaboration.

The topic of the thesis is:

How do Somali parents experience the school-home collaboration and what experiences do they have left with after the collaboration?

The goal is to find out how Somali parents experience collaboration with the school and how they engage in this. Furthermore, the purpose is to find out what challenges parents face in dealing with the school, and how do they deal with these challenges. The study is based on qualitative interviews, more specifically a group interview consisting of 7 informants. I believe that group interview is a suitable research method for this assignment because it allows me to create a discussion between the parents, where they can both discuss and exchange experiences. It was a great opportunity to go deeper into the theme and allow the parents to share their experiences.

The data was interpreted from current theories, including on internal and external conditions, presented by Ingrid Bø, Sherry Arnstein's participation model, Thomas Nordahl's types and levels of collaboration, and power and capital by the French philosopher Pierre Bourdieu.

The thesis has the following findings:

- The cooperation between Somali parents and the school appear arbitrary
- Cooperation between Somali parents and the school seems to be based on contactless cooperation
- Linguistic and cultural barriers prevent good cooperation between Somali parents and the school
- Somali parents focus heavily on children's education but are dissatisfied with the school/education system in Norway
- Language and level of education affect collaboration, the better the language skills, the better the cooperation.
- Somali parents lack parental involvement and co-determination
- Parents prefer and are happy to collaborate only with teachers
- The study indicates that the school does not adequately prioritize parental inclusion and that collaboration is limited to an information level

- Somali parents feel that there is little academic focus and progression and that this does not meet their expectations
- The socioeconomic situation, occupational status/community involvement, networking and education are important conditions that affect parents' cooperation with the school

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	10
1.1.	OPPGAVENES PROBLEMSTILLING	10
1.2.	HVA KAN DENNE STUDIEN BIDRA MED?	11
1.3.	OPPGA BYGGING AV OPPGAVEN	11
2	KAPITTEL 2: LOVVERKET OG MÅL FOR SAMARBEIDET	11
2.1	SKOLENS ROLLE I DET MODERNE SAMFUNNET I NORGE	11
2.2	HVA ER SKOLE – HJEM SAMARBEIDET?	12
2.3	FORMÅL FOR SAMARBEIDET	12
2.4	LOVVERK OG STYRINGSKORT	12
2.5	ET KORT HISTORISK TILBAKEBLIKK OM SKOLE-HJEM SAMARBEID	13
2.6	OPPSUMMERING	14
3	KAPITTEL 3: TIDLIGERE FORSKNING	14
3.1	KUNNSKAPSSTATUS – HVA SIER FORSKNINGEN?	14
3.2	ET VIKTIG FAGFELT	15
3.3	BETYDNINGEN AV FORELDRENES ENGASJEMENT I SAMARBEIDET	16
3.4	TIL ELEVENS BESTE	16
3.5	SAMARBEID OG KOMMUNIKASJON MED MINORITETSFORELDRE	17
3.6	TIDLIGERE FORSKNING OM SOMALISKE FORELDRE	19
3.7	MOTSETNINGER	22
3.8	OPPSUMMERING	23
4	KAPITTEL 4: TEORETISKGRUNNLAG FOR OPPGAVEN	23
4.1	NORDAHL'S TYPER OG NIVÅER OG ARNSTEIN'S MODELL FOR DELTAKELSE	23

4.2	INDRE VILKÅR	27
4.3	YTRE VILKÅR	28
4.4	MAKT OG KAPITAL	29
4.5	OPPSUMMERING	29
5	<u>METODEKAPITTEL 5</u>	30
5.1	INNLEDNING	30
5.2	EN HERMENEUTISK OG FENOMENOLOGISKE TILNÆRMING	31
5.3	FOKUSGRUPPEINTERVJU	32
5.4	INTERVJUGUIDE	33
5.5	REKRUTTERING AV INFORMANTER	33
5.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJU- PÅ SOMALISK	35
5.7	TRANSKRIBERING, OVERSETTING, KODING OG KATEGORISERING	36
5.8	TRANSKRIPSJON	36
5.9	LOST IN TRANSLATION	37
5.10	RENSKRIVNING	38
5.11	KODING OG KATEGORISERINGSARBEID	38
5.12	FORSKNINGSETIKK	39
5.13	EGEN ROLLE I FORSKNINGSPROSJEKTET	40
5.14	KONKLUSJON	40
6	<u>KAPITTEL 6: DRØFTING</u>	42
6.1	INNLEDNING	42
6.2	SAMARBEID MED SKOLEN BARE GJENNOM LÆRER – DET KONTAKTLØST SAMARBEIDET	44
6.3	MEDVIRKNING- KUN INFORMASJON	46
6.4	SAMARBEID MED SKOLEN – TILLITT, ANERKJENNELSE ELLER TRUSSEL?	50
6.5	NØDVENDIGHET MED FORELDREMØTER?	52
6.6	KULTURELLE FORSKJELLER SKAPER MISFORSTÅELSE	53
7	<u>KAPITTEL 7: AVSLUTNING OG KOMMENTARER</u>	55
7.1	OPPGAVENES FUNN:	56
7.2	VIDERE FORSKNING	56
8	<u>LITTERATURLISTE</u>	57
9	<u>VEDLEGG</u>	65

1 Innledning

I de siste tiårene har utdanningssystemet i Norge gjennomgått store forendringer, fordi Norge blir en mer og mer mangfoldig og multikulturell nasjon. Dette fører med seg at et økende antall av elever med annet morsmål enn norsk og samisk språk befinner seg i de fleste kommuner i Norge. Dette påvirker elevsammensetningen på skolen, og det betyr at skolene må forholde seg til minoritetsforeldre gjennom skole- hjem samarbeid. Skole-hjem samarbeid er et aktuelt tema som debatteres og forskes på i stor grad i vår tid. Forskning viser at et vellykket skole- hjem samarbeid vil ha stor betydning for elevens presentasjoner på skolen (Drugli & Nordahl, 2016). Skolen har ansvaret for og skal tilrettelegge for at foreldrene engasjerer seg i skolehverdagen og følger opp deres barns opplæring. Forskningen innenfor skole-hjem samarbeidet viser at det er store utfordringer knyttet til dette samarbeidet, dette gjelder særlig samarbeidet mellom den norske skolen og minoritetsforeldre. Norske lærere hevder at det er vanskelig å involvere foreldre med innvandrerbakgrunn i skolearbeidet, men på den andre siden opplever foreldre med minoritetsbakgrunn skolen som utydelig, uforutsigbar og noen ganger uforståelig, (Holter, 2016, s. 60), Kunnskapsdepartementet, 2010, 341). I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan somaliske foreldre opplever skole-hjem samarbeid og hvordan de involverer seg i deres barns opplæring i skolen. For å finne ut av dette, intervjuet jeg en gruppe av somaliske foreldre som ble mine informanter i et kvalitativt fokusgruppeintervju.

1.1. Oppgavenes problemstilling

Problemstillingen for den masteroppgaven er følgende: **Hvordan opplever somaliske foreldre skole-hjem samarbeidet og hvilke erfaringer sitter de med igjen etter samarbeidet?**

Formålet med denne oppgave er å finne ut hvordan somaliske foreldre opplever skole-hjem samarbeidet og hvordan de involverer seg i skole-hjem samarbeidet. Nærmere sagt ønsker jeg at undersøkelsen besvarer følgende spørsmål:

1. Hva slags systemforståelse har somaliske foreldre? Kjenner de sine plikter og rettigheter?
2. Hvem samarbeider de med? Læreren/ skolen eller andre organer?
3. Hvordan påvirker de skolen? Har de foreldremedvirkning og vilkår som påvirker deres samhandling med skolen?
4. Hvordan påvirker språkkompetanse og kulturelle forskjeller samarbeidet?

1.2. Hva kan denne studien bidra med?

Tidligere forskning viser at somaliske foreldre generelt sliter med utdanningssystemet i Norge, særlig skole-hjem samarbeidet, (Kileng, 2007). Jeg håper at min forskning kan avdekke sentrale utfordringer i dette samarbeidet og om mulig peke på konkrete løsninger. Mitt mål er å få frem de somaliske foreldrenes erfaringer og opplevelser knyttet til skole –hjem samarbeid. Jeg mener at en slik forskning vil kunne gi viktig informasjon om hvordan forholdet er, finne ut hva som fungerer, hva som bør forbedres og hvordan man kan gjøre det.

1.3. Oppgavebygging av oppgaven

Oppgaven består av 7 kapitler, kapital 1 er inngangen til oppgaven hvor det innledes og forklares oppgavens innhold. I kapital 2 gjennomgås det lovverket og styringsdokumenter knyttet til skole-hjem samarbeid. Kapital 3 handler om tidligere forskning og kunnskapsstatus om emnet. I kapital 4 redegjøres det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Kapital 5 handler om metodiske tilnærming, her forklares det metodevalg for undersøkelsen. Kapital 6 er drøftendekapital og oppgaven avsluttes det med kapital 7 som oppsummerer masteroppgaven.

2 Kapittel 2: Lovverket og mål for samarbeidet

2.1 Skolens rolle i det moderne samfunnet i Norge

I dette kapitlet skal jeg ta for meg formålet, lovverket og styringsdokumenter knyttet til skolesamarbeidet, men før jeg går videre ser jeg nødvendigheten av å si noen ord om skolens samfunnsmandat for å kunne kontekstualisere eller sette ting i perspektiv.

Et av skolens hovedmandat er å utvikle hvert enkelt individ, den enkelte elev, som skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanse innenfor gitte rammer. Hensikten er å legge et godt grunnlag, slik at eleven skal kunne klare å forsørge seg selv senere i livet gjennom arbeid og samfunnsdeltakelse, (Stray, 2018; Telhaug, 1991, s. 38–39). I den generelle delen av læreplanverket sies det at opplæringen skal sikre at elevene får språklig kompetanse som vil hjelpe dem til å bli trygge i språkbrukere, samt utvikle sin språklige og kulturelle identitet. Gjennom språklig kompetanse skal eleven kunne tenke, reflektere og tenke kritisk, skape mening, kommunisere, knytte bånd til andre, og delta i demokratiske prosesser, (Udir, 2015, Stray, 2018, Kunnskapsdepartementet, 2008). Formålsparagrafen presiserer videre at opplæringen skal bygges på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk kulturarv.

For å kunne utføre dette mandatet, er skolen avhengig av samarbeid med foreldre fordi en kan ikke bli gode samfunnsborgere med gode språklige ferdigheter alene og på egen hånd. Derfor

understrekes det at samarbeid mellom skole og hjem er viktig. Norge blir mer og mer et flerkulturelt samfunn hvor folk med andre verdisystemer enn det norske, bosetter seg her i landet. Dette kan medføre kollisjoner mellom verdisystemer. Hensikten med denne oppgaven er derfor å undersøke hvordan somaliske foreldre opplever skole-hjem samarbeidet. Min hensikt er ikke å undersøke foreldrenes verdisyn, men jeg kommer til å berøre ulike temaer blant annet forståelsen av skolepolitikk og skolesystemer i Norge. Da vil det bli interessant å se om det er kollisjon mellom verdisynet til somaliske foreldre og den norske skolen, og finne ut hvor stor rolle dette spiller i skole-hjem samarbeidet.

2.2 Hva er skole – hjem samarbeidet?

Det finnes ikke en tydelig definisjon av «skole- hjem samarbeid» som definerer hva skole – hjem samarbeidet er, men det beskriver en gjensidig relasjon og et samarbeid mellom skolen og hjemmet, (Drugli & Nordahl, 2016; LaRocque et al., 2011, s. 116). Skole- hjem samarbeidet kan også defineres som et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser (Arneberg, Ravn, 1995).

2.3 Formål for samarbeidet

Målsetningen for skole-hjemsamarbeidet er å utvikle barnet både faglig, sosialt og personlig. Når samarbeidet finner sted, skal man ha barnet eller eleven i sentrum, og både foreldre og skolen er gjensidig avhengig av hverandre, det betyr at de skal samarbeide for å kunne lykkes med den oppgaven som de har felles (Nordahl, 2007, s. 26–27). Forskning viser at foreldrenes involveringer i skole-hjem samarbeidet har en stor betydning for elevens opplæring. I følgende avsnittet skal jeg se nærmere på betydningen av foreldreinvolveringen i barnets opplæring.

2.4 Lovverk og styringsdokumenter

Skole- hjem samarbeid er nedfelt både i opplæringsloven og i forskrift til opplæringsloven. Opplæringslovens formålsparagraf presiserer grunnskolens ansvar knyttet til barnas oppdragelse og opplæring, men sier også at det skal skje i samarbeid med hjemmet, (forskningsdepartementet, 2003, s. 256). Opplæringsloven § 1-1 første ledd understreker at det skal være skole- hjem samarbeid.

Opplæringsloven § 13-3d omtaler om skol-hjem samarbeid og sier følgende:

«Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre, høvesvis i grunnskolen og i vidaregående opplæring. Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve. Departementet gir nærmare forskrifter», (Udir, 2010).

Slik sitatet viser pålegger paragraf 13-3d skoleeier til å sørge for at skole- hjem samarbeid finner sted, dette er en videre prosessering av plikten som allerede nevnt i opplæringsloven § 1-1 og plikten gjelder for både grunnopplæring og videregående opplæring, (udir, 2010) og (Steinkjer, 2015).

St.meld. nr.31 (2007/2008) gir en klar skillelinje når det gjelder ansvarsområde, den presiserer skolens oppgaver, samt tydeliggjør forelderens ansvarligområder. Ifølge stortingsmeldingen er skolen forpliktet til å gi informasjon til elever og foreldre om innhold, arbeidsmåter, foreldremøter samtaler og andre involveringer slik at foreldre også kan bidra til at elevene får den kompetanse de har krav på, (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 78; Samnøy, 2015, s. 20). Når det gjelder forelderens oppgaver knyttet til skole- hjem samarbeid sier Forskriftene til opplæringsloven at foreldrene er pliktet til å skaffe seg kjennskap til skolens regelverk og bidra til at elevene etterfølger disse reglene. Videre sies det at foreldrene skal skaffe seg informasjon om sine barns skolesituasjon og skal sikre at barna møter forberedt på skolen, og foreldre skal samarbeide med skolen og hjelpe elevene med lekser. Men selv om det forventes at foreldre skal hjelpe eleven med skoleaktiviteter, understrekes det at skolen ikke kan forutsette at eleven får faglig støtte hjemme fra, men oppfordrer foreldrene til å være med og hjelpe skolen med at barn utvikler seg både sosialt og faglig. Videre presiseres det at barnets opplæring er et felles ansvar og det forventes at skole og hjem skal ha en tillitsfull kommunikasjon for å kunne ivareta fellesansvaret, (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 78).

2.5 Et kort historisk tilbakeblikk om skole-hjem samarbeid

Skole- hjem samarbeid har ikke en lang tradisjon, men har en tydelig ansvarsoppdeling (Lassen, Breilid, 2012). Nordahl kaller dette *delt ansvar for eleven*, med en tydelig todeling av oppgaver. Skolen tar ansvar når det gjelder faglig utvikling og opplæring, mens foreldre har ansvar for den sosiale utviklingen. Det er forventet at foreldre «leverer» et veloppdratt barn til skolen. Det er hverken et fellesansvar eller et samarbeid mellom skolen og hjemmet slik det er i dag. Hver enkelt gjør sin oppgave på sin måte uten samkjøring og påvirkning fra den ene til den andre. Men dette endret seg siste 30årene. Mønsterplan av 1987, læreverket for den 10-årige grunnskoleopplæringen, dagens opplæringslov og forskrifter har blitt endret og det ble mer lovpålagt foreldremedvirkning, (Lassen, Breilid, 2012, s. 43).

2.6 Oppsummering

Skole-hjem samarbeid er et sentralt element i skolenes lovverk og styringsdokumentet og formålet er å fremme elevenes utvikling både faglige og sosialt. Det er et fellesansvar hvor både foreldresamarbeid for å få dette til. Skolen er pliktet til å gi informasjon om eleven, skolens organisering, innhold, og arbeidsmåte. Videre skal skolen involverer foreldre ved å innkalle til foreldremøter og utviklingssamtale. Foreldrenes oppgaver er å ha et tett samarbeid med skole, de skal skaffe seg kunnskap og informasjon om skolens regler og retningslinjer og skal sørge for at elevene etterfølger.

3. Kapittel 3: Tidligere forskning

3.1 Kunnskapsstatus – hva sier forskningen?

I dette kapittelet skal jeg redegjøre hva som finnes av tidligere forskning og kunnskapsstatus. Kapitélet starter med en litteraturgjennomgang som jeg foretok.

Når en skal drive med forskning, er det nødvendig å orientere seg om forskning som blitt gjort i fagfeltet, (Ringdal, 2018, s. 73). Ringdal hevder videre at det er flere måte å søke litteratur på, blant annet en kan søke navnene til forfattere eller tittel av bøker, artikler eller søke i fagfeltet for eksempel som her «skole-hjem samarbeid». Her i Norge har vi nasjonalbiblioteket for forskning BIBSYS. For å finne ut hvor mye litteratur om temaet «skole-hjemsamarbeid» finnes, søker jeg gjennom BIBSYS 10.12.2019. Søkeordene jeg bruker er søkeordene «skole- hjem samarbeid*» da får jeg 612 treff. Jeg ekskluderer forskningen som er eldre enn 2000-tallet, da får jeg **549** treff. Jeg gikk gjennom listen og ekskluderte andre språk enn norsk og mange dokumenter som omhandler andre fagfelt enn skole-hjem samarbeid, for eksempel «familie og barnevernsarbeid» og lignende. Jeg bruker inkludering og ekskluderingskriterier, da ekskluderer jeg over **100** av **549**. I tillegg skole-hjemsamarbeid, inkluderer jeg litteratur som omhandler barnehage og hjemsamarbeid, fordi det er flere treff som handler om både skole og barnehage og hjemsamarbeid. Når det gjelder minoritetsforeldre bruker jeg søkeordene «skole hjem samarbeid minoritet*» og får 81 treff. Her bruker jeg også ekskludere- og inkluderingskriterier, jeg ekskluderer andre språk enn norsk samt litteratur som er eldre enn 2000-tallet og titlene som handler om andre fag enn skole-hjem samarbeid og minoritetsforeldre. Da jeg gikk gjennom treffene ekskluderte jeg 10 dokumenter som ikke passet inn.

3.2 Et viktig fagfelt

Skole-hjem samarbeid er et fagfelt som utforskes av mange forskere, både internasjonalt og i Norge. Desforges og Aboucaar har gjennomført flere undersøkelser knyttet til skole-hjemsamarbeid i England, og deres forskning viser at dette samarbeidet har stor betydning for elevens utvikling. Det er en rekke andre forskere på dette fagfeltet, blant andre Ingrid Worning Berglyd, Ingrid Bø, Birte Ravn og Vibeke Glaser Holthe.

