

# **Polske foreldre i norsk skole: en kvalitativ studie av hjem-skolesamarbeid**

Lidia Paduszyńska Roland

Masteroppgave i pedagogikk

Høst 2013

Ped 396



Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

# Sammendrag

---

I kjølvannet av EU-utvidelse i 2004 har det kommet mange polske arbeidsinnvandrere til Norge, og polakker er nå den største innvandrerguppen i landet. I denne oppgaven har det blitt rettet fokus mot samarbeid mellom polske foreldre og norsk skole. Med utgangspunkt i problemstillingen: ”hvordan fungerer samarbeidet mellom polske foreldre og norsk skole sett fra begge parters side,” ble det foretatt kvalitative intervju med åtte polske foreldre og tre lærere som jobber i norsk grunnskole (en tospråklig lærer og to lærere som underviser i innføringsklasse). Blant områdene studien har fokusert på har vært foreldrenes kjennskap til rettigheter og plikter, foreldrenes og lærernes forventninger til og erfaringer med samarbeidet, deres forståelse av ”et godt samarbeid,” samt rollen språk og kultur spiller i samarbeidet.

Funnene ble diskutert med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori og Bourdieus kapitalbegrepene. Utilfredsstillende språkferdigheter hos foreldrene nevnes som det største hinder i kommunikasjonen. Kommunikationsbegrepet ble drøftet med utgangspunkt i Habermas’ teori om kommunikativ handling.

Gjennom analyse og drøfting av informantenes beskrivelser har jeg fått indikasjoner på at de stort sett er fornøyde med det gjensidige samarbeidet. Partene synes å ha tillit til og respekt for hverandre. Lærerne oppleves som kultursensitive, men noen foreldreinformanter påpeker at skolen noen ganger har gått for langt i sin veiledning av foreldrene i forhold til oppdragelse. Informantene har positive erfaringer med den direkte kommunikasjonen, men noen etterlyser bredere tilbud om tolketjenesten. Den tospråklige læreren spiller en viktig rolle i samarbeidet med foreldrene, særlig den første tiden. Det er mye informasjon foreldrene må sette seg inn i, både skrevne og uskrevne regler, og den tospråklige lærer kan fungere som en brobygger mellom skolen og foreldrene. Skolen må ta ansvar for å informere foreldre både hva de forventer av dem og hvilke rettigheter de har. Det er også viktig at skolen etterstreber mer jevnbyrdighet i relasjoner med foreldre.

# Summary

---

As a result of the EU expansion in 2004, a number of Polish labour-immigrants have migrated to Norway. Poles currently make up the largest group of immigrants in the country. In this thesis I have focused on collaboration between Polish parents and Norwegian schools. Based on the research question: “how does the collaboration between Polish parents and Norwegian school work, viewed from both perspectives“, I have carried out qualitative interviews with eight Polish parents and three teachers who work in a Norwegian primary school. Of the teachers, one is bilingual and two teach pupils attending an introduction class in Norwegian as a second language. The areas focused on in the study have been: the parents’ knowledge concerning their rights and duties; the parents and the teachers’ expectancies towards, and experiences regarding the cooperation, their understanding of “a good cooperation,” and the role played by language and culture in the cooperation.

The findings have been discussed based on Bronfenbrenner’s ecological theory of development and Bourdieu’s concepts of capitals. The parents’ insufficient language skills have been mentioned as the greatest obstacle to efficient communication. The concept of communication has been discussed in terms of Habermas’ theory of communicative action.

The analysis and the discussion of the descriptions given by the informants indicate that the parties are generally quite satisfied with the mutual cooperation. Both parties appear to trust and respect each other. The teachers appear to be culturally sensitive, but some of the parent informants report that they occasionally feel that the school has gone too far in guiding them in terms of child rearing. The informants have positive experiences with the direct communication, but some expect a more expanded use of interpreter service. The bilingual teacher plays an important role in the cooperation, especially at the early stage. The parents have to take in a lot of information, both written and unwritten rules, and the bilingual teacher acts as a bridge builder between the school and the parents. The school has to take the responsibility of informing the parents about both the school’s expectations and the rights of the parents. It is also important that the school takes measures to ensure a higher level of equality in the interactions with the parents.

# Forord

---

Å skrive en masteroppgave har vært en lang ”reise.” Målet, eller ”destinasjonen” har vært kjent, men veien dit har ikke alltid vært lett. Samtidig har det vært en av de mest lærerike perioder i livet mitt, jeg det ikke bare har fått nytt kunnskap om temaet jeg har forsket på, men jeg har også lært utrolig mye om pedagogisk forskning, akademisk skriving og de forskjellige fasene i skriveprosessen.

Prosessen har vært krevende, men også svært givende og interessant, og det har gitt meg erfaringer jeg ikke vil være foruten. Det har gitt meg et innblikk i flere emner i pedagogikkfaget, men jeg har også fått erfaring med elementer av andre fag (filosofi, sosiologi og psykologi). Jeg har blitt enda mer interessert i temaet jeg har jobbet med, og gleder meg til å se nye forskningsbidrag som er relaterte til dette temaet.

Jeg ville ikke ha klart å skrive denne oppgaven uten hjelp og støtte fra flere mennesker. Først vil jeg takke min veileder, Kariane Therese Westrheim, som har vært den beste veileder man kan ønske seg. Hun har støttet meg hele veien med den perfekte balansen mellom oppmuntring, kritiske spørsmål og skryt. Så vil jeg takke informantene som har stilt opp og delt sine historier og tanker med meg. Ledelsen og kollegaene på min arbeidsplass har gitt meg omsorg, støtte og oppmuntring hele veien. Tusen takk!

Sist, men ikke minst vil jeg takke min kjære mann og mine fantastiske døtre som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne ”reisen.” Hva skulle jeg har gjort uten dere?

Hakadal, november 2013

# Innholdsfortegnelse

---

Sammendrag .....	iii
Summary.....	iv
Forord .....	v
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Kontekst og aktualisering av tema.....	1
1.4 Oppgavens oppbygning .....	3
2. Oversikt over relevant og sentral forskning på området.....	5
2.1 Forskning på hjem-skolesamarbeid .....	5
2.2 Forskning på samarbeid mellom skole og minoritetsspråklige foreldre .....	7
3. Teoretiske tilnæringer.....	13
3.1 Forankring i lovverket, læreplanen og andre offentlige dokumenter .....	13
3.2 Hva er hjem-skolesamarbeid?.....	16
3.3 Kommunikasjon i skole-hjemsamarbeid.....	18
3.4 Indre og ytre vilkår for foreldreskap og samarbeid med skolen. ....	19
3.5 Bourdieus ulike kapitalformer og hjem-skolesamarbeid .....	24
4. Metode .....	26
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	26
4.2 Kvalitativ metode.....	26
4.2.1 Semistrukturert forskningsintervju.....	27
4.3 Utforming av intervjuguidene.....	28
4.4 Utvalg.....	28
4.5 Gjennomføring av intervjuene .....	31
4.6 Bearbeiding og analyse av materiale .....	32
4.6.1 Transkribering .....	32

4.6.2 Analyse.....	33
4.7 Ethiske retningslinjer .....	34
4.8 Kvalitetskriterier .....	36
4.8.1 Reliabilitet .....	37
4.8.2 Validitet.....	37
5. Presentasjon av funn i intervjuene med foreldre .....	40
5.1 Kunnskap om og forventinger til samarbeid.....	40
5.1.1 Kjennskap til rettigheter og plikter .....	40
5.1.2 Kjennskap til formelle samarbeidsorganer.....	41
5.2 Kommunikasjon.....	43
5.2.1 Kommunikasjonsformer.....	43
5.2.2 Utviklingssamtaler, foreldremøter og skolearrangementer .....	44
5.2.3 Tospråklig lærer .....	46
5.2.4 Tolk .....	46
5.2.5 Språk .....	48
5.3 Erfaringer med samarbeidet.....	49
5.3.1 Foreldrenes innflytelse .....	50
5.3.2 Godt samarbeid .....	52
5.3.3 Negative erfaringer med samarbeid .....	52
5.3.4 Forskjell mellom ”oss” og ”dem” .....	54
5.3.5 Kultur og tospråkighet .....	54
5.4 Oppsummering.....	55
6. Presentasjon av funn i intervjuene med lærere .....	56
6.1 Forventinger og informasjon .....	56
6.1.1 Lærernes forventinger til foreldre og samarbeidet med dem .....	56
6.1.2 Informasjon fra skolen .....	57
6.2 Kommunikasjon.....	57
6.2.1 Kommunikasjonsformer.....	57
6.2.2 Foreldremøter .....	58
6.2.3 Tospråklig lærer .....	58
6.2.4 Tolk .....	58

6.2.5 Språk .....	59
6.3 Erfaringer med samarbeidet .....	60
6.3.1 Foreldrenes innflytelse .....	60
6.3.2 Et godt samarbeid .....	61
6.3.3 Negative erfaringer .....	61
6.3.4 Kultur og tospråklighet .....	62
6.4 Oppsummering .....	63
7. Drøfting av funn .....	64
7.1 Informasjon .....	64
7.2 Kommunikasjon .....	67
7.2.1 Språk .....	69
7.2.2 Tolk .....	71
7.2.3 Tospråklig lærer .....	72
7.3 Felles aktivitet .....	73
7.4 Et godt samarbeid .....	75
7.4.1. Tillit .....	76
7.4.2. Sensitivitet .....	77
7.4.1 Jevnbyrdighet .....	79
8. Konkluderende betraktninger .....	82
9. Litteraturliste .....	85
Vedlegg 1 Informasjon til informantene på norsk .....	95
Vedlegg 2 Informasjon til informantene på polsk .....	96
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring på norsk .....	97
Vedlegg 4 Samtykkeerklæring på polsk .....	98
Vedlegg 5 Intervjuguide foreldre .....	99
Vedlegg 6 Intervjuguide lærere .....	101
Vedlegg 7 Godkjenning fra NSD .....	102