Disse forskerne mener at det er viktig at skole-hjem samarbeidet hovedsakelig skal ha eleven i sentrum, og de mener at det er viktig at både foreldre og skolen fokuserer på eleven beste og jobber for at eleven utvikler seg både faglig og sosialt, (Arneberg, Ravn, 1995, s. 220; Berglyd, 2003, s. 13; Bø, 2011, s. 145). Den meste profilerte norske forskeren innenfor skole-hjem samarbeid er Thomas Nordahl (Düring, 2009, s. 7). Han har utført mange kartleggingsundersøkelser og skrevet flere forskningsartikler og bøker om skole-hjem samarbeid. Blant bøkene han har skrevet er boken: *Hjem og skole, hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?*» I likhet med hans kollegaer viser forskningen til Nordahl at et godt skole-hjem samarbeid har stor betydning for eleven både sosialt og faglig, (Holter, 2016, s. 15).

Don Divies (1999) har undersøkt skole-hjemsamarbeid i flere land og skrev artikkelen *Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years.*. Videre legger Davies til at lærerne er drivkraften som kan initiere et godt skole-hjemsamarbeid, dermed er det viktig at lærerne får den hjelpen og støtten de trenger til å kunne sette i gang et godt samarbeid med hjemmet. Lærere befinner seg i en posisjon hvor de kan bryte ned eller opprettholde barrierer mellom skole og hjem. Derfor er det avgjørende å få dem på laget ellers blir det ikke et meningsfull skole-hjem samarbeid (Davies, 1999). Joyce L. Epstein har forsket på dette og i likhet med Divies understreker hun viktigheten av skole-hjem samarbeid og hvor viktig dette er for elevens utvikling. Epstein legger til at skolens holdninger til eleven vil gjenspeile deres holdninger overfor foreldrene. Skolen kan se foreldre som partnere eller de kan velge å ikke samarbeide, «The way schools care about children is reflected in the way schools care about the children's families», (Epstein 2001b). Ingrid Bø mener også i likhet med Davies og Epstein at skolen, særlig læreren har mye å si hvordan foreldre fungerer i møte med skolen. Hun påpeker at læreren som pedagog og profesjonell fagperson, kan spille en avgjørende rolle for å kunne gi foreldrene selvfølelse og selvtillit. Dermed er lærerens holdninger og adferd avgjørende for kvaliteten på relasjonen mellom skole og foreldre. Tilbakemeldingene foreldrene får fra læreren, kan enten være tillitsskapende eller ødeleggende, legger Bø til (2011, s. 145). Når

det gjelder Ravn forsker hun på relasjonen mellom skole og hjem og hvorvidt kulturelle kontekster påvirker relasjonen skole-hjem samarbeid. Hennes forskning viser at skole- hjem samarbeidet gjennomføres ulikt fra skole til skole. Vibeke Glaser Holthe mener at foreldreinnflytelsen ikke er gjeldene for alle foreldre, og at det også her er store variasjoner fra skole til skole. En av årsakene er foreldrenes utdannelse, hevder Holthe, (Holthe, 2000, s. 36). I en undersøkelse utførte av Nordahl i 2003 for Norsk institutt for forskning om oppvekst (NOVA), viser at skolen er god til å formidle informasjon, men det er lite gjensidighet, fordi forelderens medbestemmelse er fraværende, og skolen og lærerne har mye makt og innflytelse. Dette fører til at skolen dominerer i skole-hjem samarbeidet, (Düring, 2009, s. 7; Holter, 2016, s. 15; Nordahl, 2003, s. 117).

3.3 Betydningen av foreldrenes engasjement i samarbeidet

Forskning viser at foreldrenes samarbeid med hverandre og med skolen har stor betydning for det totale læringsmiljøet, (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldre kan ha ulike utgangspunkt når det gjelder foreldreinvolveringen. Noen foreldre er sterkt engasjert og samarbeidet fungerer godt for dem, mens andre sliter og inntar en passiv rolle. Forskningen viser at høyt utdannede foreldre og de med som har gode erfaringer med egen skoleerfaring ofte færre problemer med å samarbeid med skolen, sammenlignet med de med lavere utdanningsbakgrunn eller de som har dårlige skoleerfaringer, (Berglyd, 2003). Men uansett bakgrunn, høyt eller lav utdanningsbakgrunn, har foreldre en stor betydning for barnets opplæring og utvikling. Derfor forventes det at foreldre tar ansvar for samarbeidet fordi deres involveringer bidrar til at barnet utvikler seg positivt. Videre forventes det at skolen gir rom for foreldreinvolvering slik at deres bidrag blir realisert, (forskningsdepartementet, 2004, s. 107; Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 86, 2008, s. 33).

3.4 Til elevens beste

Skole-hjem samarbeid har en stor betydning og gir gode positive innvirkning på elevens læring og utvikling. Eleven kan bli bedre til i forhold til selvregulering, få bedre trivsel på skolen og færre atferdsproblemer. ((Drugli & Nordahl, 2016). Gusfre (2017) mener at det er stor sammenheng mellom elevens motivasjon på skolen og foreldrenes positive holdninger til skolen. Dette vil gi eleven gode opplevelser, bedre trivsel og bedre selvregulering. (Gusfre, 2017). Det er også internasjonalt anerkjent at skole- hjem samarbeid har en positiv innvirkning. Hvis eleven skal ha maksimal utbytte av undervisningen er det nødvendig at skole-hjem samarbeid fungerer, ifølge Desforges(2003). «It is widely recognised that if pupils are to maximise their potential from schooling they will need the full support of their parents»

(Desforges, 2003, s. 7). Et godt skole- hjem samarbeid kan være kilden til forebyggende og problemløsende faktorer, særlig med tanke på sårbare elever/foreldre og/eller i forhold til elever med atferdsproblemer. Fordi når elever ser at foreldrene og lærerne/skolen har gode relasjoner, bidrar dette positivt overfor eleven og virker preventivt, (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2, Westergård og Fandrem, 2011, s. 10, Minke & Anderson, 2005, Mendez & Knoff, 1999). Epstein utførte en stor studie om skole- hjem samarbeid og hevder at det er tre aktører nemlig, skole, foreldre og eleven selv som må samarbeid for å kunne realiser gode resultater, (Epstein et al., 2002, Lassen, Breilid, 2012, s. 35). Hvis alle disse partene klarer å samarbeide, vil det medføre gode kommunikasjoner og gode relasjoner, noe som vil bidra at eleven har en positiv utvikling.

3.5 Samarbeid og kommunikasjon med minoritetsforeldre

Ifølge Roland (2013) finnes det lite forskning på skole- hjem samarbeid og minoritetsforeldre før 1990-tallet, men i de siste årene finnes det mer forskning på dette fagfeltet. En rapport om skole- hjem samarbeid og minoritetsforeldre skrevet av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) i 2009- 2011 sier at mange foreldre og lærere er godt fornøyd med samarbeidet mellom dem. De mener at gjennom dialog og kommunikasjon løses det ulike utfordringene. Videre beskriver rapporten at flere skoler har klart å redusere utfordringene knyttet til minoritetsforeldre ved å opprette tilpassete ordninger og tiltak for å kunne forbedre samarbeidet mellom skolen og minoritets foreldre. Skolene har involvert foreldre ved å invitere dem til å delta i aktiviteter som skolene arrangerer i samarbeid med foreldrene. For eksempel kommer barnas foreldre til skolen og leser med dem, snakker med dem og forteller om seg selv noe som gir sine elever gode opplevelser. Dette bygget foreldrenes tillitt til seg selv og gir økt interesse for skolens arbeid, (NAFO, 2009, s. 13). Skolene anerkjenner og verdsetter elevenes kultur og språk og ser det som en ressurs. Videre prioriterer skolen relasjonsbygging, åpenhet og gjensidig respekt på tvers av språk og kulturer. Til møter benyttet skolene tolker og tospråklige lærere som kultur- og språkformidlere, noe som gir foreldre mer innsikt i og forståelse for skolens arbeid. Dette har skapt inkludering, tillitt og tilhørighet hos foreldrene (NAFO, 2009, s. 21–29). Men på den andre siden finnes det også forskning som viser at samarbeidet mellom den norske skolen og minoritetsforeldre er dårlig. For eksempel forskningen til psykologen Sunil Loona som i 1995 skreiv artikkelen: «*Den norske skolen og innvandrersforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig?*». Loona sier at mange minoritetsforeldre hindres i å delta og engasjere seg i skole-hjem samarbeidet. Han hevder videre at det er skolen som dominerer, mens foreldrene er usynlige, og deres involvering er

fraværende, (Loona & Arneberg, 1995). Det er åpenbart at disse to rapportene har ulike funn, i rapporten til NAFO finner man mye positivitet knyttet samarbeidet, mens Loona beskriver vanskeligheter. Det er grunn til å spørre seg hvorfor det er så store forskjeller, kan dette med tid å gjøre, siden Loonas rapport er mye eldre enn NAFOs-rapporten. Det er mye som tyder på at tid spiller mindre rolle, fordi det finnes også nyere studier som viser like mye utfordringer som det som Loona beskriver.

Malin Holter har skrevet en masteroppgave om skole hjem samarbeid fra et minoritetsperspektiv (Holter 2016). Holters funn viser at det skolen og foreldrene har ulike syn på dette. Lærerne mener at de gir rom til foreldreinvolvering, mens foreldrene mener at de ikke har mulighet til å kunne påvirke skolen. Foreldrenes opplevelse er at skolen sitter med premissene, og lager rammer for samarbeidet. Skolen informerer og tydeliggjør hva de forventer av hjemmet noe som fører til at foreldrene blir «overkjørte», (Holter, 2016, s. 80). Holter argumenterer med at lærere vektlegger å avklare det skolen forventer av foreldrene fremfor likeverd, gjensidig og reelt samarbeid. Hun påstår at god kommunikasjon mellom skolen og foreldrene er sjelden og når disse møtes, er kommunikasjonen basert på drøfting. Det gir en opplevelse av at skolen er mest opptatt av å videreføre majoritetskulturelle verdier. Lignende holdninger beskrives av (Sand, 2009, s. 185–186) som sier i likhet med Holter at mange lærere mener at minoritetskulturer er u hensiktsmessige i møte med den norske skolen og «motstrider» det den står for. Men lærerne på sin side påpeker at de prøver alt de kan å inkludere minoritetsforeldre, men en forutsetning er at foreldrene selv må selv sørge for å forstå skolens spilleregler og koder ((Holter, 2016, s. 80). Videre påpeker at Sand disse argumentene fra lærerne ikke kan frita dem fra ansvaret de er pålagt å legge rette godt samarbeid med alle foreldre. Opplæringsloven sier klart og tydelig at lærere skal tilrettelegge skole-hjem samarbeid som kan passe alle foreldrene. For å kunne oppfylle disse kravene, etterlyser mange norske lærere strategier, mål og arbeidsformer som kan påvirke minoritetsforeldre,(Sand, 2009, s. 187). Sand hevder videre at det kanskje er behov for mer tilrettelegging og tilpasningsordninger for minoritetsforeldre for å kunne styrke dem til å være ressurs for deres barn. I flere undersøkelser av Nordahl (2000), Sand (2009) og Holter (2016) kommer det frem at mange minoritetsforeldre ikke kommer til konferanse, foreldremøter og mangler oppfølging av barnas skoleaktivitet for eksempel oppfølging av lekser. De snakker eller kommuniserer heller ikke med andre foreldre i klassen. Språklige mangle kan være en av årsakene. Det er vanskelig for mange minoritetsforeldre å uttrykke seg på norsk og få frem sine meninger. (Sand, 2009, s. 185–186) Her hevder Sand at mange lærere gir uttrykk for at de har kommunikasjonsproblemet og mangler informasjonsflyt

med innvanderforeldre. Sand mener at mangel på norskferdigheter, erfaringer med og kunnskap om norsk skolesystem hos foreldre hindrer dem til å opprette et godt samarbeid med skolen. Dette medfører at foreldrenes interesser i barnas skolegang blir fraværende, og foreldrene undervurderer deres betydning i barnets opplæring. Kileng (2007), mener at kultur har også en avgjørende rolle her ettersom mange innvanderforeldre kommer fra kulturer og tradisjoner som er annerledes enn i Norge. Når disse kulturene møter, trengs det rolleavklaring. Holter (Holter, 2016, s. 80) som påpeker at lærerne er opptatte av å avklare forventinger, det skolen forventer av foreldrene, men prioriterer å gi informasjon om skolens krav og ønsker. Det er et lite drøftende og kommuniserende tiltak. Selv om skolen vektlegger å avklare forventningene, blir dette ikke gjort slik at de tydeliggjøres for foreldre.

Et prosjekt av FUG «*Minoritetsspråklige foreldre som ressurs for elevenes opplæring i skolen*» bestilt av Utdannings og forskningsdepartementet viser at foreldrene er usikre, har de vet ikke hvilke forventinger skolen har til dem, særlig når det gjelder hvordan de skal hjelpe barna med skolearbeid. Særlig foreldre med svake norskferdigheter sier at de er redde for å si sine meninger og hevder at det er vanskelig å ta kontakt med skolen, (Bæck, Kileng, 2005). De mangler ikke vilje til å forbedre situasjonen, men deres opplevelse er at skolen bare er opptatt av å gi dem informasjon og mangler vilje og evne til åpne for å gi dem lovbestemt medvirkning (Holter, 2016, s. 47).

3.6 Tidligere forskning om somaliske foreldre

Når det gjelder forskning på skole-hjem samarbeid og somaliske foreldre, foreligger det en del forskning om disse foreldrene. Flere forskere har skrevet avhandlinger og rapporter, for eksempel en masteravhandling av Tone Blandkjenn Engvoldsen (2010). *Somalisk ungdom i norsk skole. En kvalitativ undersøkelse av beskyttende faktorer blant somalisk ungdom*, Høgskolen i Telemark 2010. I denne oppgaven kommer det frem at familien er en viktig beskyttelsesfaktor for somaliske ungdommer. Engvoldsen hevder at flere ungdommer har gitt uttrykk for at deres suksess og skolepresentasjonen har sammenheng med foreldrenes involvering i deres skolegang. Videre legger Engvoldsen til at sosialiseringen som foregår hjemme, spiller en stor rolle for elevens skolemestring. Elevene sier videre at foreldrenes motivasjon og den støtten de gir til ungdommene, gir dem økt inspirasjon og vilje til å fortsette med utdanningen, (Engvoldsen, 2010, s. 49). I 2019 utga FAfO en rapport som har tittelen *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll* (2019), og rapporten omhandler foreldrenes og ungdommenes synspunkter om negativ sosial kontroll. Målgruppen er somaliere, pakistanere og srilankere. Men selv om den dreier seg om negativ sosial kontroll, kommer forskerne inn på

skole-hjem samarbeidet og foreldrenes opplevelser knyttet til det. Funnene viser at somaliske foreldre både er positive og skeptiske til det norske utdanningssystemet. Forelderens opplevelser er at man ikke tar tilstrekkelig hensyn til deres kultur, men føler seg overskjørt. Disse synspunktene bekreftes i det som kommer frem av forskningsresultatet til Holter i 2016. I FAFO-rapporten konkluderes det med at foreldrene oppfatter skolen som både positiv og utfordrende, fordi på den ene siden ønsker foreldrene at barna får utdanning, men på den andre siden opplever de at vanskeligheter i møte med skole, (Friberg & Bjørnset, 2019).

Snakk med oss! Hva gjør at noen somaliske elever fullfører videregående skole, mens andre mislykkes eller velger bort videregående skole? Dettet er en masteravhandling av Gobdoon, Mohammed, D., Abdullahi fra 2011 ved Høyskolen i Telemark. Den tar for seg somaliske ungdommer som fullfører videregående skole. Formålet med oppgaven var å finne ut både mulighetene og utfordringsfaktorer som støtter eller svekker elevens muligheter til å fullføre videregående skole. Blant funnene i oppgaven er at somaliske ungdommer har faglige vanskeligheter, og dette kan medføre at de ikke klarer å fullføre opplæringen. Et annet funn i oppgaven er at elevene savner anerkjennelse hos lærerne i videregående skole, (Gobdoon, Mohammed, 2011, s. 6). Når det gjelder skole-hjem samarbeid i den oppgaven sier foreldrene at de har lite samarbeid med skolen. Flere av foreldrene sier at de tar kontakt bare når de føler at de må snakke med lærerne eller når barn har dårlige karakterer. Videre sier de at de følger med hvordan det går med elevene på skolen, særlig når det gjelder faglige spørsmål. Foreldrene tenker at elever som går i videregående skole, er gamle nok til å ta vare på egen skolegang. Lærerne på sin side sier at de ikke har noe godt samarbeid med foreldre fordi foreldrene ikke tar kontakt med dem, og at det er ikke lett å få dem i tale. Lærerne er usikre på hva som hindrer foreldrene, om det er språklige utfordringer eller om det er andre bakenfor liggende årsaker som hindrer foreldrene i å engasjere seg i elevenes skolegang og utdanning (Gobdoon, Mohammed, 2011, s. 94).

En annen som har forsket på relasjonen mellom den norske skolen og somaliske foreldre, er Inger Marie Holm. Hun skrev en doktorgrad som har tittelen «*Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*» i 2011. Holm forteller mye om forholdet mellom somaliere og norske skoler. Hun forteller at viljen for å lykkes er til stede fra begge parter, men det er en realitet at somaliske foreldre sliter når det gjelder utdanningssystemet i Norge. Holm (2011, s. 216) hevder videre at mange somaliske familier sliter med å forstå at man praktiserer aldersbestemte klassetrinn i Norge, de synes at det er rart at alder betyr mer enn elevens kunnskapsnivå og skolebakgrunn.

I 2018 skrev Tora Gautun Finnvold en masteravhandling, *Norskfødte barn av innvandrede somalieres driv mot høyere utdanning*. Funnene i den masteroppgaven viser at mange somaliske foreldre har et ambivalent forhold til norsk skole. Flere sier at de er fornøyde med lærerne, men sier også at det er utfordrende å kommunisere med skolen. De føler særlig at de får lite utbytte av å delta på foreldremøter og /eller på andre aktiviteter i skolens regi. Utfordringene er blant annet foreldrenes manglende ferdigheter i norsk språk og andre ferdigheter knyttet til foreldrenes muligheter til å spille en rolle i barnas. Disse utfordringene setter foreldrene i en ambivalent posisjon, fordi på den ene siden vil foreldre samarbeid med skolen, men på den andre side sliter de med å få utbytte av samarbeidet, skolegang i Norge, (Finnvold, 2018, s. 28).

I 2004 skrev Ada Engebriqtsen og Gunhild Farstad «*Somaliere i eksil i Norge: En kartlegging av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo*». Den rapporten omhandler flere områder, blant andre helse, integrering og boligproblemer, men den tar også for seg utdanning og foreldrenes syn på det norske utdanningssystemet. Her mener foreldre at det er rart at barnets alder spiller en mer avgjørende rolle enn kunnskapsnivået. Barna som er nye i Norge og aldri hatt skolegang, blir plassert på sitt eget alderstrinn uansett kunnskapsnivå. Dette vil skape «drop-outs» og kriminalitet argumenterer foreldrene, (Engebriqtsen, Farstad, 2004, s. 38). En annen som skrev om somaliske foreldre og norske lærere er Inger Marie Kileng. I 2007 skrev hun en rapport som var en del av et forskningsprosjekt: *SOMALISKE FORELDRE OG NORSKE LÆRERE. EN STUDIE AV RELASJONER OG MØTER: Delrapport fra forskningsprosjektet " Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*.

Her kommer det frem at somaliskforeldre gjerne vil at deres barn skal få utdanning, men mener at barn bør bestemme sine egne utdanningsforløp. Foreldrene sier også at det er vanskelig å forstå utdanningssystemet i Norge, særlig karaktersystemet. Videre sier mange av foreldre at de mangler kvalifikasjoner til å kunne hjelpe barna sine med skolearbeid, blant annet lekser. De må derfor overlate mye til lærerne. Noen av dem velger å bistå barn ved å oppsøke andre steder hvor de kan få støtte til skolearbeidet, for eksempel Røde kors. En annen utfordring foreldrene opplever med skolen er at det etter deres meninger er lite disiplin, de sier at barna mangler respekt for lærerne og at dette kan få uheldige konsekvenser (Kileng, 2007, s. 218–219). litteraturene som jeg gjennomgått hittil antyder at somaliske foreldre har en ambivalente forhold til utdanningssystemet, i følgende avsnitt vil jeg se nærmere på ulike utfordringer og motsetninger som somaliske foreldre opplever i møte med den norske skolen.

3.7 Motsetninger

Somaliske foreldre ønsker en god utdanning for sine barn og er takknemlig for mulighetene barna får her i landet, noen de ikke fikk i Somalia, men samtidig er de skeptiske til utdanningssystemet i Norge. Noen ganger oppfatter de systemet som invaderende og truende, (Friberg & Bjørnset, 2019, s. 96–100, Bakken & Hyggen, 2018, s. 106–107). Foreldrene føler at deres kulturelle og religiøse identitet ikke blir ivaretatt fordi skolens grunnleggende verdier ikke støtter somaliske foreldrenes kultur og religion. De største usikkerhetene finner vi når det gjelder undervisning i enkelte emner som seksualundervisning og holdninger til homofili. Mange foreldre er engstelige og opplever at elever får mye informasjon om seksualitet i tidlig alder i skolens regi. Andre utfordringene som foreldre opplever problematisk, er gymundervisning. De mener at det er problematisk at både gutter og jenter dusjer sammen og har svømmeundervisning. De mener at man bør atskille dem, slik at gutter får gym og svømmeundervisning alene og jentene for seg. Etter foreldrenes kultur og islamske verdier er det ikke tillatt å vise nakenhet og kroppsdeler til fremmede, selv ikke av samme kjønn, derfor er disse foreldre engstelige til skolens praksis. Dette setter foreldre i en dilemmasituasjon, de vil gjerne at barna skal lære å svømme, men siden skolen ikke imøtekomme eller ikke tilrettelegger bedre tilbud, opplever de dette som problematisk, (Friberg & Bjørnset, 2019). Mange av foreldre prøver å formidle deres bekymringer til lærerne, men i Friberg & Bjørnset sin forskning, blir lærerne ofte veldig rigide og viser holdninger som sier at «her i Norge er det slik og dere må leve med det». Dette fører til at mange foreldre føler seg umyndiggjort og nesten latterliggjort og blir de frustrerte og maktesløse. Noen ganger utvikler dette seg til konflikter og barnevernssaker. Dette fører også til at somaliske foreldre får et dårlig rykte og utvikler fordommer i forhold til barnevernet. Mange frykter barnevernet og når skolen begynner å melde inn saker, opplever mange foreldre at skolen er en trussel for dem og deres verdier (Friberg & Bjørnset, 2019). Disse utfordringene kan noen ganger medføre at foreldre reiser til utlandet. Forskning viser at så mange som 40% av somaliske ungdommer som er født i Norge eller kom til Norge før skolealder, forteller at de har reist fra Norge og hatt opplæring i utlandet, (Friberg & Bjørnset, 2019). Det er ingen andre innvandregrupper som har et så høyt antall som får undervisning i utlandet.. En av årsakene som motiverer somaliske foreldre, er at de ønsker bedre skolepresentasjoner fordi de mener at opplæringen barna får i utlandet, er mer tilpasset den enkelte elev enn det er her i Norge. Foreldrene har en opplevelse av at man nedprioriterer det faglig og vektlegger mer det sosiale i den norsk skolen, derfor mener de at løsningen er å finne skoler hvor en har mer vektlegging på det faglige, (Liden, Bredal og Reisel, 2014, s. 80).

underliggende sitat er fra en mor som tok sin barna fra Norge til utlandet for søking etter bedre skoletilbud.

3.8 Oppsummering

Foreliggende forskning om minoritetsforeldre og skole-hjem samarbeid viser at det er både positive og utfordringer skjer når det gjelder minoritetsforeldre og skole-hjem samarbeidet. Det positive er at fleste av minoritetsforeldre ønsker å ha et tett samarbeid med skolen og ser på nødvendigheten av det (Holter2016, s. 47). Men utfordringene er ifølge Loona (1995) at mange minoritetsforeldre hindres i å delta og engasjere seg i skole-hjem samarbeidet. Forskningen viser videre at det er skolen som dominerer samarbeidet, mens foreldrene er usynlige. Mange innvandrereforeldre mangler makt og kunnskap til å involvere seg i samarbeidet, særlig i beslutningsprosessene som angår egne barns opplæring på et likeverdig grunnlag. Deres deltakelse blir begrenset til informasjon og drøfting. Lærerne sier at de strekker seg langt for å inkludere minoritetsforeldre i skole-hjem samarbeidet, men det er ulike hindringer som begrenser dem. Lærerne blir «handlingslammet» på grunn av mangel på språkkompetanse, de kjenner hverken kultur eller språket til disse minoritetsforeldrene. I likhet med andre minoritetsforeldre opplever somaliske foreldreutfordringer i møte med skolen, de ønsker solid utdannelse for sine barn, men samtidig opplever de at deres kultur ikke blir ivaretatt. Forskningen viser også at somaliske foreldre er ambivalente, ettersom de på den ene siden har et sterkt ønske om at barnets opplæring skal lykkes, men på den andre siden opplever de utfordringer knyttet til skolens mangel på faglig fokus og disiplin. I det følgende kapittel skal jeg redegjøre for det teoretiske grunnlag for oppgaven.

4. Kapittel 4: Teoretiskgrunnlag for oppgaven

I den delen av oppgaven vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil redegjøre for fire teoretiske perspektiver:

- Nordahls typer og nivåer for samarbeidet,
- Arnsteins borgerdeltakelse,ⁱ
- Bø's perspektiv om indre og ytre vilkår
- Bourdieus perspektiv om makt og kapital.

4.1 Nordahls typer og nivåer og Arnsteins modell for deltakelse

Nordahl (2007, s. 31) påpeker at det finnes tre typer av skole- hjem samarbeid og tre samarbeidsnivåer

(1) *Det representative skole –hjem samarbeid,*

(2) *Det direkte arbeidet*

(3) *Det kontaktløse samarbeid.*

Det representative samarbeidet handler om de ulike utvalgte personene som velges på skolen og er et bindeledd mellom skolen og foreldrene. Det kan være klasserepresentanter, driftsstyre og foreldreutvalg (FAU). Representantenes mandat er å representere klassens interesser samt være samtalepartner med skolen.

Det direkte arbeidet, er formaliserte direkte med møter hvor skolen møter foreldre med barn på skolen. Dette kalles foreldremøte og her har alle like muligheter til å delta. I tillegg til dette har alle foreldre med barn i grunnskolen mulighet til å ha konferansetimer eller utviklingssamtaler med kontaktlærere minst to ganger i løpet av året. Her har skolen og foreldrene mulighet til å bli enige om hvordan de kan legge til rette for at barnet får mest mulig utbytte av opplæringen, (Nordahl, 2007, s. 32).

Det kontaktløse samarbeid: I tillegg til de formelle kontaktene mellom skolen og foreldrene, finnes det også andre viktige møter og daglig kommunikasjon mellom skolen og foreldre. Dette kan skje for eksempel ved at foreldrene tar kontakt eller omvendt for å spørre eller finne ut hvordan det går med barnet på skolen (Nordahl, 2007, s. 31). Dette kaller Nordahl kontaktløst samarbeid, fordi det er ikke formulert som formelt samarbeid, men det er kommunikasjon mellom begge parter som utfyller de formelle kontaktene og dermed kan bety mye for samarbeidet. Det uformelle kan være at skolen og hjemmet kan kommunisere ved å ringe til hverandre, sende SMS, bruke elevens meldebok eller/og sender en e-post. Andre benytter seg av andre kanaler som kommunikasjonsmidler, for eksempel sosiale media, Facebook. Foreldre i enkelt skoler oppretter gruppekontakt gjennom sosiale medier, Facebook, og Whatsapp og lignende. Kontaktløst samarbeid kan også være arrangementer som skolen og hjemmet gjør sammen i felleskap, for eksempel, sommeravslutning, 17. maifeiring og/eller andre arrangementer. Oversikten viser at det laveste nivået i samarbeidet, informasjon, kun krever at det er en viss grad av formalisering, og at det ikke trengs etablering av felles mål, forpliktelser og felles beslutninger. Dette vil sannsynligvis medføre at samarbeidet ikke blir kvalitativt godt nok.

Når det gjelder nivåer er det tre ulike samarbeidsnivåer. Det første kaller Nordahl *informasjon* og det dreier seg om samarbeidet og informasjonsutveksling mellom skolen og hjem, for

eksempel om faglig og sosial utvikling og/eller hjemmeforhold. Neste nivå er *dialog og medvirkning* som handler om en reel og sannferdig kommunikasjon mellom hjem og skole. Her diskuteres ulike områder i samarbeidet, blant annet undervisning, organisering av skolehverdagen og læringsutbytte. På siste nivå kalles det *medvirkning og medbestemmelse*. Dette er det høyeste samarbeidsnivået. Her er begge parter likeverdige når det gjelder innflytelse og beslutningene skal tas i felleskap og ingen av dem har mer makt enn andre. Modellen under illustrerer hvordan samarbeidsnivåene er organisert.

Tabell 1.

	Formalisering	Felles mål	Forpliktelser	Felles beslutninger
Gjensidig informasjon	x	-	-	-
Dialog og drøftinger	x	-	x	-
Medbestemmelse og medvirkning	x	x	x	x

Tabell 1: Samarbeidsnivå

- = vektlegges ikke x = vektlegges i stor grad

Kilde: (Nordahl, 2007, s. 36)

Tabelloversikten viser at laveste nivået i samarbeidet er informasjon som krever bare en viss formulering og det er ikke nødvendig å etablere et felles mål, forpliktelser og felles beslutning. Nordahl, (2007, s. 37) mener at dette er et kvalitetsmessig dårlig samarbeid, fordi i et kvalitetsmessig godt samarbeid skal det eksistere mål for samarbeidet, og det skal treffes fellesbeslutning som alle parter skal forplikter seg på.

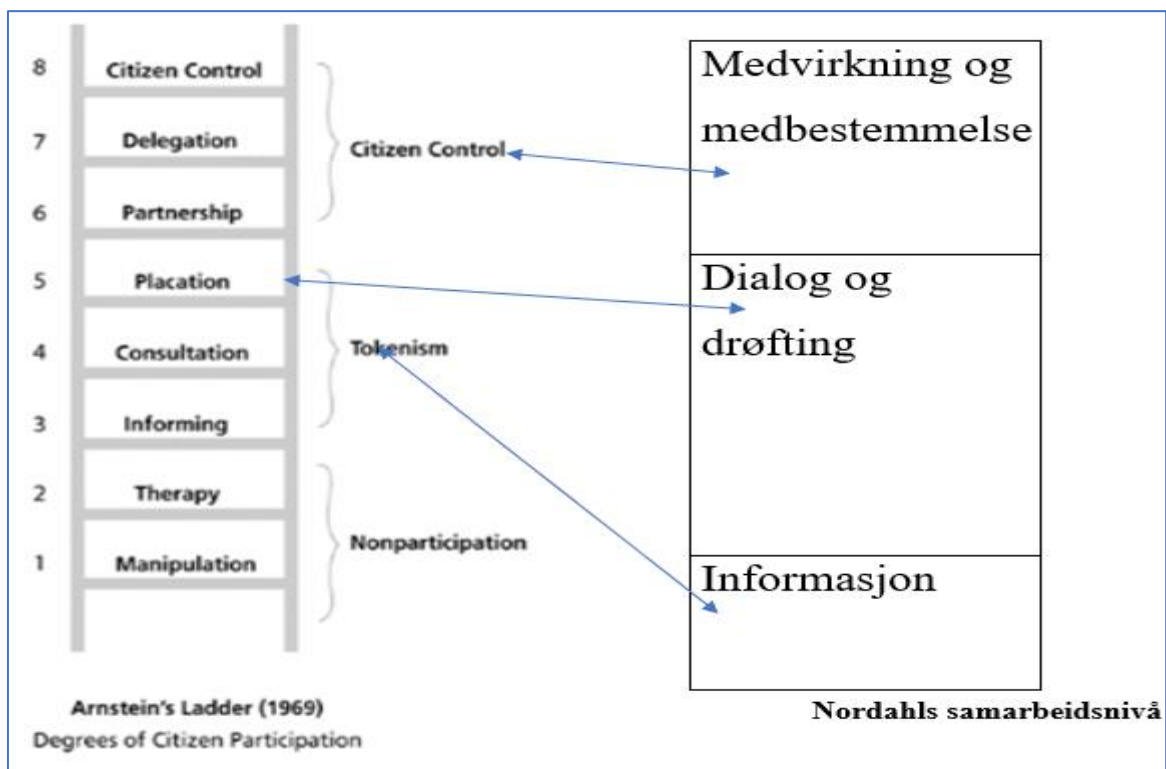
I 1969 skrev Asherry Arnstein en artikkel som handler om maktstrukturen i samfunnet. For å vise ulike grader av deltakelse og medvirkning laget hun en modell illustrert i en stige (nedenfor). Hun deler stigen inn i 8 nivåer og beskriver deltakelsestyper. De nederste på stigen er «**Nonparticipation**» som består av (1) «Manipulation» (2) «Therapy» som handler om ingen deltakelse, her er det makthaverne som styrer og bestemmer alt uten at deltakerne har mulighet til å kunne påvirke beslutningsprosessene eller får ordentlig involvering.

Neste nivå på stigen er «**Tokenism**» som består av (3) «Information» (4) «Consultation» og (5) «Placation», her får deltakere informasjon og konsultasjon, de kan gi innspill, men i realiteten

lyttes de ikke til. Deltakere mangler makta til å forsikre seg om at deres innspill og synspunkter blir fulgt av makthavere. Det vil si at de ikke påkreve orientering og tilbakemelding om prosesser og beslutninger. Og siste nivå er «**Cizen Control**» som består av (6) «Partnership» , (7) «Delegation» og (8) «Citizen Control», her er en betydelig maktfordeling hvor deltakerne får innflytelse i økende grad, de kan inngå partnerskap med makthavere og til slutt får være med i beslutningsavgjørelsende (*citizenshandbook.*; Glestad, 2013, s. 19).

Hvis man sammenligner Nordahls samarbeidsnivå med Arnsteins deltakelsemodell ser man at Nordahls samarbeidsnivå 1 og 2 (informasjon, dialog og drøfting) tilsvarer Arnsteins «Tokenism» (3, 4 og 5) (som er illustrert under). Det er særlig Arnsteins 5.nivå «Placation» som tilsvarer Nordahls samarbeidsnivå 2 (dialog og drøfting). Men ingen av begge modellene som gir medvirkning til deltakere. Deltakelsen er begrenset til informasjonsgiving og deltakerne kan delta i drøfting og diskusjoner, men har fortsatt ikke innflytelse.

Tabell 2.



(Arnsteins stige + Min tabell)

Kilde: <http://www.citizenshandbook.org/arnsteinsladder.html>

Som sagt er foreldrene viktige partnere i skole-hjem samarbeidet og uten dem kan man ikke oppnå gode resultater. Opplæringsloven sier at foreldrene er en ressurs for elevens læring og

utvikling, derfor er foreldrene viktige likeverdige partnere i skolen. Dette betyr at skolen ikke kan nedprioritere foreldrenes engasjement i samarbeidet. Derimot skal skolen legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene. Men det er flere utfordringer som kan oppstå når dette skal praktiseres, grunnen er at det er flere vilkår som kan påvirke hvordan skole-hjem samarbeidet blir. Særlig kan vilkårene hos foreldre ha store betydninger for skol-hjem samarbeidet. Det er mange vilkår og faktorer som kan påvirke foreldrene, blant annet familiesituasjonen, psykodynamiske vilkår, følelser, sosioøkonomisk og sosiokulturelle situasjoner, nærmiljø, nettverk, språk og systemforståelse. Ifølge Bø (2011, s. 26-7) forsket Quinton og Rutter (1988) på sammenhengen mellom dårlig barndom og mestring av foreldrerollen senere i livet. Hvis man har opplevd en vanskelig oppvekst i barndommen, kan det være en påvirkende faktor i familielivet og relasjoner med andre for eksempel skole-hjemsamarbeid i denne sammenhengen. Bø påviser to kategorier av vilkår, et indre og et ytre.

4.2 Indre vilkår

Det er flere faktorer som kan påvirker foreldrenes deltakelse i skole-hjem samarbeid, Bø (2011) som mener at det er viktig å skille mellom indre og ytre vilkår for foreldreskap og foreslår tre begreper for å fange opp disse indre vilkårene: opplevelse av å se *mening*, dette handler om at foreldrene er beviste og forstår sammenhengen mellom det de gjør og hva de vil oppnå med det de gjør. I den sammenheng er skole-hjem samarbeid viktig og har stor betydning for barnets utvikling og opplæring. Noen ganger kan kultur spille en stor rolle her. Som skrevet tidligere, hevder Sand (2009, s. 181) at minoritetsforeldre kan ha positive holdninger til skolen og delegerer alt ansvaret til skolen og forventer at den gir eleven motivasjon og læring, slik at barnet kan lykkes på skolen og med livet senere. Når det gjelder deres egen deltakelse opplever de at det er unødvendig eller lite hensiktsmessig, fordi de kan ha utfordringer knyttet til språk eller mangler kunnskap om skolesystemet i Norge. Summen av alt dette, vil medføre at foreldre ikke ser meningen med deltakelse i skolens arbeid.

Den andre vilkåret er *innflytelse*, dette handler om forelderens opplevelse av påvirkningsmulighet om de opplever at de har påvirkningskraft og at det de gjør vil endre og forbedre situasjonene deres barn er i. Og det tredje vilkåret er *støtte*, det gjelder når foreldrene føler seg støttet, og at det finnes noen som bryr seg og sitter pris på deres bidrag. For eksempel at skolen setter pris på foreldrenes bidrag i skole-hjem samarbeid og oppgavene de utfører. Dette vil ifølge Bø styrke foreldrenes selvbilde og gi positiv oppfatning av seg selv (Bø, 2011, s. 22). Sand (2009, s.181) hevder at den norske skolen som system er innrettet mot en majoritetskultur og er lite mangfoldorientert. Grunnen er at mange lærere mangler kompetanse

knyttet til språk og kulturell mangfold. Dette kan føre til at mange minoritetsforeldre ikke føler seg verdsett og at de får støttet til deres innsats.