# 1. Innledning

---

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2010 ble jeg engasjert i et vikariat som veileder for minoritetsspråklige elever. Arbeidsoppgavene mine var blant annet å ta imot minoritetsspråklige familier som bosatte seg i kommunen, organisere og gjennomføre mottakssamtaler, og veilede skoler i saker som gjaldt minoritetsspråklige elever. Jeg opplevde denne jobben som veldig givende og interessant, og særlig møtene med minoritetsspråklige foreldre. Siden jeg til daglig jobber ved et kommunalt voksenopplæringscenter, har jeg ofte snakket med mine deltakere om utfordringene de møter som foreldre i norsk skole. Det synes jeg har vært et spennende diskusjonstema. Derfor bestemte jeg meg for at masteroppgaven min skulle handle om hjem-skolesamarbeid med fokus på minoritetsspråklige familier.

Jeg hadde først tanker om å sammenligne to forskjellige nasjonaliteter, noe som innebar at jeg enten måtte bruke tolk for å kommunisere med informantene, eller velge ut informanter som kunne norsk. Begge valgene ville føre til ulemper. Bruk av tolk er kostbart og tidskrevende, og man mister muligheten til direkte kommunikasjon med informantene. Hvis man derimot bare bruker informanter som har gode norskerdigheter, vil man kunne få et utvalg som ikke er representativt. På en av mastersamlingene ble jeg oppfordret av mine medstudenter og gruppeveileder til å bruke min tospråklighet og rette fokus mot polske foreldre. Det syntes jeg var en god idé, særlig da jeg fant ut at det fantes svært lite forskning om polske innvandrere i Norge, til tross for at det er den største innvandrergruppa i Norge.

## 1.2 Kontekst og aktualisering av tema

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2013) bodde det cirka 75 000 polske statsborgere i Norge i januar 2012 (en økning på ca. 25 000 siden 2010). I undersøkelsen til Friberg og Tyldum (2007) ser man at flertallet av polakker som bodde i Oslo i 2006, ikke hadde barn i husholdningen, mens i overkant av en tredjedel av polakkene hadde barn i Polen (bare 6 % hadde barn i Norge). I 2009 og 2010 fikk ca 14 000 personer fra Polen innvilget familieinnvandringstillatelse (Meld. St. 9 (2009-2010)). Man kan med stor sannsynlighet si at mange av disse sakene gjaldt barn til arbeidsinnvandrere som hadde kommet til Norge tidligere. I min jobb som veileder har jeg sett at det med tiden har



kommet flere og flere polske elever. Det viser at situasjonen av polske barn og foreldre i norsk skole er et veldig aktuelt forskningstema.

På nettsiden til Kunnskapsdepartementet<sup>1</sup> kan man lese at samarbeidet mellom hjem og skole står sentralt i forhold til å skape gode læringsvilkår for elevene. Flere forskere (Coleman (1987); Muller (1993); Nordahl og Sørli (1996); Sanders og Epstein (1998); Desforges (2003); Nordahl (2003); Reynolds & Clements, (2005)) har studert hvilken rolle foreldrene spiller for elevenes skoleprestasjoner og faglige utvikling. Disse slår fast at foreldrenes interesse for og oppfølging av barnas skolegang er en av de viktigste faktorene i barnas motivasjon til skolearbeid og faglige prestasjoner. Dette forutsetter velfungerende relasjoner mellom hjem og skole. Gjensidig kommunikasjon står sentralt i samarbeidet.

Når polske foreldre flytter til Norge, har de forventinger om hvordan samarbeidet med barnas skole skal være. Disse forventningene baserer seg på tidligere erfaringer fra Polen, både da de selv var elever, og som foreldre til barna sine. Skolesystemene i Norge og Polen er forskjellige, ikke minst på dette området. I Polen var skolereformen i 1999 et viktig vendepunkt for samarbeid mellom hjem og skole. Målsettingen har vært et likeverdig partnerskap og inkludering, og skolene har fått ansvar for organisering og gjennomføring av samarbeidet (Banasiak, 2013). Likevel er det, ifølge pedagogikkprofessor Maria Mendel, fortsatt et stort gap mellom reformens målsettinger og realiteten, og foreldre i Polen er fortsatt lite inkluderte i barnas skolegang (Mendel, 2013).

I Dagbladets nettutgave 30. mai 2013 kunne man blant annet lese at polske innvandrere følger barna sine dårlig opp på skolen fordi de jobber mye (Andersen, 2013). Artikkelen er basert på en rapport skrevet av Sharon Hiralal (2013) på oppdrag av NAV og Arendal kommune. I løpet av mitt arbeid med prosjektet, har jeg stadig oppdaget nye forskningsbidrag som tar for seg polske innvandrere, så det er i europeisk sammenheng både behov og interesse for å forske på den nye innvandrergruppa og deres integrering i de nye samfunnene de flytter til.