4.3 Ytre vilkår

Bø argumenterer med at det finnes ytre vilkår som påvirker foreldrene og disse vilkårene kan for eksempel være miljøene foreldre har rundt seg. Dette kan være boforhold, foreldre som bor trang og har usikre og dårlige boligforhold for familien, vil slite med å samarbeide godt med andre. «En trang og trekkfull bolig og et stadig rot kan gjøre det vanskelig for far og mor å oppleve at de ser meningen, har innflytelse og får støtte i foreldrearbeidet», (Bø2011, s.22). Faktorer som er lang borte fra familien, for eksempel politiske beslutninger i stat og kommuner kan også påvirke foreldrenes situasjon og samarbeid med skolen, hevder Bø. Hun legger til at foreldrenes sosioøkonomiske nivå, kombinasjon av foreldrenes utdanning, inntekter, yrkesstatus og andre sosiale ressurser vil ha en stor betydning, når det gjelder skole-hjem samarbeid. Forskningen viser videre at gode sosioøkonomisk nivå og utdanning kan påvirke selvfølelse, mental helse, evnen til å planlegge og evnen til å bygge nettverk (Bø, 2011, s. 68-9).

Høyt utdannede foreldre med høy inntekt og god status kan ha bedre forutsetninger til å samarbeide med skolen. Ifølge Bø bruker foreldre med slike ressurser mer veiledningstid med barn sammenlignet med andre foreldre som ikke har slike muligheter og ressurser, (Bø, 2011, s. 68-9).

Her er det viktig å spørre seg hvordan skole-hjem samarbeid ses i lys av deltakelse i stigen, hvordan og hvor skal de tre samarbeidsnivåene (*informasjon, dialog og drøfting og medbestemmelse og medvirkning*) plasseres? Min oppfatning er at opplæringsloven legger opp til at skole-hjem samarbeidets siste nivå er nr. 6 på stigen, fordi laveste nivå for skole-hjem samarbeidet er gjensidig informasjon. Her kan foreldre kreve oppfølging og videre drøfting av deres innspill. Hensikten min i denne avhandlingen er å finne ut hvordan (somaliske) foreldre opplever skole-hjem samarbeidet? Opplever de at deres synspunkter og innspill blir ivaretatt eller ikke? Deltakelse i stigen vil hjelpe oss med å analysere foreldrenes opplevelser.

Forskningen som ble presenterte i kapital 3 tyder på at samarbeidet mellom den norske skolen og minoritetsforeldre er basert på informasjons-stadiet, det vil si at innvandrerforeldre ikke har foreldremedvirkning. Og nettopp som Bø beskriver, finnes det her flere faktorer og vilkår som kan ha betydning. I det følgende avsnittet skal jeg se på Pierre Bourdieu sine perspektiver på makt og kapital.

4.4 Makt og kapital

Pierre Bourdieu (1930-2000) var en fransk sosiolog som utviklet teorien om makt og sosial ulikhet i Frankrike på 70 tallet. Bourdieu mener at det alltid vil være noen som har mer makt enn andre i samfunnet og disse kjemper for å beholde makten, (Engelstad, 1999, s. 46, Wilken, 2008, s. 72–73, Nordahl, 2003, s. 49). I følge Bourdieus teori om kapital ikke er begrenset bare til økonomisk eller materiell kapital, men den inkluderer også kulturell og sosial kapital, (Nordahl, 2003, s. 50), Nordahl legger til at Bourdieus teori hovedsakelig er brukt i sosiale felt og ikke i politisk beslutninger, derfor kan man trygt si at den kan brukes i skole-hjem samarbeidssammenheng, fordi samarbeidet er mellom lærer og foreldre og dermed er innenfor det sosiale feltet.

Bourdieu argumentere med at det finnes ulike former for kapital og mener at en person kan sitte med en økonomisk kapital, blant annet inntekt, eiendommer, aksjer og andre materielle verdier. Den økonomiske kapitalen vil gi personen makt, muligheter og tilhørighet til felleskapet. Men ikke bare det, i tillegg til det har individer en kulturell kapital. Den kulturelle kapitalen er en legitim kultur som individer i mer eller mindre grad behersker. Kulturell kapital er viktig, og det finnes flere underpunkter innenfor kulturell kapital, for eksempel utdanningskapital som er en del av kulturell kapital. Utdanningskapital og utdanningskvalifikasjoner oppnås gjennom utdanningssystemet. Det er stor sannsynlighet for at foreldrenes og lærerens kulturelle kapital, vil reflektere eller påvirke deres samarbeid (Nordahl, 2003, s. 51).

Det finnes også sosial kapital som dreier seg om hvilke sosiale nettverk det enkelte individet har mulighet til å delta i. Et eksempel kan være stillinger i arbeidslivet og påvirkningsmuligheter i beslutninger. Når det gjelder foreldrenes nettverk i skolesammenheng, kan den posisjonen de har lokalsamfunnet være betydningsfull. Det er et viktig begrep som finnes hos Bourdieu, det er *habitus*. Habitus handler om hvordan folk oppfatter, forstår og handler i forhold til virkeligheten i gitte situasjoner, (Nordahl, 2003, s. 51). I min oppgave kan det være hensiktsmessig å se på hvordan somaliske foreldre og den norske skolen oppfatter og forholder seg til hverandre og om deres kulturelle forståelse kan styrke eller svekke samarbeidet mellom dem.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg ulike teoretiske synspunkter fra flere forskere innenfor skole-hjem samarbeidet. Blant annet har jeg sammenlignet typer og samarbeidsnivå fremsatt av Nordahl med Arnsteins deltakelsesmodell. Begge forskerne skriver om hvor stor grad av deltakere en kan ha når det gjelder innflytelse og medvirkningsmuligheter. Nordahl sine tre

samarbeidsnivåer hvor informasjon er laveste nivå og medvirkning med innflytelse er høyeste nivå. Nordahl har i tillegg til samarbeidsnivåene med tre typer av samarbeid, som består av det representativt samarbeid, direkte samarbeid og kontaktløst samarbeid. Når det gjelder Arnsteins deltakelsesmodell, er det åtte trinn hvor de tre første nivåene ikke gir noen deltakelse, bare i det høyeste nivået kan deltakere være med i beslutningsprosessene.

Bø skriver at det er flere faktorer som kan påvirke foreldrenes interaksjon med skolen, Bø (2011). Hun påstår at det finnes både indre og ytre vilkår som vil påvirke når foreldre skal samarbeide med skolen. For at foreldre blir aktive deltakere i samarbeidet forutsettes det at de ser meningen med deres engasjement. Det er viktig at foreldrene føler at de har innflytelse og får støtte for sitt bidrag. Videre mener Bø at foreldrenes bakgrunn, blant annet utdanning og yrkesstatus vil ha betydning for samarbeidet.

Bourdieu's teori om makt og kapital sies det at det er alltid vil være noen som har mer makt enn andre i samfunnet, for eksempel har lærere en institusjonell makt som de kan bruke. Da er det viktig å være bevisst på hvordan de bruker den makten i samarbeidet med foreldrene. Videre mener Bourdieu at den sosiale kapitalen kan påvirke samarbeidet. Følgende faktorer kan spille inn, kulturell og sosioøkonomisk tilstand, utdanningsnivå og yrkesstatus kan være avgjørende for kvaliteten av samarbeidet.

Et av denne oppgavens mål er å finne ut hvordan somaliske foreldre samarbeider med skolen og hvilke samarbeidsnivåer deres samarbeid er basert på. Videre skal jeg se nærmere på hvilke faktorer som påvirker foreldrenes interaksjoner med skole og hvordan de opplever skole-hjem samarbeidet og ulike maktforhold. Disse spørsmålene og noen andre vil bli undersøkt i kapitalene 6 og 7.

5 Metodekapittel 5

5.1 Innledning

I denne oppgaven setter jeg søkelyset på somaliske foreldres opplevelse og erfaringer med skole-hjem samarbeid. Oppgavens problemstilling er **Hvordan opplever somaliske foreldre skole-hjem samarbeidet og hvilke erfaringer sitter de med igjen etter samarbeidet?**

Mitt mål er å få deltakernes opplevelser og oppfatninger om ulike deler av skole-hjem samarbeidet. Hvilke erfaringer har de tilegnet seg innenfor skole- hjem samarbeidet? Jeg er ute etter foreldrenes felles opplevelser og innsikt, derfor mener jeg at gruppeintervju er en egnet metode. Som nevnt i kapital 3 hadde en litteraturgjennomgang, hvor jeg undersøkte

foreliggende litteratur, og i løpet av den litteraturgjennomgangen fant jeg ut at en kvalitativ forskningsmetode er en egnet metode for min masteroppgave. og jeg fant ut at det er mye forskning på skole-hjem samarbeidet.

I dette kapitlet skal jeg redegjøre kort for kvalitativ metode og min datainnsamlingsprosess som består av rekruttering av informanter, gjennomføring av intervju og bearbeidelse av innsamlet data.

5.2 En hermeneutisk og fenomenologiske tilnærming

Ut ifra oppgavens problemstilling er det hensiktsmessig å bruke en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikk og fenomenologi er teori om fortolkningsmetoder som benyttes til kvalitatives forskning (Thagaard, 2018, s. 19). Ifølge Dalen, (2011, s. 17) betyr begrepet *hermeneutikk* «læren om tolkning». Hermeneutikkbegrepet ble opprinnelige brukt til den metodiske fortolkningen som var nødvendig for å forstå religiøse, juridiske og litterære tekster. Men senere ble det utvidet til fortolkningen av tekster og omfatte diskurs og handling. Hermeneutisk tilnærming innebærer fremheving av fortolkningen til individers handlinger og vektlegger en dypere forståelse og meningsinnhold. Utfra et hermeneutisk perspektiv, er det umulig å forstå verden uten forståelsesrammer som består av tradisjon og historiske preferanser. Det er slik at mennesker forstår noe nytt med utgangspunkt i tidligere erfaringer og tolker det i lys av disse. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer betegner dette som fordommer og/ eller forforståelse. Han mener at det er umulig for mennesker å forstå eller skape meninger uten denne forforståelsen. Det er nettopp den forforståelsen som hjelper individer til å danne seg en mening og fortolkning av et fenomen, (Dalen, 2011, s. 17, (Gilje, 1995, s. 148, Holter, 2016, s. 31, Jacobsen, 2014, s. 28–29).

Et viktig element i hermeneutikken er hvordan forskeren fortolker svarene fra informanter og hans eller hennes tolkingspreferanser. Her kan forskeren bringe med seg sin forståelse og erfaringer om tematikken. Dette pålegger forskeren et stort ansvar og det er viktig at man er bevisst på sin rolle som forsker. I mitt prosjekt vil min forforståelse som student og forsker være viktig, og den blir belyst i kapital 5 som en del av en forskningsetisk refleksjon. I tillegg vil informantene ha en forforståelse som er knyttet til sin bakgrunn fra Somalia, noe som påvirker hvordan de tolker sitt samarbeid med skolen. Det er denne typen tolkninger jeg ønsker å utforske nærmere i mitt datamateriale, og det er informantens erfaringer som er målet. En forsker er ute etter den subjektive opplevelsen og erfaringene fra deltakerne, og hvordan den kan deles i en gruppe. Postholm, (2010, s. 41) mener at fenomenologiske studier blir brukt til å beskrive den meningen og tolkningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt

erfaring. I fenomenologisk orienterte studier beskriver forskeren felles trekk og erfaringer som deltakerne i et forskningsprosjekt uttrykker. Disse felles uttrykkene knyttet til informantenes erfaringer vil gi grunnlag for forståelse av et fenomen, (Thagaard, 2018, s. 36). Som sagt brukes både hermeneutikk og fenomenologi innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, her vil jeg si litt kort om samfunnsvitenskapelig forskning før jeg redegjør hva et fokusgruppeintervju er.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metode baserer seg på distanse mellom forsker og forskningsobjekt og det er mye statistikk, omfattende måling og store utvalg innenfor kvantitativ forskningsmetode. Mens kvalitativ metode baserer seg på nærhet og små enheter. Kunnskap og forståelse blir skapt gjennom sosial interaksjon. En kvalitativ tilnærming omhandler det å innhente dybdekunnskap, for å skape en helhetlig forståelse av et fenomen, (Thagaard, 2018, s. 16, Holme og Solvang 1996, s. 73, Posthold 2010, s.17. Når man sitter og snakker direkte til informantene får man tilgang til deltakerens opplevelser og synspunkter. «Kvalitativ metode er mer fleksibel, det vil si at de tillater en større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker», (Christoffersen & Johannessen, 2012).

5.3 Fokusgruppeintervju

Blant kvalitative forskningsmetoder kan man velge en av flere metoder og tilnæringsmuligheter, for eksempel, observasjon, individbaserte intervjuer, dokumenter og/eller tekstgjennomgang, fokusgruppeintervju og mye mer,(Thagaard, 2018, s. 53). I min avhandling valgte jeg fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervju er en uformell eller formell gruppediskusjon som ledes av en forsker, hvor målet er å hjelpe deltakere til å komme på ulike hendelser eller utdyper beskrivelse av hendelser og erfaringer som gruppedeltakere har felles (Ringdal, 2018, s. 246, Postholm 2010, s. 72). Denne metoden er særlig ideelt når man ønsker å utforske deltakernes personlige opplevelser og spontane meninger. Videre lar de deltakerne bruke egne premisser når de beskriver deres synspunkter knyttet til et fenomen. En annen fordel med fokusgruppeintervju er at det gir mulighet for forskeren til å undersøke deltakernes forskjellige perspektiver når de opererer i et sosialt nettverk,(Barbour & Kitzinger, 1998, s. 5, Kvale, 2011, s. 170).

Når hensikten med mitt masterprosjekt er å skape diskusjon mellom somaliske foreldre for å kunne få frem deres opplevelser og beskrivelser knyttet til skole-hjem samarbeidet, vil jeg bidra til å skape diskusjon og interaksjon mellom deltakerne. Jeg ønsker at de trekker fram historier og ulike hendelser mellom dem og skolen og hvordan de tolker disse hendelsene.

Fokusgruppeintervju kan være passende i en somalisk kontekst fordi, tradisjonelt sett er det somaliske samfunnet kjent for å være et samfunn med høy grad av muntlig kommunikasjon. Verbal kommunikasjon er et utbredt fenomen i somalisk kontekst. Det er flere forhold som beskriver hvorfor Somalia er et verbalt samfunn, men et viktig forhold er mangelfullt utviklet skriftspråk. Frem til 1970-tallet fantes det bare en liten andel av somalierne som kunne skrive, fordi det somaliske skriftspråket ble innført i 1972. Før den tiden var det kun de som kunne fremmedspråk som kunne skrive, resten av befolkningen kunne ikke skrive og dermed måtte de bruke verbal kommunikasjon. Den muntlige kulturen preger fortsatt somaliere, (Holm, 2011, s. 153, Kahin, 1997,(UNESCO, 2013, s. 14).

5.4 Intervjuguide

Baserte på min teoretiske forståelse utformet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden er en viktig del av prosjektet, det er på en måte styringsdokumentet i intervjuprosessen. Den består av flere deler, den startet med bakgrunnsinformasjon og personlige opplysninger om deltakerne. Blant annet; alder, sivilstatus, antall barna, botid i Norge, utdanningsbakgrunn og arbeidssituasjon. Deretter formulerte jeg flere spørsmål om ulike temaer (fet skrift med hovedtemaer). Disse spørsmålene gjenspeiler foreliggende teorier som jeg har lest tidligere i forskningsprosessen. Intervjuguiden består av både hovedspørsmål og fordypningsspørsmål. Gode spørsmål for de sentrale temaene og fordypningsspørsmål vil gi kvalitet til intervjuguiden, (Thagaard 2018, s 95). Hensikten med oppfølgingsspørsmålene er å utfordre deltakerne til å komme med mer konkret og fordypende forklaring. En intervjuguide kan formes på 3 ulike måter, (1) den kan være lite strukturert, (2) strukturert og (3) delvis strukturert. I en strukturert intervju har man organisert hovedspørsmål på forhånd. Fordelen med den type intervjuguide, er at informanten kan stå fritt til å utforme svarene sine og kan presentere sin opplevelse og forståelse om temaer i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 195–196). I avhandlingen min hadde jeg en strukturert intervjuguide og det er to grunner bak dette valget, for det første ville jeg at foreldrene skulle kunne fortelle og beskrive fritt deres opplevelser knyttet til skole-hjem samarbeid og for det andre ønsket jeg å kunne håndtere intervjusituasjonen, slik at jeg kunne få gode svar på problemstillingen. Ved å lage ferdige spørsmål, ville det hjelpe meg til å ha kontroll og kunne lede informantene til svarene jeg var ute etter.

5.5 Rekruttering av informanter

Når man skal velge informanter til studiet, er det flere beslutninger som må tas. Blant annet vurdere sammensettingen av gruppen, andre egenskaper og kvalifikasjoner(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52–53) som er viktige for problemstillingen.

Målgruppen for denne masteroppgaven er somaliske foreldre som har barn i grunnskolen nærmere sagt mellomtrinnet fra 5 til 7 trinn. Blant kriteriene var at det skulle være kjønnsbalanse i gruppen for å få frem ulike perspektiver knyttet til tematikken. Et annet kriterium var at de har bodd i Norge en stund og har barn i den norske skolen og dermed hadde erfaring med skole-hjem samarbeid. For å få kvalifiserte deltakerne, søkte jeg hjelpe fra den somaliske kvinneforeningen i Hordaland og for å kunne ta vare på personvernet ble organisasjons rolle begrenset til rekruttering av deltakere og logistikk tilrettelegging. Da alle nødvendige avklaringer var på plass, begynte organisasjonen rekrutteringen av informantene. I løpet av rekrutteringsprosessen hadde jeg tett dialog med foreningen for å være sikker på at arbeidsprosessen gikk etter planen. De klarte å rekruttere 8 foreldre som sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Jeg tok kontakt og snakket med flere av deltakerne for å få endelig bekreftelse fra dem og det fikk jeg. Tabellen nedenfor gir en oppsummering av informantene.

Tabell 3

Kjønn	Alder	Sivilstatus	Antall barn	Botid i Norge	Utdanning fra Somalia	Utdanning i Norge	Arbeidssituasjon
Far	53	Gift	6	20	Videregående skole	-	Arbeidsledig
Mor	40	Gift	7	6	-	-	Kvalifiseringsprogram
Far	55	Gift	6	19	Grunnskoleopp læring	-	pensjonist
Mor	45	Skilt	1	17	Grunnskole	-	Jobb
Far	44	Gift	6	17	Videregående skole	-	Jobb
Mor	43	Enke	5	10	Grunnskoleopp læring	Grunnskoleopplæring	Kvalifiseringsprogram
Mor	32	Gift	3	17	-	Videregående skole	Jobb

Slik som tabellen viser består informantene 4 kvinner og 3 menn i alderen mellom 32 og 55. og deres botid i Norge er mellom 6 og 20 år.

Når det gjelder deres utdanning er det 2 med videregåendeopplæring fra Somalia, 1 med videregående fra Norge, 1 uten skolebakgrunn, 2 med grunnskoleopplæring fra Somalia og 1 med grunnskoleopplæring i Norge.

Når det gjelder deres arbeidssituasjon er det 3 som jobber nå, 1 er pensjonist, 1 arbeidsledig og to som går på et kvalifiseringsprogram. Når det gjelder hvor barna født, er det 2 foreldre som har født barn både i Norge og i Somalia, mens 5 informanter har født alle barna i Norge.

5.6 Gjennomføring av intervju- på somalisk

Det er flere elementer som skal være på plass før et intervju finner sted, for eksempel, intervjusted og andre omstendigheter. Et annet viktig element er trygghet og relasjonsbygging mellom forsker og deltakere (Thagaard, 2018, s. 102–103). Etter diskusjoner med deltakerne, konkluderte vi med å bruke lokalene til Den Somaliske kvinneforeningen i Hordaland. Videre avtalte vi å møtes en time før intervjutid, hensikten var å ha en uformell samtale i forkant av selve intervjuet. Alle kom til den avtalte tiden, vi snakket og spiste pizza sammen. Dette var en tillits- og trygghetsskapende samtale. Den samtalen var ikke ment å være en del av datainnsamlingen, derfor ble det ikke noen notattaking eller opptak. Det var en fri og ustrukturert førsamtale. Da vi var ferdige med den uformelle samtalen, begynte vi på selve intervjuet. Etter 1 time med en uformell diskusjon startet selve intervjuet. Det startet med en introduksjonsrunde av deltakerne, deretter ble det gitt en kort forklaring om hva prosjektet handler om steg for steg. Videre ble det en gjennomgang og validering av samtykkeskjemaet. Samtykkeskjemaene ble ikke sendt på forhånd fordi det var usikkerhet knyttet til norskkunnskapen til informantene, dermed var beslutningen å vente til intervjudagen. Deltakerne fikk god informasjon om avhandlingsformål, hvem som står bak og deres rettigheter for eksempel knyttet til personvern. Jeg fortalte dem at jeg ville notere underveis og ta opptak, noe alle samtykket. Informantene fikk tydelige rolleavklaringer der de er i fokus og «eier diskusjonen», mens min rolle var å lede diskusjonen og sørge for at alle får ordet.

Intervjuet tok 1 time og 33 minutter og alle deltakerne var aktive i diskusjonen. Vi kom innom alle hovedtemaene mer eller mindre. Intervjuet gikk på somalisk og dette medførte at alle fikk mulighet til å uttrykke seg og fikk ordet. Det var en av deltakerne som var ekstra aktiv, eller på en måte var dominant. Dette var en mor som hadde litt annerledes syn enn de andre deltakerne på enkelte områder. For eksempel synet på enkelte skolefag, som musikk og gymundervisning. Hun var mer positiv til disse fagene enn resten av gruppen. Det virket som hun har en annerledes kommunikasjon med skolen sammenlignet med de andre. Det kan være flere årsaker, men min umiddelbar tanke er at hun har bedre norskkunnskaper enn de andre. Ifølge henne kom hun til

Norge som mindreårig og dermed besitter gode norskkunnskaper og har bedre systemforståelse sammenlignet med de andre informantene. Da intervjuet var ferdig, spurte jeg om foreldrenes vurderinger knyttet til dette intervjuet og de ga uttrykk for at det gikk greit. Når det gjelder min egen rolle, opplevde jeg at jeg hadde ledet diskusjonen på en god måte selv om jeg følte i etterkant at jeg kunne ha vært litt mer presis eller burde stilt tilleggsspørsmål enkelt steder. Dette følte jeg da jeg hørte på opptaket.

5.7 Transkribering, oversetting, koding og kategorisering

Dagen etter intervjuet begynte jeg bearbeidingen av materialet. Jeg startet med en gjennomgang av opptakene og notatene. Jeg hørte flere ganger på opptaket for å danne meg et bilde av datamaterialet. Følgende tabell gir en oversikt av arbeidet

Tabell 4

Intervju	Foretatt på somalisk
Transkribering og oversettelse	Oversatt og skrevet ned på norsk
Gjennomgang av spesielle begrep på somali	Tydeliggjørelse av meningsinnhold
Renskrivning	Norsk
Koding og kategorisering	

5.8 Transkripsjon

Transkribering av intervjumaterialet i denne sammenhengen representerer en dobbel oversettelsesprosess, - fra muntlig til skriftlig form, og fra somalisk til norsk. I løpet av den prosessen må man ta en del vurderinger og beslutninger, da man må sikre seg at meningen som ligger i de opprinnelige dataene, blir oversatt riktig, både i forhold til skriftspråk og norsk språk. Intervjusituasjonen er et sosialt samspill, og da er det flere elementer som kan uttrykk mening, som for eksempel kroppsspråk. Når man skal transkribere har man ikke disse mulighetene, (Kvale, 2011, s. 200–204). Det var flere utfordringer knyttet til transkripsjonsarbeidet. Intervjuet ble utført på somalisk. I utgangspunkter var jeg litt usikker på om jeg skulle transkribere på somalisk siden intervjuet ble utført på somalisk, og deretter oversette til norsk eller om jeg skulle transkribere på norsk. Men på grunn av tidsaspektet, valgte jeg det sist nevnte og gjorde dermed oversettelsen og transkripsjonen på norsk. Alt som ble sagt ble transkribert uten å tenke på språkfeil, hverken grammatikk eller setningsstruktur. Enkelt ganger hvor informantene stoppet eller har sagt «eemm eller eeee» ble det skrevet. Når en skal transkribere intervjuer skal man gjengi alt som kommer både i ord og i handlinger Etter hvert ble det tydelig

at det var nødvendig å gjøre transkripsjonen miste 2 ganger. Hensikten var å kvalitetssikre og utelukke eventuelle unnlaterelser i transkripsjonen. En utfordring viste seg gjennom transkripsjonen var språkfeil. Som nevnt transkriberte jeg ordrett uten å tenke språkfeil, dette medførte at jeg sto igjen med en tekst med dårlig kvalitet etter transkripsjonen. Derfor ble det nødvendig å foreta en *ny oversettelse*, slik at det skulle være en bedre tekste med bedre kvalitet før videre arbeid ble satt i gang. I den oversettelsen var det mye retting av ulike språkligfeil. Etter den oversettelsen ble det en bedre tekst med en nokså god kvalitet og mer betydningsfullt enn transkripsjonens tekst. Men etter en grundig vurdering, ble det besluttet å ha enda en renskrivning, for å få en endelig tekst som kunne brukes og jobbes med videre i analysen.

5.9 Lost in Translation

Selv om det ble en god tekst etter renskrivningen, er det ikke tvil om at teksten mistet noe gjennom de ulike skrivings stadiene. Det er naturlig at oversettelsen fra originalspråket til et annet språk, vil medføre reduksjon av teksten både kvalitetsmessig og i kvantitet. Gjennom oversettelsesprosessen møtte jeg flere utfordringer knyttet til ulikhetene mellom norsk og somalisk språk. Det ble ikke lett å oversette alle begreper ord for ord, derfor ble det en god del av kontekst oversettelse, hvor begreper og/eller beskrivelser (på somalisk) blir oversett til nærmest betydning eller forklaring (på norsk). For eksempel en mor sa på somalisk, «**waxaa jira macalimiin filimaan xun xun ushida ardayda, waxayna ku dhahaan mararka qaar caafimaad ayaa ku jira in la fiirsado filimada nuucaan ah**». I direkte oversettelse, blir det på norsk «**Det finnes lærere som viser dårlige filmer til elevene og sier til dem, noen ganger er det sunt å se slike filmer**». Hva betyr det? Kan dette ha flere betydninger? En kan kanskje si «dette kan handle om personlige filmpreferanse», men både min kunnskap knyttet til somalisk kulturen og informantens kroppsspråk sier at dette ikke handler bare om dårlige filmer. Innenfor sosiale studier for eksempel i antropologistudiet finnes det et begrep som kalles «Thick descriptions». Dette begrepet sier at når man tolker et individs utsagn, er det viktig at man tar med kulturell kontekst og mening som folk legger i handlinger og ord. Uten den konteksten og vil det være vanskelig å få en fullforståelse av det individer gir uttrykk for. Det motsatte av «Thick descriptions» er «Thin descriptions» og i en thin discription tolkes utsagn uten å gå inn i en dyp og forklarende tolkning, (Burns, 2002; Geertz, 1973; Ray, 2011), den metoden vil jeg benytte meg av. Jeg vil anvende Thick descriptions når jeg skal tolke foreldrenes uttegn.

Hvis en tolker det informanten uttrykker her i lys av somalisk kulturell kontekst refererer man vanligvis til filmer med seksuelt innhold. Vedkommende kan da mene, 1) en direkte betydning som sier at lærere viser elevene «pornofilmer», eller 2) lærerne viser elevene filmer som har

seksuelle innhold. Her i Norge er seksualundervisning en del av læreplanen. Hensikten er elevene skal få kompetanse på kropp, kjønn, identitet, følelser og seksualitet (Helsedirektoratet, 2019). I en somalisk kontekst er det ufint å vise nakne kroppsdeler, eller snakke om noen som har seksualitet å gjøre, uansett alder, men med barn er det ekstra forbudt,ⁱⁱ(Friberg & Bjørnset, 2019). Mitt inntrykk er at vedkommende viser til seksualundervisning og lignende, fordi det er mye som tyder på at vedkommende ikke mener læreren viser elevene pornofilmer. Hvis det er tilfelle, ville vedkommende kanskje hadde sagt fra til skolen.

I løpet av oversettelsen kom jeg på flere slike utfordringer som jeg måtte tolke på en måte som kan gi mening uten å gå vekk fra originalbetydningen, men sette ting i perspektiv. Her vil kontekstualisering spille en stor rolle i prosessen. Jeg må innrømme at dette kostet meg både tid og krefter. Det var mye frem og tilbake, noe som reduserte tekstens omfang. Men det betyr ikke at den endelige teksten er uvesentlig eller ubrukbar. Teksten ble en god tekst, men her vil det presiseres at teksten også har mistet en vesentlig del gjennom bearbeidelsen. Alt i alt mener jeg at denne bearbeidelsen var nødvendig og etter alt dette arbeidet står jeg igjen med en god tekst som er godt gjennomarbeidet.

5.10 Renskrivning

I prosessen med renskrivning av teksten, ble det en grundig gjennomgang av hele teksten. Alle språkfeilene ble tatt bort og nye formuleringer ble lagt til. Etter den runden ble teksten mye bedre når det gjelder innhold, struktur, betydning og flyt. Renskrivningen medførte at teksten ble stekt redusert kvantitativt, men kvaliteten ble mye bedre enn før.

5.11 Koding og kategoriseringsarbeid

I kodingsarbeidet gikk jeg gjennom teksten for å danne et helhetlig bilde om hva datamaterialet handler om. Da jeg hadde fått en forståelse av det, begynte jeg å kode. Jeg brukte det Posthold (2010, s. 88) kaller åpen koding. I et åpent kodingsarbeid deler man teksten i ulike mindre deler og skriver nøkkelord. Første printet jeg ut hele teksten og kodet manuelt med pen og markerte alle de sentrale punktene, både ordene og begreper som kunne gi forståelse av hele teksten og de ulike avsnittene, Manuel koding er enklere og oversiktlig, (Saldana, 2015, s. 17). I første kodingsrunde hadde jeg mange punkter som jeg mente var viktige, deretter førte jeg inn i Word og kodet på nytt, i Word. I først kodingen laget jeg 72 koder av hele teksten. Men i andre kodingsrunden så jeg at mange koder overlappet hverandre, og da samlet jeg alle koder som var nesten like, og etter den runden ble det 32 koder. Koding er en viktig prosess for kvalitativ metode. Det brukes til å avdekke og organisere de viktige, meningsfulle utsnittene og reduserer datamaterialet, slik at det er lettere å analysere,(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101).

Christoffersen og Johansen hevder videre at kodeord bruker nøkkelkodeord som beskriver informasjonen om teksten. Da jeg laget de endelige kodene som ga en helhetlig forståelse, gikk jeg videre til neste steg som omhandlet kategorisering av alle kodene.

I løpet av kodingen og kategoriseringsarbeidet identifiserte jeg sentrale og meningsbærende temaer som kunne anvendes i hele innsamlingsmaterialet. Meningsbærende elementer er viktige fordi det er dette som gir svar på problemstillingen. For å kunne få meningsbærende elementer, er det viktig å utføre en systematisk gjennomgang av materialet og identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om hovedtemaene fra innsamlet data, (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 102). Etter min systematiske gjennomgåelse av innsamlede data og organiseringsarbeid, endte jeg opp med tre begreper som jeg brukte som hovedkategorier **systemforståelse**, **makt-avmakt** og **kommunikasjon** og underkategorier *initiativtaking*, *medvirkningsmuligheter* og *kunnskap om skolens mandat og praksis*. Thagaard benevner at kategoriseringen av data representerer både et analytisk hjelpemiddel og en begrensning av materialet. Videre fremhever kategoriseringsprosessen tendenser, og utelukker mindre viktige deler av teksten. I kodingsprosessen deler man opp data i ulike serier av fragmenter, men i kategoriseringsarbeidet samler man sentrale ulike perspektiver under forskjellige temaer (Thagaard, 2018, s. 154–155) 154-55). Tabellen under viser hovedkategoriene, underkategoriene og flere punkter som dukket opp i løpet av analyseprosessen. Disse er formulerte utsagn fra informantene.

5.12 Forskningsetikk

Når man foretar et forskningsarbeid er det flere viktige elementer som ivaretas. Det er flere retningslinjer knyttet til etiske hensyn som jeg måtte ivareta i forskningsarbeidet. Her skal jeg gi en kort redegjørelse av hvordan jeg har ivaretatt disse etiske retningslinjene. I løpet av prosjektarbeidet og undersøkelsen får man mye informasjon om privatlivene til deltakerne, og for å kunne ivareta sensitive opplysninger og personvernet, laget jeg et samtykkeskjema (vedlegg 2). I dette skjemaet er viktige elementene blant annet det at det er nødvendig å presisere at deltakelse i forskningen er frivillig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89). Det ble tydeliggjort at deltakerne kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse. Det ble også forklart formålet med oppgaven, hvem som står bak og hvordan innsamlede datamaterialer skal behandles. Videre ble det forklart hvordan deres identitet og personvernet beskyttes, gjennom hele prosessen, og at de kunne kreve innsyn i datamaterialet. Samtykkeskjemaet og godkjenningssøknaden ble sendte til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) som gir sin godkjenning og prosjektet blir et NSD godkjent prosjekt (vedlegg 3). Da de praktiske delene

av prosjektet; informanter, intervjuguide og godkjenningen fra NSD var på plass, begynte jeg å planlegge gjennomføringen av selve intervjuet. I løpet av databehandlingen brukte jeg ikke navn, men heller «mor eller far». Foreldrene fortalte om mange historier og hendelser og for at man ikke skal kunne gjenkjenne disse fortellingene, måtte jeg tenke mye på hvordan jeg skulle anonymisere. Mitt inntrykk er at somaliske foreldre er gode på å dele historier og forteller mye til hverandre, derfor tenkte jeg at hvis jeg beskriver hendelsen og oppgir både kjønn og alder på vedkommende, kan det hende at jeg avslører vedkommende. Derfor for å unngå komplikasjoner, bestemte jeg meg for å oppgi kjønn (mor eller far), særlig i sitater.

5.13 Egen rolle i forskningsprosjektet

Når det planlegges et forskningsarbeid, er det viktig å ta hensyn til flere viktige elementer som kan ha avgjørende betydning for forskningen. Et avgjørende element er forskerens forforståelse og posisjon i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 60). I mitt tilfelle var det mye som jeg måtte tenke på i løpet av dette prosjektarbeidet. Jeg har mye felles med målgruppen som jeg forsker på. For eksempel er jeg somalier i likhet med dem.

Jeg kom til Norge som en voksen mann, har barn i den norske skolen og deltar på foreldremøter. I tillegg til det jobber jeg som tospråklig faglærer og møter dermed mange somaliske foreldre. Videre er jeg en engasjert samfunnsdebattant og er lokalpolitiker. På grunn av alle disse faktorene, kjenner mange somaliere meg og disse vil ha stor betydning for mitt masteroppgaveprosjekt.

For å kunne løse disse utfordringene, måtte jeg ta flere beslutninger, (1) utelukke informanter fra de skolene jeg jobber på (2) søke hjelp fra den somaliske kvinneforeningen i Hordaland som har godt kjennskap til miljøet. Organisasjonen sa seg villig til å hjelpe meg med å rekruttere informanter og til logistikk tilrettelegging. For å være sikker på at alt arbeid gjøres etter hensikten, satt jeg ned med noen medlemmer av organisasjonen og laget «en ønskeliste» bestående av kvalifikasjoner som deltakerne måtte oppfylle og fikk på plass nødvendige rettingslinjer for personvern i løpet av rekrutteringsprosessen. I løpet av denne rekrutteringsprosessen hadde jeg tett dialog med organisasjonsledelsen. Da de var ferdige med rekrutteringen, tok jeg kontakt med deltakerne for å snakke med dem og få en endelig bekreftelse.

5.14 Konklusjon

Formålet med dette studiet er å finne ut hvilke opplevelser og erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeidet somaliske sitter med. I dette kapitlet har jeg redegjort for metoden som jeg har

benyttet meg i oppgaven. Jeg har brukt kvalitativ metode, nærmere bestemt fokusgruppeintervju. Videre har jeg beskrevet hvordan bearbeidelse av datamaterialet har foregått.

Under bearbeidelse og analysen av datamaterialet utformet det seg tre hovedkategorier, 1) systemforståelse 2) makt-avmakt og 3) Kommunikasjon. Videre dannet underkategorier seg i løpet av arbeidet (a: initiativtaking, b: kunnskap til skolens mandat og praksis, c: medvirkning). I tillegg er det flere punkter med utsagn fra foreldrene i løpet av intervjuet. Det er disse kategoriene og punktene som skal være sentrale i drøftingskapitlet. Det funnet som datamaterialene viser, er at det er blandede følelser knyttet til somaliske foreldres opplevelser i forhold til skole-hjem samarbeidet. Deres opplevelse er at de i utgangspunktet har gode kommunikasjoner med skolen, men ut fra deres erfaringer kan disse kommunikasjonene forsvinner ganske raskt når uenigheter mellom dem og skolen oppstår. Datamaterialet viser videre at det er liten tillitt mellom foreldre og skole og at barnevernet blir brukt som skremselsfaktor. Det er mye som tyder på at kunnskap og systemforståelse spiller en avgjørenderolle for samarbeidet. Når det gjelder medvirkning opplever de å ha medvirkning i forhold til det som omhandler deres egne barn, men ellers viser datamaterialet at foreldrene mangler reell medvirkning og medbestemmelse, særlig når det gjelder systemnivå. I det følgende kapitlet skal jeg drøfte funnene fra datamaterialet i lys av foreliggende teorier og tidligere forskning.