---

<sup>1</sup><http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/laringsmiljo-2/hjem-skole-elevsamarbeid.html?id=279669>

### **1.3 Målsetting og problemstilling**

Oppgavens forskningstema er relasjoner mellom polske foreldre og norske lærere. I oppgaven ønsker jeg, ved hjelp av kvalitative intervju, å undersøke hvordan foreldre og lærere beskriver samarbeidet med hverandre. Ut fra temaet har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan fungerer samarbeidet mellom polske foreldre og norsk skole sett fra begge parters side?*

Under begrepet *samarbeid* har jeg valgt noen forskningstemaer jeg vil konsentrere meg om. Disse områdene er:

- Foreldrenes kjennskap til rettigheter og plikter;
- Foreldrenes og lærernes forventninger til samarbeidet;
- Foreldrenes og lærernes erfaringer med samarbeidet;
- Hva legger foreldrene og lærerne i begrepet ”et godt samarbeid”;
- Hvilken rolle spiller språk og kultur i samarbeidet.

Målet med prosjektet er å få innsyn i og beskrive informantenes erfaringer med samarbeidet. Problemstillingen er tilstrekkelig åpen til å kunne inkludere beskrivelser av informantenes erfaringer. Jeg har valgt å intervju informantene (polske foreldre og lærere som jobber på en norsk skole) som er tilknyttet forskjellige barneskoler i to kommuner. Tanken bak det har vært å få innblikk i erfaringene fra ulike skoler.

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av ni kapitler. I *kapittel 2* skal jeg presentere de mest sentrale og relevante forskningsbidrag (både nasjonale og internasjonale) som omhandler samarbeid mellom hjem og skole. Jeg tar først et overblikk over de viktigste områdene rundt temaet, for deretter å presentere utvalg av forskning som handler om skolens samarbeid med minoritetsspråklige familier. Til slutt ser jeg på forskning som omhandler polske foreldre.

*Kapittel 3* utgjør teorigrunnlaget for oppgaven. Jeg starter med en oversikt over noen sentrale dokumenter som utgjør plattform for samarbeid mellom hjem og skole i Norge. Deretter skal jeg presentere noen teoretiske perspektiv som skal anvendes i analyse av materiale.

*Kapittel 4* er en redegjørelse for metoden brukt i undersøkelsen. Først utledes prosjektets vitenskaplige ståsted, før jeg beskriver bruken av det semistrukturerte intervjuet som metode for materialeinnsamling. Videre presenterer jeg informantene og beskriver transkriberings- og analyseprosessen. Kapitlet omtaler også prosjektets troverdighet og gyldighet, samt etiske betraktninger.

I de to neste kapitlene: *kapittel 5* og *kapittel 6* presenterer og analyserer jeg hovedfunnene fra mine intervjuer med foreldre (*kapittel 5*) og lærere (*kapittel 6*). Med inndeling i tre hovedkategorier, presenterer jeg noen sentrale funn kategorisert videre i underkategorier.

*Kapittel 7* er oppgavens drøftingsdel. Her drøfter jeg funnene presentert i *kapittel 5* og *6* mot teori, sentrale dokumenter og forskning.

Oppgaven avsluttes med *kapittel 8* der jeg oppsummerer det jeg har kommet fram til i prosjektet og presenterer noen tanker om videre forskning på feltet.

## 2. Oversikt over relevant og sentral forskning på området

---

I dette kapitlet presenterer jeg noen relevante forskningsbidrag på området hjem-skolesamarbeid. Det er et omfattende forskningsfelt, både nasjonalt og internasjonalt. For å finne relevant forskning har jeg søkt i Bibsys, NORA, ERIC, SYNABA og Google Scholar og brukt søkeordene: parent involvement, Polish immigrants, samarbeid skole-hjem, minoritetsspråklige foreldre, polske innvandrere, współpraca szkoła rodzice. Jeg skal først ta et generelt blikk på forskning på skole-hjemsamarbeid og foreldreinvolvering i skolen, deretter retter jeg fokus mot minoritetsspråklige foreldre, og avslutter med forskning knyttet spesielt til polske innvandrerforeldre

### 2.1 Forskning på hjem-skolesamarbeid

Don Davies skrev en artikkel i 1999 der han oppsummerte internasjonal forskning på samarbeid mellom skole, foreldre og lokalsamfunnet i perioden fra 1973 til 1998. Han trekker fram noen viktige punkt i denne forskningen. Lærernes rolle blir framhevet som avgjørende for å involvere foreldre i samarbeidet. Det er også viktig å forplikte skolene til å samarbeide med foreldrene, med utgangspunkt i lover og forskrifter. Samarbeidet fungerer best når demokratiske prinsipper ligger til grunn, og der makten er jevnt fordelt mellom partene, hevder Davies (1999).