6 Kapittel 6: Drøfting

6.1 Innledning

Forskning viser at skole-hjem samarbeidet er basert på informasjonsgiving (Nordahls laveste nivå): Skolen er gode på å formidle skolens forventninger til foreldre. Videre viser forskningen at skolen ikke prioriterer foreldremedvirkning. Foreldrene opplever at skolen setter premissene og lager reglene for samarbeidet. Dette fører til at mange foreldre, særlig minoritetsforeldre, inntar en passiv rolle, (Holter, 2016, s. 80; Sand, 2009, s. 185).

For å se om somaliske foreldre i denne undersøkelse opplever det som tidligere forskning viser vil jeg i dette kapitlet drøfte funnene fra intervjumaterialet. Videre er drøftingshensikten å kunne besvare oppgavens problemstilling: **Hvordan opplever somaliske foreldre skole-hjem samarbeidet og hvilke erfaringer sitter de med igjen etter samarbeidet?**

Under bearbeidelse og analysen av datamaterialet utformet det seg tre hovedkategorier (tabellen under), 1) **systemforståelse**, 2) **makt-avmakt** og 3) **Kommunikasjon**. Det var også tre underkategorier a) *initiativtaking*, b) *kunnskap til skolens mandat og praksis*, og c) *medvirkningsmuligheter*). I tillegg er det flere andre underpunkter som består av oppsummering og korte beskrivelser av det foreldre sa i løpet av intervjuet. Når jeg skal drøfte funnene, skal disse kategoriene og punktene være sentralt i drøftingskapitlet. Innledningsvis vil jeg nevne at funnet i den studien viser at somaliske foreldre er opptatte av at deres barn lykkes og får seg utdanning. Videre antyder funnene at foreldre foretrekker å ha et tett samarbeid med lærerne. Foreldre opplever at de har gode kommunikasjoner med skolen, men føler ikke at de har foreldremedvirkning på systemnivå. Men informantene opplever at de kan ha påvirkning i forhold til det som angår deres barn. Funnene viser videre at språklige, kulturelle barrierer og mangel på systemforståelse, står i veien for et godt samarbeid mellom somaliske foreldre og den norske skolen. Det empiriske materialet i denne undersøkelsen tyder på at lærerne er tilbakeholdne og at kommunikasjonen mellom foreldre og skole er vilkårlig. Det opprettes kontakt ved behov fremfor å utvikle en hyppig, kontinuerlig og god kommunikasjon. I datamaterialet kommer det også frem at barna spiller en viktig rolle og skaper det meste i kommunikasjonen mellom foreldre og skole.

Tabell 5.

Hovedkategorier	Underkategorier	Underpunkter
Systemforståelse	Kunnskap om skolens mandat og praksis	<p>Skal barn leke eller lære på skolen?</p> <p>Det er flere meningsløse fag for eksempel matlaging, gymundervisning og musikk</p> <p>Det er uforståelig og uforsvarlig at barn skal lære gjennom lek og sosialisering</p> <p>Utdanningssystemet i Norge er så dårlig at det ikke er mulig å få til opplæring og utvikling</p> <p>Jeg mener at den norske skolen mangler disiplin.</p> <p>Det er dumt at barn sitter i klassen uten å ha noe utbytte, det har jeg snakket med læreren om.</p>
Makt-avmakt	Medvirkningsmuligheter	<p>Det er en lav grad av tillitt og det følelses som om at man ikke blir trodd, når man forklarer hendelser eller situasjoner til skolen</p> <p>De truer med barnevern og bekymringsmelding uten å ha dialog med deg</p> <p>Vi har gitt innspill, men fikk ingen respons og endringer etter forslag og innspill fra oss foreldre.</p> <p>Vi blir ikke inkludert til å påvirke det som skjer på skolen</p>
Kommunikasjon	Initiativtaking	<p>Jeg følelser at jeg har nok informasjon, men hvis jeg trenger mer, tar jeg kontakt med skolen eller finner i informasjonsskriv</p> <p>Jeg tar kontakt med skolen hvis barnet ikke gjør eller får problemer med skolen</p> <p>Jeg tar kontakt med skolen når jeg er misfornøyd</p> <p>Jeg er opptatt av å opprette relasjon med lærere for å utvikle et samarbeid og for å følge opp barnets utvikling sosialt og faglig</p> <p>Jeg forventer at skolen forteller hvordan det går med barnet</p>

6.2 Samarbeid med skolen bare gjennom lærer – det kontaktløst samarbeidet

Foreldregruppen i denne studien er veldig opptatt av å ha et tett samarbeid med skolen og ser det som deres plikt.

«Jeg vet at mine plikter som forelder er å følge opp barnets opplæring og ha tett samarbeid med læreren».

De har et inntrykk av at deres engasjement og tett samarbeid med skolen kan ha en stor betydning og avgjørende rolle for barnets opplæring og utvikling. De mener at deres skoleinvolvering også vil kunne påvirke barnets holdninger mot skolen.

«(...) det blir også ansvarliggjøring for barnet, når eleven vet at foreldre og skolen kommuniserer, kan det føre til at barnet tar mer ansvar i forhold til skolearbeidet for eksempel lekser og lignende (mor)».

Her er foreldres oppfatning på lik linje med tidligere forskning som bekrefter at foreldrenes involvering har en stor betydning for barnets opplæring og utvikling. Og at samarbeidet mellom hjem og skolen skaper god og positive holdninger hos barnet, (Drugli & Nordahl, 2016, Desforges, 2003; Gusfre, 2017). I løpet av intervjuet var det mye diskusjon om ansvarliggjøring av barnet og det er noe samtlige deltakere er opptatt av og ser det som en avgjørende faktor for barnets utvikling. Flere av dem beskrev konkrete eksempler hvor de forteller historier om barn som tok mer ansvar i egen læring, da de oppfattet at foreldre og skole hadde et tett samarbeid.

Jeg har oppdaget at barnet mitt i syvende klasse ikke har gjort leksene, så spurte jeg henne og hun fortalte meg at hun har gjort dem på skolen. Jeg tok kontakt med læreren og spurte om de gjør leksene på skolen. Læreren fortalte meg at hun løy til meg. Læreren og jeg ble enige om å ha et tett samarbeid slik at dette ikke gjentar seg og at vi får til informasjonsutveksling slik at datteren min vet at vi kommuniserer (mor).

Et funn som denne studien viser, er at foreldre er opptatte av og foretrekker samarbeidet med bare med læreren.

«Det er viktig å ha godt samarbeid med læreren og fortelle hva en føler dersom man blir misfornøyd med noen», (far).

Datamaterialet min tyder på at foreldre forholder seg til enkeltlærere og ikke prioriterer å involvere resten av skolen med mindre de er helt uenig med læren. Det vil sei at det samarbeidet er basert på er uformelle kontakter fordi funn i denne studien viser at foreldre tar kontakt med læreren når de opplever noe som de mener ikke fungerer for dem. De har er liten eller ingen kommunikasjon med ledelsen med mindre det er uenigheter mellom foreldre og lærere. Det er

kun en av deltakere som snakker med skoleledelsen, da vedkommende og læreren ikke klarte å løse uenighetene mellom dem. Videre opplever foreldrene at dette er greit også for lærerne.

For å finne mer ut av deres perspektiv, spurte jeg informantene om foreldremøter og deres opplevelser av disse møtene.

På den ene siden er de positive til dem og mener at det er nyttig å delta, fordi de opplever at de får informasjon om hva som foregår på skolen.

«Skolen forteller hva de har gjort på skolen og hva slags planer de har» (far).

Men på den andre siden er de kritiske til foreldremøtene både når det gjelder struktur og innholdet. De beskriver foreldremøtene som arrangementer med lite utbytte for dem, men deltar likevel. Mitt inntrykk er at foreldrene føler at foreldremøtet er den eneste arenaen de kan få vite om skolehverdagen. Flertallet av informantene påstår at de har gitt innspill og tilbakemeldinger om forbedringspotensial knyttet til foreldremøter, men opplever at de ikke blir hørt. Dette medfører at de sitter igjen med en følelse av at deres bidrag ikke blir verdsatt og derfor velger å være passive deltakere i møtene.

«Foreldremøtene er strukturert på en fast måte og strukturene endrer seg ikke. Vi kan ikke påvirke måten de er organiserte på. Fordi vi kom med innspill med våre synspunkter om disse møtene, men det ble ikke endringer. Det hadde vært fint hvis våre innspill kunne endre noe», (mor).

Tidligere forskning viser lignede funn. For eksempel i undersøkelsen til Finnvold, (2018) sier somaliske foreldre at de har lite utbytte av å delta på foreldremøter. Men dette er et utbredd problem fordi annen forskning som blitt gjort om minoritetsforeldre, viser at de samme problemene finnes blant andre minoritetsforeldre også. Mange minoritetsforeldre opplever vanskeligheter i foreldremøtene (Holter, 2016).

Som nevnt (i kapital 4) er det flere samarbeidsorganer i skolen blant annet FAU og FUG som er et bindeledd mellom skolen og foreldre. Hensikten er å gi foreldrene en representasjon slik at de kan fortelle og/eller formidle deres opplevelser og ønske. Når jeg spør deltakerne om de har kjennskap til disse ulike organene, er det bare to som har en god oversikt over disse organene. Den ene var klassekontakt, mens den andre har fått informasjon om dem gjennom foreldremøter og andre settinger. Resten av informantene sier at de har ingen eller lite skjennskap til disse organene og deres mandat.

«Jeg har sett og hørt om dem. Jeg deltar i alle foreldremøter og ser ofte at man velger klassekontakt og vara, men jeg har ikke kjennskap til hva dette dreier seg om. Og ingen har forklart til meg» (far). En mor støtter dette og sier *«Når jeg deltar på foreldremøter hører jeg ofte at*

den ene er klassekontakt og den andre er vara, men jeg vet hverken hva de står for eller om deres mandat» (mor)

Det er et kjent fenomen at innvandrereforeldre ikke deltar aktivt i samarbeidsorganer på skolen, (Roland, 2013, s. 42). Det er flere som beskriver utfordringer som de opplevde i møte med skolen, men ingen av dem har tatt det opp hverken med klassekontakten, FAU eller andre organer. Mitt empirisk funn viser at foreldregruppen i denne studien ikke ser nødvendigheten av deltakelsen i disse organene. Deres prioriteringer ligger i samarbeidet med lærerne.

«Jeg tar kontakt med lærer uansett når som helst» (far).

Med dette sitatet bekrefter informanten at det er en åpen og uformell kommunikasjon mellom foreldre og lærere.

6.3 Medvirkning- kun informasjon

Foreldrene opplever at de har lite makt og innflytelse på skolen og begrunner det med at de er innvandrere som kommer til Norge, og må forholde seg til spillereglene og systemet som de har kommet til.

Skolen lager rammer for det som skjer på skolen og hvordan den skal være. Den har sine rutiner som ble laget før vi kom til Norge og om vi gir innspille eller ikke, så blir det ingen endring fordi det er bestemte på forhånd hvordan ting skal være. Vi har gitt tilbakemelding om ting i forbindelse med foreldremøte, men vi har ikke sett endringer som blitt gjort. Det hadde vært fint om våre tilbakemeldinger hadde endret noe, (mor).

Fleste av deltakerne opplever at de er maktesløse og ikke kan påvirke hvordan skolen fungerer, eksempel regelverk, innhold, undervisning og andre ting om skolehverdagen. Det er flere som forteller at de har tatt opp med lærere når det gjelder deres bekymringer knyttet til undervisningsformer, men de opplever at deres synspunkter endrer ingenting.

Når jeg spør foreldre om deres opplevelser knyttet til foreldremedvirkning, har de et delt syn på det. Flere av dem sier at de har medvirkning og medbestemmelse på skolen, mens andre sier at de ikke har det. De som mener at de har medvirkning begrunner det med at skolen hører på dem når de diskuterer noe som angår deres barn. Når jeg ber dem om å forklare eller komme med eksempler på det, kom de med eksempler knyttet til undervisningen av enkeltfag, for eksempel var noen var misfornøyde med at deres barn blir tatt ut av klassen, for å kunne gi dem morsmålsopplæring, eller andre fag som er tilbud/frivillig baserte.

«Jeg var ikke fornøyd med at barnet mitt blir tatt ut av enkelte fag for å gi ham morsmålsundervisning. Jeg fortalte det til skolen at barnet mitt skulle ha morsmål og at han kunne lære av meg hjem hvis vi trenger det. Disse erfaringene lærte meg at du som foreldre kan medvirke mye på det som angår barnet ditt» (mor).

Opplæringslovens §2-8 (grunnskolen) og §3-12 (videregående opplæring) gir barn med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt språkopplæring inntil eleven har fått tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære undervisningen, (udir, 2006).

Denne undervisningen er ikke et krav, men en rettighet, et tilbud som foreldre kan samtykke i eller avslå. Dersom foreldre velger å ikke samtykke til deres barn tar imot tilbudet, kan skolen ikke iverksette det. Dette kan noen foreldre tolke som medvirkning, men det finnes andre fag som foreldre er misfornøyd med, blant annet gym og musikkundervisning, men de vil ikke ta opp dette med lærerne fordi de anser disse fagene som obligatoriske og dermed føler de ikke at de kan påvirke det. Både de som mener at de har foreldremedvirkning og de som opplever at de ikke har det, er enige om at de ikke har foreldremedvirkning på systemnivå. De mener at deres innflytelse og medvirkning er begrenset til det som omhandler deres egne barn.

«Vi har ikke medvirkning. Vi har ikke spurt om å få medvirkning, og det er heller ingen som inviterte oss til å påvirke hva som skjer på skolen», (far).

Mine empiriske funn er i tråd med funnene av tidligere forskning som er knyttet til skole-hjem samarbeidet. Vi ser at minoritetsforeldre har lite foreldremedvirkningen i den norske skolen og at deres involvering er begrenset til dialog og drøftende slag (Holter, 2016, s. 15; Nordahl, 2003, s. 117). Funnene i datamaterialer tyder også på at skolene ikke er gode nok til å forklare foreldrenes påvirkningsmuligheter. Foreldrenes oppfatning er at skolen ikke prioriterer å gi dem en reell mulighet til å kunne påvirke skolens virksomhet på systemnivå, så lenge foreldrene selv ikke krever det. Foreldrene uttrykker at de mangler kompetanse og spilleregler knyttet til hvordan de kan skaffe seg muligheter til medvirkning.

«Jeg visste ikke at foreldre har medvirkning, men etter hvert skjønnte jeg gjennom andre norske foreldre som argumenterte mot lærerne og kan fortelle deres opplevelse om det som er riktig eller galt. Da visste jeg at foreldre kan ha makt og kan påvirke. Men ingen fortalte meg om det» (far).

Min tolkning er at foreldrene tror og forventer at informasjon de gir til skolen, vil kunne gi dem medvirkning. Grunnen jeg sier dette er at flere av deltakere har i løpet av intervjuet sagt flere

ganger at de har gitt informasjon til skolen, men skolen har ikke gjort noen med det. Når foreldre opplever at det de forteller ikke gir noen utslag, opplever de ofte at de mangler medvirkning. Den følelsen av at man ikke får et resultat av det man forteller til skolen, medfører at foreldre distanserer seg fra skolen og inntar en passiv rolle. Mine funn antyder videre på at skolen forholder seg til å gi informasjon til foreldre og mye tyder på at skolen har avventende holdninger, men når foreldre selv tar opp saker, viser skolen vilje til å komme i dialog med foreldrene og drøfter saker med dem. Det vil si at skolen (særlig lærerne) nekter ikke å komme i dialog med foreldre, men mye tyder på at det forutsettes at initiativet kommer fra foreldrene selv. Når skolen tar kontakt med foreldre, er det når det arrangeres det foreldremøter, konferansetime og andre aktiviteter. Og når skolen tar initiativ, forteller den hva foreldre bør gjøre.

«Skolen (gjennom lærer) forteller oss om hva som skal gjøres» (mor).

At skolen forholder seg kun til informasjonsgiving til foreldre, strider det mot de ulike nivåene for samarbeide som består av 1) informasjon, 2) dialog og drøfting, 3) medvirkning og medbestemmelse. Den enkleste formen for samarbeid er deling av gjensidig informasjon, neste nivå er dialog og drøfting, her diskuterer foreldre med skolen om det som berører eleven og siste form omhandler at både skolen og foreldre skal ha like innflytelse på avgjørelser og pedagogisk praksis, alt som berører eleven. Funnene tyder på at samarbeid mellom foreldregruppen og skolen er basert på informasjonsnivå og en vilkårlig dialog og drøftingssamarbeid. Hvis en ser dette også i lys av Arnsteins deltakelsesmodell tyder det på at det er basert på *Placation*, fordi foreldrene får informasjon fra skolen og det kan være dialog med foreldre og lærere. Funnene tyder på at lærere er opptatte av å fortelle til foreldre hva skolen forventer av dem, uten å forklare hva foreldrene kan gjøre for å kunne medvirke skolens virksomheter, dette er noen som man finner i tidligere forskning, (Holter, 2016, s. 18; Nordahl, 2007, s. 28–29). Det kan være flere faktorer som bidrar at foreldre ikke får foreldremedvirkning. En viktig faktor er manglende systemforståelse.

Min empiriske analyse viser at foreldre er usikre eller mangler systemkompetansen knyttet til utdanningssystemet i Norge. 6 av 7 mener at både undervisningsmåten og hele utdanningssystemet er utforende og lite læringsfremmende. Deres diskusjon om skolen dreie seg om hvordan skolen fungerer som institusjon og dens mandat. De sitter igjen med flere spørsmål knyttet til skolens helhetlige politikk. Dette gjelder alle deler av skolens arbeid også organiseringen av undervisningen/undervisningsformer og innhold. Når det gjelder undervisningsformer, opplever foreldre at man er opptatt av at barn skal samarbeide på skolen,

særlig i undervisningstimene. Deres forventinger er at lærer skal vær sentralt og undervise, men deres inntrykk er at man overlater barn til seg selv, alene eller i grupper.

«Jeg har spurt mange ganger til læreren hvordan kan man forvente at barn får opplæring når 4- 5 elever sitter sammen og får beskjed om å forklare ting til hverandre», (mor).

Foreldre ser utdanningssystemet i Norge i lys av andre skolesystemer, når de sammenligner disse systemene, er konklusjonen at det er vanskelig å tilpasse seg utdanningssystemet i Norge.

Jeg har ikke gått på skole i Somalia, men jeg har kjennskap til hvordan skolen i Somalia fungerer og jeg har også sett nabolandene for eksempel Kenya. Videre har jeg sett også skole systemet i England. Hvis jeg sammenligner med det skole systemet i Norge blir det vanskelig for barn med somalisk bakgrunn å tilpasse seg måten man underviser her i Norge, (mor).

Det er en oppfatning av at skolen ønsker at elevene skal leke mer enn de lærer og det er helt uforståelig for foreldre at man argumenterer at læringen skal skje gjennom samarbeid og sosialiseringssrammer.

Man får ikke opplæring i Norge. Opplæringen begynner fra åttende klasse. Man er opptatt av lek og den type ting i barnetrinnet, med en gang barn begynner på åttende klasse pøses det på alle mulige fag. Barn som ikke har fått gode opplæring i barnetrinnet klarer seg ikke i det senere skoleløpet og dette medfører at barn misliker skolen og alt som har med opplæring å gjøre. (...)Jeg har vært i Kenya og jeg har sett hvordan utdanningssystemet er der. Barn får veldig god opplæring fra barnetrinnet, når de begynner åttende klasse, blir de rustet til å takle faglige utfordringer, (mor)

Det handler ikke bare om undervisningsmåte eller organiseringen av undervisning, men det er også problemer knyttet til det faglige. Foreldrene føler at man kaster bort tiden ved å bruke tid til flere fag som de kaller meningsløse fag.

«Det er flere meningsløse fag i Norge, for eksempel, matlaging, musikk, og gym. Barna trenger ikke å løpe på skolen. De kan gjøre det i fritiden, det er dumt å la barn leke i den tiden de skulle lære noe på skolen» (mor).

Foreldrene i den studien opplever at skolens praksis og den helhetlige utdanningspolitikken er med å redusere barnets fagligprogresjon noe som etter informantenes synspunkter fører til at barn møter vanskeligheter i opplæringen. De mener at det er mye frihet, manglende faglig fokus og lite disiplin på skolen og etter deres oppfatning bidrar alle disse komponentene til at barnet går glipp av en viktig utvikling i en tidlig fase i opplæringsløpet. Dette perspektivet bekrefter

funnene fra tidligere forskning som viser at somaliske foreldre er kritiske til det norske utdanningssystemet og mener at det skolepolitikken kan ødelegge barnets fremtidige utvikling. Alt dette skaper usikkerhet for somaliske foreldre som er kjent for å satse høyt på barnets skolegang. Deres opplevelser er at utdanning vil sikre status og føre til at barnet skal kunne klare seg i samfunnet, (Holm, 2011, s. 302; Lidén et al., 2014, s. 80–81).

6.4 Samarbeid med skolen – tillitt, anerkjennelse eller trussel?

Den foreldregruppen jeg intervjuet, mener at skolen er svært viktig og at barn må få seg utdanning. De er opptatte av å bidra alt de kan til at barna deres skal lykkes med utdanningen. Mine funn bekrefter funnene fra tidligere forskning som viser at somaliske foreldre ønsker en solid utdanning for sine barn, (Holm, 2011, s. 299; Kileng, 2007, s. 220). Når det gjelder hva foreldre selv kan bidra med i barnets opplæring, sier de at de kan sørge for at barna skal være forberedt til skolen, og at de vil bistå hvis skolen ber om deres hjelp, ellers sier de tydelig at de ikke kan hjelpe barn med den faglige delen. Derfor mener de at barna er avhengige av den faglige støtten de kan få fra skolen. Foreldre vil bidra at alt de kan for å hjelpe skolen til å gi barna opplæring, men de hevder at for at foreldre og skolen skal kunne hjelpe barn med opplæringen, trengs det åpenhet og tillitt mellom foreldre og skole.

Generelt mener informantene i denne studien at de har god kommunikasjon med skolen og den er tilgjengelig når de trenger denⁱⁱⁱ. Som sagt tidligere er kommunikasjon mellom foreldre og lærere basert på kontaktløst samarbeid, og det er mye som tyder på at det fungerer for begge parter. Men foreldre opplever at når de og lærerne har ulike syn på saker, og uenighetene oppstår, bruker skolen makt og overkjører dem. Foreldrene er særlig kritiske til at skolen kan true med barnevernet, i stedet for å ha en grundig samtale med dem, når problemer oppstår. Deres opplevelse er at mye kan løses mellom skolen og foreldrene selv, fordi de mener at de er åpne og løsningsorienterte. Men de opplever at skolen på sin side kan mangle vilje til samtale, men heller foretrekker en «snarveiløsning», nemlig å overføre saken til barnevernet.

Etter en stund ble datteren min syk og jeg tok kontakt med læreren og fortalt at datteren var syk og dermed ikke kunne komme på skolen. Hun var syk i flere dager. Til tross for dette meldte skolen bekymringsmelding til barnevernet og deretter tok barnevernet kontakt og spurte om hva som skjedde. Jeg fortalt hele historien og viste de korrespondansen mellom meg og skolen. Barnevernet spurte meg hvorfor skolen tok kontakt med dem siden vi hadde så tett kontakt (mor).

Dette tolker foreldre som mistillitsholdninger fra skolens side, og det medfører at de setter seg i en forsvarsposisjon og at de ikke blir motiverte til å involvere seg i skolens arbeid i stor grad.

Det er mye som tyder på at foreldre opplever at skolen ikke viser dem empati og anerkjennelse, i møter med skolen. Dette er noe tidligere forskning bekrefter for eksempel Friberg & Bjørnset, (2019), som mener at minoritetsforeldre møter rigide holdninger på skolen hvor man sier «her er Norge». Dette kan bidra til at minoritetsforeldre opplever en fremmedhetsfølelse og umyndiggjøring, en mor sier følgende:

«Barna mine gikk ikke på bursdagsfeiring, en dag ble jeg innkalt til skolen og møtt med helsesøsteren, hun spurte meg hvorfor barna mine ikke deltar i bursdagsfeiring. Da fortalte jeg at de ikke er interessert i hele tatt. Da sa hun til meg du er heldig som er her i Norge og i Norge sender vi barn til bursdag, hvis man ikke gjør det da sender man bekymringsmelding til barnevernet» (mor).

En annen mor opplever ambivalenser hos skolen

«Det er noe rart med skolen, på den ene siden sier den at man ikke skal tvinge barn til å gjøre noe, men på den andre siden sies det at hvis du ikke tvinger barnet blir det en barnevernssak, rart!» (mor).

Disse to mødre opplever at skolen er rigid på sitt synspunkt og presser foreldre å godta dens premisser. Foreldrenes opplevelse bekrefter forskningen til Holter og Nordahl

I kapital 3 skrev jeg at undersøkelser viser at over 40% av somaliske ungdommer har reist til utlandet for å få opplæring. Dette er barn som født og oppvokst i Norge eller kom hit da de var under skolealder, dette har skapt store diskusjoner i Norge (Friberg & Bjørnset, 2019).

For å finne ut av foreldrenes meninger, ble det stilt spørsmål knyttet det, og informantene har mange meninger om dette. Deres oppfatning er at man har all grunn til å sende barn til utlandet og begrunner det med mangel på faglig utvikling og disiplin i den norske skolen.

«Utdannings systemet i Norge er så dårlig at det ikke er mulig å få opplæring» (far).

En mor argumentere at manglende av disiplin i den norske skolen kan også være en årsak, «*Et annet problem som finns hos norsk skole er mangelfull disiplin*», (mor).

Min tolkning av datamaterialene er at når foreldre sier at det er lite disiplin på skolen, mener de ikke bare at elever har mye frihet, men jeg tolker at dette handler også om verdigrunnlag. For eksempel seksualundervisning, at man dusjer nakne sammen etter gymundervisning og elevene får felles svømmeundervisning gjør foreldre engstelige, (Friberg & Bjørnset, 2019).

Dette synet om at det er manglende disiplin blir bekreftet av en far, men legger til at kulturelle og religiøse faktorer er også en del av faktorene som får foreldre til å sende barna sine ut av Norge.

«Jeg mener at det er på grunn av kulturelle årsaker som får foreldre til å reise til utland med barn. Særlig religiøse årsaker. Det er også manglende disiplin i Norge» (far).

Den opplevelsen som foreldregruppen i denne studien viser, samsvarer med det tidligere forskning viser. Det foreligger flere undersøkelser som viser at somaliske foreldre er misfornøyde med både den faglige utviklingen og manglende disiplin i den norske skolen, derfor reiser mange til utlandet. Somaliske foreldre har erfaringer med en pedagogiske metode som er annerledes enn den som praktiseres i Norge, dette fører til at foreldre føler at skolen og læreren, mister kontrollen over elever, (Kileng, 2007, s. 212).

I løpet av intervjuet sammenlignet flere av deltakerne deres opplevelser knyttet til utdanningssystemet i Norge med deres tidligere utdanningserfaringer og konkluderer med at Norge har et utfordrende utdanningssystem og dermed sliter mange somaliske barn her i Norge.

«Læring og oppdragelse henger sammen, den somaliske barneoppdragelsen er veldig annerledes og dette påvirker somaliske barns opplæring i den norske skolen», (mor)

Når jeg spør informantene hvordan disse utfordringene kan løses, mener de at det trengs dialog mellom foreldre og skolen. Dialog med skolen er noe som den foreldregruppen spør etter, videre viser min undersøkelse at når foreldre kommer i dialog med lærere skapes det en viss grad av forståelse mellom foreldre og skolen.

6.5 Nødvendighet med foreldremøter?

I løpet av intervjuet beskrev informantene mange ulike utfordringer i møte med skolen.

Når jeg ber foreldrene om å beskrive de største utfordringene og hindringene knyttet til samarbeidet, forteller de at blant annet er språklige barrierer viktige faktorer. De mener at manglende av språkkompetanse kan hindre dem i å yte eller dra nytte av samarbeidet med skolen Videre opplever de at skolen ikke er gode til å skaffe tolker til for eksempel foreldremøter.

«Et konkret problem er at man ikke bestiller tolker i foreldremøtene. Når man vil forstå hva som foregår på skolen er foreldremøtene en arena man kan få informasjon om skolen, men hvis en ikke forstår språket, kan det hende at man får med seg både riktige og uriktige opplysninger om skolens planer» (mor).

En annen mor sier:

«På grunn av manglende språk, kan vi ikke fortelle skolen våre synspunkter», (mor).

Funnene i undersøkelsen antyder på at skolen forventer at foreldre selv tar ansvar når det gjelder språklige utfordringer, fordi noen deltakere forteller at de har blitt bedt om å si fra hvis de trenger tolker. Tidligere undersøkelser viser også at språklige utfordringer hindrer et godt samarbeid mellom somaliske foreldre og den norske skolen, problemet øker når tolker ikke involveres (Kileng, 2007, s. 22).

Manglende språk og effektiv foreldremøter medfører at foreldre velger uformelt samarbeid med læreren, for å kunne følge opp barnets opplæring og utvikling. Foreldregruppen i denne studien medgir at det kontaktløse/uformelle samarbeidet fungerer for dem og de er fornøyd med det.

«Jeg har et tett samarbeid med læreren og jeg kan spørre hvis det er noe» (far).

En mor bekrefter det samme og legger til at det er nødvendig å ha et tett samarbeid med læreren, for å kunne følge opp barnets progresjon.

«Det er viktig å ha kommunikasjon med læreren fordi, man følger opp barnets skoleutvikling og det som foregår på skolen», (mor).

Deres opplevelse er at en god og nær kontakt gir positiv følelse og trygghet hos barn når de ser at foreldre og skolen samarbeider. Men selv om foreldre opplever at de har god kommunikasjon^{iv} med skolen, viser imidlertid mitt funn at kommunikasjonen mellom dem er vilkårlig, fordi informantene beskriver holdninger som viser at de tar kontakt med skolen hvis det er noe de er misfornøyd med, ellers er de passive og avventende. Informantene beskriver lignende holdninger fra skolen også. De sier at skolen tar kontakt når det er foreldremøter og utviklingssamtaler.

6.6 Kulturelle forskjeller skaper misforståelse

Som jeg skrev i forrige avsnitt opplever foreldre i denne studien at de har god kommunikasjon med skolen, særlig med læreren som de har et tett og kontaktløst samarbeid. Videre mener foreldre at de ikke får mye utbytte av direkte samarbeid med skolen og begrunner det med at det er på grunn av manglende språkligferdigheter. Imidlertid er mitt inntrykk at dette ikke handler bare om språk, men andre vilkår også. Min tolkning i datamaterialet er at kulturelle forskjeller, særlig skolekulturen, spiller en viktig rolle her. Den somaliske skolekulturen er tradisjonelt basert på det som Nordahl, (2007, s. 27) kaller *delt ansvar fore eleven*, det betyr at skolen har hovedansvaret når det gjelder faglig utvikling og opplæring, mens foreldre har det

sosiale og omsorgsansvaret. Kulturelt sett har somaliske foreldre lite å bidra med når det gjelder faglig utvikling og opplæring på skolen. Deres involvering og engasjement er begrenset til å kjøpe utdanningsmaterialer, følge opp barnets skoleprogresjon og bistå når læreren ber dem om hjelp (Hassan, 2018, s. 110). Hvis man ser samarbeidet mellom somaliske foreldre og skolen i lys av Pierre Bourdieus kulturelle kapital, blir det tydelig at somaliske foreldre har en skolekultur som er forskjellig fra den norske skolekulturen. Dette kan skape misforståelser, fordi den norske læreren på den ene side kan tenke at foreldrenes skoleinvolvering er en selvfølge, at foreldrene er klar over deres rolle og det som forventes når det gjelder skole- hjem samarbeid. Mens de somaliske foreldrene på den andre siden forventer at skolen tar seg av alt som har med opplæring å gjøre (NOU 2010:7, s. 341).

«Sønnen min er født og oppvekst her i Norge, læreren har fortalt meg at sønnen min ikke kunne følge opp den ordinære undervisningen i klassen og derfor må han ha et tilpasset undervisningsopplegg. Jeg fortalte til læreren at sønnen min gikk på den skolen fra 1.klasse og nå går han 5.klasse. Det er veldig rart at du/læreren forteller meg at han ikke utviklet seg faglig. Jeg har sagt på forhånd at jeg ikke kunne hjelpe ham faglig og jeg forventet at skolen gir sønnen min faglig utvikling, så sier du til meg nå at han ikke kan følge opp samme undervisning som alle andre og dermed må ha en lavere/lettere undervisningsopplegg. Dette er feil og det er at dere ikke har gjort jobben deres» (mor).

Utgangspunktet for denne moren er at ansvaret er delt, og hun argumenterer med at skolen ikke har fulgt opp sin del av ansvaret. Hennes opplevelse er hun har gjort det som forventes, nemlig å gi sønnen den sosiale omsorgen og oppdragelsen. Videre sier moren at hun har gitt beskjed til skolen at hun ikke kan støtte sønnen sin når det gjelder faglige spørsmål. Hennes opplevelse er at skolen ikke deler hennes bekymringer. Med dette utgangspunktet møter somaliske foreldre den norske skolekulturen hvor det forventes at foreldre skal være sentrale i barnets opplæring.

I tillegg til forskjellene innenfor ulike skolekulturer, kan det være andre vilkår som påvirker samarbeidet.

Mine funn viser at det er både indre og ytre vilkår som påvirker foreldrenes deltakelse i skole-hjem samarbeidet. Funnene i denne studien viser at somaliske foreldre opplever at de har lite eller ingen innflytelse på skolen og dermed opplever de at deres involveringer ikke gir mening og forholder seg derfor passive. Videre bekrefter mine funn tidligere forskning som viser at somaliske familier sliter med sosioøkonomiske utfordringer og boligproblemer. Somaliske familier er barnerike og ofte bor store familier i et lite hus, noen som fører til at familiene ofte

er på flyttefot til større boliger (Kileng, 2007, s. 115). Ifølge Bø (2011, s. 52–53) vil foreldrenes utdanning og yrkesstatus påvirke foreldrenes samhandling med skolen. Min undersøkelse viser at de av foreldrene i denne foreldregruppen som har bedre boliger og er yrkesaktive, samarbeider bedre med skolen. Utdannings- og språknivå vil ha stor betydning for samarbeidet. For eksempel i mitt foreldreutvalg var det en deltaker som påsto at hun opplever mindre barrierer sammenlignet med andre foreldre. Min tolking er at hun har bedre norskkunnskaper og systemforståelse fordi hun kom til Norge som mindreårig har videregående opplæring fra Norge og har en jobb. Jeg mener at dette bidrar til at hun har bedre forutsetninger til å lykkes sammenlignet med resten av deltakere som ikke har slike forutsetninger, men har sin egen skoletradisjon i tankene.

7 Kapittel 7: Avslutning og kommentarer

Problemstilling for denne masteroppgaven er **Hvordan opplever somaliske foreldre skole-hjem samarbeidet og hvilke erfaringer sitter de med igjen etter samarbeidet?**

For å besvare denne problemstillingen, intervjuet jeg en foreldregruppe ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju med somaliske foreldre. Funnene mine bekrefter funn fra tidligere forskning, men det kommer også frem nye funn i denne undersøkelsen.

Min undersøkelse bekrefter funnene som forteller at somaliske foreldre vil at deres barn får god utdanning og at de er opptatte av å samarbeide med skolen, slik at deres barn lykkes med opplæringen. Funnene i denne avhandlingen tyder på at det er lite foreldreinkludering fra skolens side og det ser ut til at skolen og/eller lærerne tar forgitt at foreldre vil involvere seg i skolens arbeid. Dette bekrefter for tidligere forskning som viser lignende funn, (Holm, 2011, s. 92; Sand, 2009, s. 188). Foreldregruppen i denne studien opplever at det er liten grad av tillitt mellom dem og skolen, og det er flere som beskriver uheldige hendelser mellom dem og skolen. De hevder at de prøver å bygge tillitt mellom dem og skolen, men skolen synes å svekke den tillitten, selv om man har god kommunikasjon med skolen. Deres opplever er at skolen kan være for rask i enkelte avgjørelser. Dette medfører at foreldrene sitter igjen med en følelse av å ikke bli trodd og føler avmakt. De sier at skolen kan ødelegge relasjonen med dem ved å gå «bak ryggen deres» for eksempel ved å kontakte barnevernet. Informantene sier at de ønsker å ha en god dialog med skolen, slik at de kan bli enige og finner løsninger, men skolen kan være rigid og stå på sitt. I undersøkelsen kommer det også frem at somaliske foreldre er kritiske til skolens organisering og undervisningsformer, de mener at det er lite faglige progresjon og lite disiplin i den norske skolen. Dette er bekreftet tidligere, se (Friberg & Bjørnset, 2019; Holter,

2016; Kileng, 2007). Videre viser tidligere forskning at somaliske foreldre ikke får utbytte av foreldremøtene og at manglende av språkligferdigheter er en medvirkende årsak.

Informantene i denne studien bekrefter at de sliter med språklige utfordringer, og at dette hindrer dem i å ha fullt utbytte av skole-hjem samarbeidet. Funnene mine tyder på at skolen ikke gjør nok for å hjelpe foreldre til å kunne yte mer på skole-hjemsamarbeid, og mye tyder på at skolen undervurderer foreldrenes ressurser og effektivitet. Flere av mine deltakere beskriver hendelser hvor lærere innrømmet at de har gjort feile vurderinger.

De nye funnene i den masteroppgaven er at kommunikasjonen mellom somaliske foreldre og skolen er vilkårlig. Den er avhengig av hendelser og anledninger. Et annen funn er at samarbeidet mellom somaliske foreldre og skole er basert på kontaktløs dimensjon, deres samarbeid er preget av en uformell samarbeidskontrakt.