Den første store norske undersøkelsen om hjem-skolesamarbeid ble gjennomført i 1995 av Svein Egil Vestre. Undersøkelsens formål var å tegne et bilde av hvordan grunnskolen fungerte sett fra foreldrenes perspektiv. Det ble gjennomført kvantitative telefonintervju, og spørsmålene dreide seg blant annet om barnas forhold til skolen, foreldrenes erfaringer med skolen og lærerne, samt holdninger til noen aktuelle temaer. Majoriteten av foreldrene i undersøkelsen var tilfreds med den informasjonen de fikk fra skolen, og de erfarte at lærerne ønsket et foreldreengasjement velkommen. Det ble også gitt positiv vurdering av skolens lydhørbarhet og mottakelighet for innspill fra foreldrene. Det ble uttalt stor grad av konsensus mellom hjem og skole når det gjaldt vektlegging i undervisning og oppdragelse. Foreldrene fremhevet elevenes personlige vekst og utvikling som skolens oppgave, og lærerpersonligheten ble tillagt en stor vekt.

Flere forskere har vært interessert i inkluderende samarbeid mellom lærere og foreldre. Elisabeth Graue og Margaret Hawkins (2010) har gjennomført en undersøkelse der foreldrene har blitt stilt spørsmål om hvordan de kommuniserer med skolen, og hvordan skolen formidler informasjon. Forskningsprosjektets utgangspunkt var at læringsstøttende skole-hjemsamarbeid må være preget av toveis informasjonsflyt. Foreldrene må få informasjon om skolens og klassens aktiviteter, læreplan og undervisningspraksis, samt deres barns læringsprestasjoner. Lærerne derimot, må få innblikk i familiens behov, interesser, historier og hendelser. Lærerne må også vite hvordan de skal innlemme denne kunnskapen om familien i sin praksis slik at det fremmer barnas læring. Vi ser at det norske prosjektet "Skole og samspillsvansker" gjennomført i Norge mellom 1994 og 1996 også har informasjonsflyt mellom hjem og skole som et av hovedtemaene (Nordahl & Sørli, 1996).

Former for samarbeid har vært et av temaene i FUGs utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole. I evalueringene (Nordahl, 2000; Nordahl & Skilbrei, 2002) kommer det fram at foreldrene får informasjon fra skolen på forskjellige måter, som at de blir bedt om å følge opp det som skjer på skolen eller om å bistå i dugnadsarbeid, mens de i mindre grad kan påvirke opplæringsinnhold og arbeidsmåter. Foreldrene blir altså inkludert i det praktiske, men ikke det teoretiske arbeidet. Foreldrene blir ikke betraktet som ressurser som kan bidra inn i det faglige pedagogiske arbeidet. Tilsvarende resultater finner man i Unni-Doris Karlsen Bæcks bidrag til prosjektet "Cultural Encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school" (2007). Svært få av lærerne som deltok i undersøkelsen mente at foreldrene kunne være en faglig ressurs. For øvrig konkluderer hun med at i relasjoner mellom foreldre og skole er maktdimensjonen åpenbar. Lærerne representerer systemet (skolen) og har dermed definisjonsmakt, mens foreldrene betraktes som gjester eller inntrengere på skolearenaen.

Kjersti Ericsson og Guri Larsen (2000) introduserer begrepet "det store Vi" og definerer begrepet som samarbeid mellom lærer og foreldre som både inkluderer opplæring og oppdragelse. Her blir maktforholdet i samarbeidet diskutert, og Ericsson og Larsen hevder at det er en tydelig asymmetri i forholdet, særlig når det gjelder det faglige og pedagogiske. Lærerne har også et sterkere utgangspunkt for å stille krav til foreldre enn omvendt. Maktbegrepet, og ulike forståelser av det, har vært utgangspunkt i flere studier om samarbeid mellom hjem og skole, for eksempel i Nordahl (2003).

Samtaler mellom foreldre og lærere er et annet aktuelt tema. Anne Dorthe Tveit (2010) har blant annet forsket på slike samtaler. Hun har undersøkt hvordan foreldre- og lærerrollen, og samtaler mellom læreren og foreldrene, blir beskrevet av myndigheter og foreldreorganisasjoner, samt hvordan den ideelle dialogen blir beskrevet og praktisert av foreldre og lærere. Hun mener at det demokratiske idealet for dialog oppleves som vanskelig i det daglige. Andre forskere som har hatt samtaler mellom foreldre og lærere i fokus er May Britt Drugli og Ragnhild Onsøien (2010), Ingrid Worning Berglyd (2004) og Birte Ravn (2004). Ravn (2004) har blant annet sett på maktrelasjoner som oppstår i samtaler mellom foreldre og lærere.

Annette Lareau (1989, 1997) har rettet søkelyset mot hvordan foreldrenes sosiale klasse (som et element i foreldrenes kulturelle kapital<sup>2</sup>) spiller inn i foreldrenes deltakelse i skolen, som igjen påvirker elevenes faglige resultater. Lærerne i undersøkelsen har fremmet foreldrenes involvering og formidlet at det har en positiv effekt på barnas faglige utvikling. Idealet for samarbeidet har vært et partnerskap der familielivet og skolelivet er integrert. Lærerne har invitert foreldrene på forskjellige arrangementer, de oppfordret foreldrene til å lese sammen med barnet, lese for barnet eller høre barnet lese. Arbeiderklasseforeldre i denne undersøkelsen har gitt store deler av ansvaret for barnas læring til læreren, mens middelklasseforeldre har sett på barnas læring mer som et prosjekt som de deler med skolen. De har lest mer til barna sine, har oftere tatt kontakt med skolen og deltatt på foreldrearrangementene. Selv om alle foreldre deler et ønske om at barna deres skal oppnå gode resultater i skolen, ser man at deres sosiale tilhørighet fører dem til forskjellige veier å oppnå dette på.

## **2.2 Forskning på samarbeid mellom skole og minoritetsspråklige foreldre**

Det finnes relativt lite forskning i Norge knyttet til minoritetsspråklige foreldre før 1990-årene. Migrasjonsforskning er et forskningsfelt psykologen Sunil Loona har fokusert på, herunder og forskning vedrørende skolesituasjonen til minoritetsspråklige elever. I sin artikkel ”Den norske skolen og innvandrerforeldre – er et jevnbyrdig samarbeid mulig?” refererer han til en undersøkelse foretatt i Osloskolen av Ellila og Kjeverud i 1993. Det er, ifølge Loona, et motsetningsforhold mellom skolen og

---

<sup>2</sup> De forskjellige kapitalbegrepene blir omtalt i neste kapittel.

foreldrene som blir godt illustrert gjennom denne undersøkelsen. Videre hevder Loona at mange foreldre hindres i å engasjere seg aktivt i barnas utdanningsbehov. Dette er blant annet på grunn av at fordeling av kulturmakts i forholdet mellom skole og hjem ofte sikrer skolen den totale sosialpedagogiske myndighet. Med andre ord mangler innvanderforeldrene kunnskap, makt og dermed mulighet til å delta i beslutningsprosessen som angår egne barns utdanningsforhold på et likeverdig grunnlag (Loona, 1995, s. 78-79).

I de siste årene har det blitt rettet fokus mot minoritetsspråklige foreldre i møte med skole og lærere. La oss først se på hvordan foreldre oppfatter samarbeidet med skolen. En studie av Nordahl (2000) viser at det ikke er store forskjeller på dette punktet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige foreldre. En av forskjellene gjelder foreldrenes tilslutning til skolen. Minoritetsspråklige foreldre kjenner og snakker i mindre grad med de andre foreldrene i klassen. Det påpekes at forskjellene er mindre enn man kunne forvente ut fra språklige og kulturelle utfordringer, men siden Nordahls spørreundersøkelse var på norsk, er det grunn til å tro at foreldrene som ikke behersket norsk, ikke deltok i undersøkelsen. Den metodiske tilnærmingen til foreldrene som respondenter kan det derfor settes spørsmålsteget ved. Spørreundersøkelser på norsk byr på store utfordringer når man skal forske på holdninger, opplevelser eller meninger blant minoritetsspråklige foreldre.

Sigrun Sand (2009) har studert lærernes og skoleledernes holdninger til foreldre med minoritetsbakgrunn, herunder både flyktninger og arbeidsinnvandrere. Lærerne innrømmer at det ofte er kommunikasjonsproblemer i informasjonsflyten mellom skolen og foreldrene. Manglende norskferdigheter blir nevnt som ett slikt hinder, og skolen tilpasser heller ikke informasjonsformen i særlig grad. Det blir også påpekt at manglende erfaring med norsk skole, og til dels manglende interesse i barnas skolegang, har betydning. Sand tolker synspunktene vedrørende foreldrene som uttrykk for en mangeltenkning. Foreldrene blir omtalt av lærerne i mangeltermer, det vil si at de hevdes å mangle viktig kompetanse for å samarbeide med skolen slik skolen ønsker det. Foreldrenes kulturelle kapital blir sett på som uhensiktsmessig i møte med norsk skole. Den er ikke relevant og betraktes heller ikke som viktig og nyttig. Rollen de ulike kapitalformene<sup>3</sup> spiller i foreldrenes engasjement og kontakt med skolen diskuteres av Laid Bouakaz i hans doktorgradsavhandling om arabiske foreldre (Bouakaz, 2007).

---

<sup>3</sup> Se kapittel 3 i denne oppgaven.

Kommunikasjon mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre har også vært tema i en undersøkelse gjennomført av tre forskere fra The College of New Jersey, Jody, L. Eberly, Arti Joshi og Jean Konzal (2007). Her ble det fokusert på kulturdefinisjoner, forhold mellom kultur, sosial klasse og barneoppdragelse, samt hvordan man kan nå til foreldre på en kulturelt sensitiv måte.