7.1 Oppgavenes funn:

- Kommunikasjonen mellom somaliske foreldre og skolen er vilkårlig.
- Samarbeidet mellom somaliske foreldre og skolen er basert på en uformell dimensjon
- Barn har en stor plass i samarbeidet
- Språklige og kulturelle barrierer hindrer et godt samarbeid mellom somaliske foreldre og skolen
- Somaliske foreldre satser høyt for barnets opplæring, men er misfornøyde med utdanningssystemet i Norge
- Språk og utdanningsnivå påvirker samarbeidet, jo bedre språkkompetanse desto bedre samarbeid
- Somaliske foreldre mangler foreldremedvirkning og medbestemmelse
- Foreldre foretrekker og er fornøyde med å samarbeid bare med lærerne
- Studien indikerer at skolen ikke priorer foreldreinkludering og samarbeidet baserer seg på et informasjonsnivå
- Somalisk foreldre opplever at det er lite faglig fokus og progresjon i skolen og dette oppfyller ikke foreldrenes forventinger
- Sosioøkonomisk situasjon, yrkesstatus/deltakelse, nettverk og utdanning er viktige vilkår som påvirker foreldrenes samarbeid med skolen

7.2 Videre forskning

Det bør utføres en undersøkelse hvor man forsker på beste praksis i forhold til samarbeid og hva lærerne og minoritetsforeldre kan gjøre sammen for å forbedre samhandling, for at minoritetsbarn skal få et godt utdanningsnivå og føler seg inkludert i det norske samfunnet?

8 Litteraturliste

- Arneberg, Ravn, P., Birte. (1995). *Mellom hjem og skole—Deichman.no* (P. Arneberg, Red.).
<https://deichman.no/uloontgivelse/p22cc25956f2ba88f93451067d7c83464>
- Arnstein's Ladder of Citizen Participation*. (u.å.). citizenshandbook.org. Hentet 23. juni 2020, fra
<https://www.citizenshandbook.org/arnsteinsladder.html>
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). *Rapport om minoritets elever i videregående | NAFO NAFO*.
<https://nafo.oslomet.no/ny-rapport-om-minoritets elever-i-videregaende/>
- Barbour, R., & Kitzinger, J. (1998). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*.
SAGE.
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid (Avstand og nærhet) | Ingrid Worning Berglyd*.
Fagbokforlaget.no. <http://www.fagbokforlaget.no/Skole-hjem-samarbeid/19788276749380>
- Burns, T. (2002). *Erving Goffman*. Routledge.
- Bæck, Kileng, U.-D., Inger Marie. (2005). *Minoritetsspråklige foreldre som ressurs for elevenes opplæring i skolen—Evaluering av prosjektet, 2005*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Minoritetsspraklige-foreldre-som-ressurs-for-elevenes-opplaring-i-skolen---evaluering-av-prosjektet-2005/>
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). <http://www.universitetsforlaget.no/nettbutikk/foreldre-og-fagfolk-3-utgave-uf.html>
- Christoffersen & Johannessen, L., Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene—Line Christoffersen*. Bokkilden. <https://www.bokkilden.no/pedagogikk/forskningsmetode-for-laererutdanningene-line-christoffersen/produkt.do?produktId=6994951>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming | ARK Bokhandel*.
<https://www.ark.no/boker/Monica-Dalen-Intervju-som-forskningsmetode-9788215018157>
- Desforges, C. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. *Education, 30*.

- Drugli & Nordahl, M. B., Tomas. (2016, 05). *Betydningen av skole-hjem samarbeid*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Düring, B. (2009). *Kunnskapsløftet og hjem-skole-samarbeid: En analyse av betingelser for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/31121>
- Engelbrigtsen, Farstad, A., Gunhild R. (2004). *Somaliere i eksil i Norge en kartlegging av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo*.
<https://www.bufdir.no/nn/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000061>
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: Teori og kritikk*. Ad notam Gyldendal.
- Engvoldsen, T. B. (2010). *Somalisk ungdom i norsk skole. En kvalitativ undersøkelse av beskyttende faktorer blant somalisk ungdom*. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2438657>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, 2nd ed.* Corwin Press.
- Finnvold, T. G. (2018). *Norskfødte barn av innvandrede somalieres driv mot høyere utdanning*.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/61573>
- forskningsdepartementet, U. (2003, juni 16). *NOU 2003: 16* [NOU]. 045001-020003.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- forskningsdepartementet, U. (2004, april 2). *St.meld. Nr. 030 (2003-2004)* [Stortingsmelding]. 045001-040013. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Friberg & Bjørnset, J. H., Mathilde. (2019). *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll | Fafo-rapport 2019:01*. <https://www.fafo.no/index.php/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/migrasjon-foreldreskap-og-sosial-kontroll>
- Geertz, C. (1973). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture: The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (Basic Books, Inc., Publishers NEW YORK).

- Gilje, N. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforl. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021804022
- Glestad, K. C. H. (2013). *Samarbeidsutvalg eller driftsstyre, hva gir den best opplevde brukermedvirkningen?: Studie av to grunnskoler i to kommuner som praktiserer hver sin form for styre/utvalg* (s. 52). Høgskolen i Oslo og Akershus. <http://hdl.handle.net/10642/1680>
- Gobdoon, Mohammed, D., Abdullahi. (2011). *Snakk med oss! Hva gjør at noen somaliske elever fullfører videregående skole, mens andre mislykkes eller velger bort videregående skole? - PDF*. <https://docplayer.me/2820795-Snakk-med-oss-hva-gjor-at-noen-somaliske-elever-fullforer-videregaende-skole-mens-andre-mislykkes-eller-velger-bort-videregaende-skole.html>
- Gusfre, K. S. (2017). *Hvordan fremme et godt samarbeid mellom hjem og skole? - Læringsmiljøsentret*. UiS. <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/skole-hjem-samarbeid/skole-hjem-samarbeid-hvordan-og-hvorfor/hvordan-fremme-et-godt-samarbeid-mellom-hjem-og-skole-article119436-21856.html>
- Hassan, N. (2018). *The Role of Somali Parents in their Children's Education: Dr. Nuur Hassan: 9781786232359: Amazon.com: Books*. <https://www.amazon.com/Somali-Parents-Their-Childrens-Education/dp/1786232359>
- helsedirektoratet. (2019). *Undervisningsmaterieell om kjønn og seksualitet—Helsedirektoratet*. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/seksuell-helse/undervisningsmaterieell-om-kjonn-og-seksualitet>
- Holm, I. M. (2011). *Somaliere og norsk skole. En studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. Universitetet i Tromsø. <https://munin.uit.no/handle/10037/3691>
- Holter, M. (2016). «Skolen må fortelle oss hva vi skal gjøre, så skal vi gjøre det!» En kvalitativ studie om likeverdighet i samarbeidet mellom foreldre med minoritetsbakgrunn og norske lærere. 95. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2397829>

- Holthe, V. G. (2000). *Foreldreinnflytelse i skolen: Rettighet, forhandling og kompromiss*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011031505024
- Jacobsen, N. U. (2014). Hvordan opplever vi hverandre? En kvalitativ undersøkelse om hvilke diskurser som kommer til uttrykk i den forståelsen minoritetsforesatte og lærere har av hverandre før skolestart og hvordan disse utvikles i løpet av det første skoleåret. 85. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/225205>
- Kahin, M. H. (1997). *Educating Somali Children in Britain*. Trentham Books.
- Kileng, I. M. (2007). *SOMALISKE FORELDRE OG NORSKE LÆRERE. EN STUDIE AV RELASJONER OG MØTER - PDF Free Download*. <https://docplayer.me/3332702-Somaliske-foreldre-og-norske-laerere-en-studie-av-relasjoner-og-moter.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2006, desember 15). *St.meld. Nr. 16 (2006-2007)* [Stortingsmelding]. 070001-040002. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008, juni 13). *St.meld. Nr. 31 (2007-2008)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kvale, S. (2011). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., s. 344). Gyldendal akademisk.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lassen, Breilid, L. M., Nils. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis (Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende p) | Liv Margarete Lassen mfl*. Fagbokforlaget.no. <http://www.fagbokforlaget.no/Foreldresamarbeid-i-praksis/I9788245011982>

- Liden, Bredal og Reisel, H., Anja, Liza. (2014). *Transnasjonal oppvekst—Om lenger utenlandsopphold blant barn og unge med innvandrerbakgrunn*. kriminalitetsforebygging. <http://kriminalitetsforebygging.no/dokument/transnasjonal-oppvekst/>
- Lidén, H., Bredal, A., & Reisel, L. (2014). *Transnasjonal oppvekst: Om lengre utenlandsopphold blant barn og unge med innvandrerbakgrunn*. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2440455>
- Loona, S., & Arneberg, P. (1995). Den norske skolen og innvandrerforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig. I B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole: Et spørsmål om makt og tillit*.
- Mendez, L., & Knoff, H. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28, 448–466.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family—School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181–185. <https://doi.org/10.1177/10983007050070030701>
- NAFO. (2009, 2011). *Skole-hjem /NAFO*. <http://nafo.oslomet.no/grunnskole/skole-hjem/>
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. - HiOA. <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Makt-og-avmakt-i-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole—Thomas Nordahl*. Bokkilden. <https://www.bokkilden.no/pedagogikk/hjem-og-skole-thomas-nordahl/produkt.do?produktId=1647792>
- NOU 2010:7. (2010, juni 1). *NOU 2010: 7* [NOU]. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier—Universitetsbiblioteket i Bergen*. <https://bibsyst->

almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71493200130002201&context=L&vid=UBB&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=default_tab&query=any,contains,may%20Britt%20postholm%202010&sortby=date&facet=frbrgroupid,include,206025496&offset=0

- Ray. (2011, mai 26). *The thick and thin of it*. Cognitive Edge. /blog/the-thick-and-thin-of-it/
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode—Universitetsbiblioteket i Bergen*. https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71559797450002201&context=L&vid=UBB&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=default_tab&query=any,contains,kristen%20ringdal&sortby=date&facet=frbrgroupid,include,206563799&offset=0
- Roland, L. (2013). *Polske foreldre i norsk skole: En kvalitativ studie av hjem-skolesamarbeid*. <https://bora.uib.no/handle/1956/7633>
- Saldana, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag—Samarbeid mellom hjem og skole* | ARK Bokhandel.
- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem-skole: Blir alle foreldre inkludert. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevens forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (Vallset: Oplandske Bokforlag).
- Steinkjer, B. (2015). *Roller og ansvar i hjem-skole samarbeidet*.
- Stray, J. H. (2018, oktober 2). *Skolens samfunnsmandat*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Telhaug, A. O. (1991). *Norsk skoleutvikling etter 1945—Deichman.no*. <https://deichman.no/utgivelse/p77ca7a0018cca77970761277bdb9888a>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* | Tove Thagaard | 9788245023985. Haugenbok.no.

https://www.haugenbok.no/Fagboeker/Sosiologi/Systematikk-og-innlevelse/I9788245023985?gclid=EAIaIQobChMIj5J__v74QIVBKsYCh3XtQqrEAAYASAAEgLk kfD_BwE

udir. (2006). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR8-01)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

Udir. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010*. </regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Udir. (2015). *Generell del av læreplanen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

udir, udir. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring Udir-7-2010*. </regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

UNESCO. (2013). *Scoping study on the culture sector in Somalia: A research study report; 2014—229187eng.pdf*.

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000229187&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9a4fb5e1-0716-4417-8310-895b076ff7dc%3F_%3D229187eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000229187/PDF/229187eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A64%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D

Westergård og Fandrem, E. og H. (2011). *Respekt. Samarbeid mellom hjem og skole*. Av Elsa Westergård og Hildegunn Fandrem *STATLIG SPESIALPEDAGOGISK KOMPETANSESENTER - PDF*. <https://docplayer.me/1637174-Respekt-samarbeid-mellom-hjem-og-skole-av-elsa-westergard-og-hildegunn-fandrem-statlig-spesialpedagogisk-kompetansesenter.html>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk forl.

9 Vedlegg

Vedlegg 1

Intervju guid

Generelt

- Alder
- Kjønn
- Antall barn
- Botid i Norge
- Skolegang/utdanning/nivå
- Arbeid i Norge
- Har barna deres født og oppvokst i Norge?
- Har barnet gått på skole i utland?

Kjennskap til plikter og rettigheter

Grad av systemforståelse

- Vet dere hvilke rettigheter og plikter dere har som foreldre i Norge i skole sammenheng?
- Hva er deres rolle i barnas utdanning?
- Hva tror dere at skole-hjemsamarbeid betyr for eleven?

Forventinger

- Hvilke informasjoner forventer dere av skolen?
- Hva forventer skolen av dere?
-

Samarbeidsnivåer

Direktesamarbeid

- **Det representative samarbeidet**- kjenner dere til de samarbeidsorganene i skolen (FAU, SU og klassekontakt og foreldreråd?)
- Hva er deres erfaringer og opplevelser med samarbeid med disse organene?
- Har dere noen gang hatt verv i disse organene?
- Ble dere spurte eller har dere tatt initiativ selv?

Direkte samarbeid

- hvor ofte deltar du foreldremøte, og utviklings samtale?

- Hvilke erfaringer har dere av disse møtene?

Det kontaktløse samarbeid

- finnes det kommunikasjon mellom dere og skolen utenom de obligatoriske?
- Hvilke kommunikasjonskanaler brukes det mellom dere og skolen?
- Deltar dere arrangementer på skolen, for eksempel skoleavslutning, klasseturer og ulike markeringer.?
- Hvem tar initiativet til samarbeidet, dere eller skolen og hvor ofte kommuniserer dere med hverandre og hvorfor tar dere kontakt?

Medvirkning

Ytre og indre vilkår av Ingrid Bø

Indre vilkår:

- Føler dere at dere har medvirkning og innflytelse i samarbeidet med skolen?
- Opplever dere at dere får støtte fra skole/lærere knyttet til deres bidrag til skolen?
- Hvor godt fungerer skole-hjemsamarbeidet etter deres syn?
- Hvem lager rammene for samarbeidet?
- Beskrive gode/dårlig samarbeids situasjoner med skolen?

Ytre vilkår:

- Finnes det noen elementer som kan påvirke deres samarbeid med skole, for eksempel, kultur, nettverk, bolig og økonomisk.?
- Har dere kontakt med andre foreldre som også har barn i skolene? Blir dere inkludert i nærmiljøet?

Språk og kultur:

- Hvordan opplever dere når det gjelder kulturelleforskjeller?
- Opplever dere at skolene er opptatt av det å vareta kulturelle?

Utalandsreiser:

- 40% av somaliskbarn blir sendte til utland
- Hva er tror dere årsaken er?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet:

En kvalitativ studie om somaliske foreldrenes opplevelse av skole-hjemsamarbeid?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan somaliske foreldre opplever skole-hjem samarbeidet. Forskningshensikten er finne informasjon om hvordan somaliskforeldre samarbeider, og hvilke erfaringer har de (både gode og utfordringer). I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med den oppgaven er å finne ut hva somalisk foreldre tenker når det gjelder skole-hjemsamarbeid i Norge. Her vil avhandlingen se nærmere på

Hva slags erfaringer har foreldre gjort seg i møte med skolen?

Avhandlingen skal søke svar for blant annet følgende spørresmålene:

1. Hva slags oppfatning og erfaringer har somaliske foreldre, når det gjelder deres samarbeid med skole?
2. Føler de at de har medvirkning og medbestemmelse?
3. Hvem og hvordan lages rammene for samarbeidet?
4. Hvordan engasjerer somaliske foreldre seg i skole- hjem samarbeid?
5. Kan kulturelle forskjeller spille avgjørende roller både på godt og vondt?
6. Hva slags inntrykk sitter norsklærerene med når det gjelder samarbeidet med somaliske foreldre?
7. Hvordan kan foreldrenes opplevelser forstås ut fra foreliggende teorier?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Demokratibyggning ved universitetet i Bergen- institutt for sammenliknende politikk.
Fagligansvarlig Terje Knutsen: Terje.Knutsen@uib.no Telefon +47 55 58 20 18 +47 911 73
442

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg er utetter deg som er far eller mor med somaliskbakgrunn og har barn i grunnskole, særlig fra 5. til 7.trinn. jeg er interessert foreldre i alderen mellom 30 – 69 år. Videre er jeg interessert i både kvinne og mann. Det er foreldre hvis du har erfaring med skole-hjemsamarbeid her i Norge og fra Somalia/annet land, men det er ikke avgjørende.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det blir en fokusgruppe hvor foreldre møter med studenten engang, men hvis det blir behov kan det hende at studenten ber om et møte til for å kunne fordype eller finne mer informasjon. Jeg kommer spørsmål og foreldrene skal diskutere og gir deres meninger om det. Jeg vil også ha et oppsummeringsmøte i lutten av hele prosessen slik at foreldre kan høre på hva som ble skrevet om dem. Møtene vil ta ca. 1,5 timer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det blir bare studenten og veilederen som skal ha tilgang til opplysningene
- For å anonymisere informantene vil vi bruke oppdiktet navn. Vi skal bruke navn som ikke kan identifiseres med informantene
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert.

- Opplysningene og informasjonene jeg har fått skal være og behandles konfidensielt. Ingen skal kunne identifiseres og gjenskjenns i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i den 01.06.2020, deretter vil alle personopplysningene slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet Bergen ved prosjektansvarlig Tarje Knutsen, Terje.Knutsen@uib.no, mobil: 47 55 58 20 18/ +47 911 73442
- Veileder, Ragnhild Ihle: ragnhild.ihle@hvl.no, tel:+4755587865
- Vårt personvernombud: Terje Knutsen: Terje.Knutsen@uib.no Telefon +47 55 58 20 18 +47 911 73 44
- 2NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder
Ragnhild Ihle

student
Abdullahi Elmi Ibrahim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervjuet. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

En kvalitativ studie om somaliske foreldrenes opplevelse av skole-hjemsamarbeid

Referansenummer

179860

Registrert

17.12.2019 av abduhlahi Elmi Ibrahim - abduhlahielmi12@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sammenliknende politikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ragnhild Ihle, ragnhild.ihle@hvl.no, tlf: 4755587865

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Abduhlahi Elmi Ibrahim, abduhlahiibrahim@hotmail.com, tlf: 40615357

Prosjektperiode

03.01.2020 - 30.06.2020

Status

05.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

05.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i

meldeskjemaet den 05.02.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.20.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

ⁱ Arnstein's Ladder of Citizen Participation (Noen forskere oversetter deltakelse stigen på norske, men i den oppgaven bruker jeg «deltakelse modellen»).

ⁱⁱ Den somaliske kulturen og islamske verdier er mot nakenhet og man skal ikke vise kroppsdeler fremmede.

ⁱⁱⁱ Til kommunikasjonsmidler brukes det til elevmeldebok, SMS, epost, telefon og informasjonsbrev.

I tillegg til direktemøter, som foreldremøter og utviklingssamtaler.