På oppdrag fra Stoltenberg-regjering gjennomførte Telemarksforskning et flercasestudium av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige, der samarbeid med foreldrene i barnehage og skole sett fra barnehagens og skolens side, ble undersøkt (Danbolt et al., 2010). Funnene har store likhetstrekk med de ovennevnte undersøkelsene. Lærerne opplever utfordringer knyttet til samarbeidet ved for eksempel at noen foreldre ikke møter opp på foreldremøter,<sup>4</sup> eller ikke følger opp barna sine i forhold til lekser. I rapporten blir det gjort forsøk på å begrunne disse funnene, og det nevnes grunnleggende språk- og kommunikasjonsproblemer, og det faktum at mange foreldre er uvante med at skolen skal være interessert i deres oppfatninger og at de skal ha innflytelse på skolens arbeid.

Et annet stort prosjekt, ”Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen”, ble gjennomført av FUG på oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet. Rapporten konkluderer med at foreldrene er godt fornøyd med informasjonsflyten fra skolens side, men at en del av foreldre er usikre på hvilke forventinger skolen stiller, spesielt når det gjelder hvordan de skal støtte deres barn i skolearbeidet. Norskferdigheter ser ut til å spille en viktig rolle i opplevelsen av samarbeidet. Foreldre med svake norskferdigheter uttrykker at de er redde for å si sin mening, og at det er vanskelig å ta kontakt med skolen (Bæck & Kileng, 2005).

Den amerikanske professoren Guofng Li (2010) har studert minoritetsspråklige foreldre med lav sosioøkonomisk status og deres involvering i barnas skolegang. Hun konkluderer med at for å forstå elevenes sosiale kontekst, må lærerne finne egnede måter å få informasjon om familienes bakgrunn på. Skolen må identifisere hva som kan være mulige hindringer for at disse foreldrene skal kunne involvere seg i sine barns skolegang, og hvordan disse hindringene kan overvinnes. Det betyr at skolen må ta i bruk ukonvensjonelle kanaler for å jobbe med foreldre med forskjellige bakgrunn.

---

<sup>4</sup> I det tidligere nevnte forskningsprosjektet ”Cultural encounters in school” kommer det også fram at minoritetsspråklige foreldre i mindre grad enn majoritetsspråklige deltar på foreldremøter (Bæck, 2007).



Shawn Moore og Sue Lasky (1999) har sett på tidligere studier av foreldreinvolvering. De har brukt et sosiokulturelt perspektiv for å identifisere mulige maktforhold mellom foreldre og lærere i deres samarbeid. De har funnet at foreldrenes kulturelle forståelse og sosiale kontekst kan komme i konflikt med lærernes. Språklige og byråkratiske barrierer toner ned stemmene til minoritetsspråklige foreldre, noe som hindrer samarbeid, foreldreinvolvering og dialog. En annen amerikansk studie gjennomført av professor Edward M. Olivos (2006) konkluderer med at tospråklige foreldre engasjerer seg i "the struggle of educational justice". Det synes imidlertid å mangle en kultur for samarbeid og solidaritet mellom foreldrene og skolene. Dette gjør at skolene ikke er forberedt på å møte disse foreldrenes og deres barns behov, eller fremme deres styrke.

Det finnes noen studier vedrørende foreldreinvolvering som fokuserer på enkeltnasjonaliteter eller språkgrupper, for eksempel vietnamesiske, tyrkiske eller somaliske foreldre. Jeg har ikke funnet mange studier som ser på polske innvandrereforeldre. Noen studier omhandler imidlertid flere minoritetsspråklige foreldregupper, der polske foreldre utgjør én slik gruppe.

I den tidligere nevnte evalueringsrapporten til prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen" (Bæck & Kileng, 2005), har man funnet signifikante forskjeller mellom forskjellige opprinnelsesområder når det gjelder foreldrenes score på dimensjonene *samarbeid* og *forventinger til skolen*. Her kommer det fram at foreldre fra Øst-Europa og tidligere Sovjetunionen er blant dem som uttrykker lite usikkerhet og misnøye i forventinger til skolen, og de har også flest positive erfaringer når det gjelder samarbeid, sammenlignet med foreldre fra Asia og Afrika. Forskjellene kan ikke forklares verken med utgangspunkt i foreldrenes utdanningsnivå eller norskferdigheter (Bæck & Kileng, 2005).

En kvantitativ studie fra 2007 undersøkte foreldreinvolvering blant innvandrereforeldre med spansk og polsk opprinnelse som deltok i Head Start programmet<sup>5</sup> (McWayne, Campos & Owsianik, 2008). Studien målte blant annet hvor fornøyde foreldrene var med samarbeidet med skolen, den sammenlignet graden av mødrenes og fedrenes involvering, samt hvilken betydning språklig bakgrunn har for foreldreinvolvering; om de for eksempel er engelsktalende, tospråklige eller

---

<sup>5</sup> Head Start program er en amerikansk velferdsordning som støtter utdanning, helse, ernæring og bidrar til foreldreinvolvering for familier med lav inntekt.

morsmålstalende. Ikke overraskende ble det blant annet påpekt at manglende engelskferdigheter bidro til at polsktalende fedre engasjerte seg mindre i kontakt med skolen enn engelsktalende. Forskjellen var ikke like stor når det gjaldt mødrenes involvering.

I Storbritannia har man i det siste rettet oppmerksomhet mot den polske innvandrerbefolkningen, og noen studier omtaler barnas og foreldrenes tilpasning til den britiske skolen. I prosjektet "Polish pupils in London schools: opportunities and challenges" understrekes kommunikasjonsutfordringer med foreldrene på grunn av språklige barrierer. I tillegg ser man forskjeller i forventinger til lærerne og foreldrene. Foreldrene opplever ofte vanskeligheter med å tilpasse seg et nytt miljø. Migrasjon oppleves som en stressituasjon, og i tillegg nevner foreldrene språkbarrieren, manglende forståelse av skolesystemet og frykt for å mislykkes. Lærerne påpeker at polske foreldre er opptatt av, og følger opp barnas skolearbeid, men de er ikke så involvert i sosiale aktiviteter i skolens regi (Sales, Ryan, Lopez Rodriguez & D'Angelo, 2008). En annen undersøkelse konkluderer med at verdiene og forventningene foreldrene har før de flytter til et nytt land, samt erfaringene med det nye samfunnet og skolesystemet, er med på å (re)konstruere familienes identiteter. Personenes følelser og strategier og skolens struktur og pedagogiske praksiser er med på å bestemme hvordan kultursamspillet mellom foreldrene og lærerne utvikler seg (D'Angelo & Ryan, 2011, s. 254). For mange polske voksne innvandrere er barnas skoler det første stedet i det britiske samfunnet som de engasjerer seg i. (D'Angelo & Ryan, 2011, s. 255).

I det siste har det også kommet noen studier om polakker i Norge, men de fokuserer mest på arbeids- og levekår, samt integrering (Friberg & Tyldum, 2007; Henriksen, 2007; Matejko og Stefańska, 2007; Lexau, 2008; Friberg & Eldring, 2011; Trevena, 2011; Friberg, 2013). Her vil jeg spesielt framheve undersøkelsen til Ewa Matejko og Renata Stefańska (2007) om integrering av polske arbeidsinnvandrere i det norske samfunnet. Respondentene i denne undersøkelsen har blitt spurt om deres erfaring med det norske skolesystemet, og deres svar viser at de generelt er tilfredse med det. De mener at det norske utdanningssystemet generelt er "utlendingsvennlig," og de har ikke støtt på noen formelle problemer knyttet til å få barna inn i norsk grunnskole. De anser også norsk skolen blant de mest imøtekommende institusjoner i Norge.

Polske barn utgjør en stadig større elevgruppe i norsk skole, og det innebærer at flere norske lærere samarbeider med polske foreldre. Som jeg har vist, finnes det fortsatt svært lite forskning på polske innvandrerforeldre. Målet med denne studien er å presentere og analysere foreldrenes og lærernes beskrivelser av samarbeidet. På denne måten vil denne studien bidra til å beskrive styrker og utfordringer i samarbeidet.

### 3. Teoretiske tilnæringer

---

Før jeg går nærmere inn på det teoretiske rammeverket i denne studien vil jeg peke på at samarbeid mellom hjem og skole er forankret i internasjonale og nasjonale lover, læreplanverket og andre offentlige dokumenter. I dette kapitlet skal jeg gå gjennom noen av disse dokumentene og løfte frem hva de sier om samarbeid mellom hjem og skole. Videre skal jeg ta utgangspunkt i forutsetninger for hjem-skolesamarbeid, før jeg tar for meg begrepet *kommunikasjon* med utgangspunkt i Jürgen Habermas' kommunikasjonsteori (1999). Så bruker jeg Urie Bronfenbrenners (1979) teori om utviklingsøkonomi for å beskrive miljømessige forhold i samarbeidet. Til slutt skal jeg gi en beskrivelse av Pierre Bourdieus (1986, 1995) kapitalbegreper og vise betydningen av foreldrenes kapital i samarbeid med skolen.

#### 3.1 Forankring i lovverket, læreplanen og andre offentlige dokumenter

Alle foreldre har rett og plikt til å sørge for skolegang til sine barn. FN's erklæring om menneskerettigheter artikkel 26 fastslår den allmenne retten til undervisning. Det påpekes her at foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få. I Barnekonvensjonens artikkel 18 understrekes det at foreldre har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, og barnets beste skal komme i første rekke (Barnekonvensjonen, 2003).

Første avsnitt i formålsparagrafen til Opplæringsloven sier: "Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståinga med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring." Videre i § 13-3d sies det: "Kommunen og fylkeskommunen skal sørgje for samarbeid med foreldre, høvesvis i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Organiseringa av foreldresamarbeidet skal ta omsyn til lokale tilhøve." Forskrift til opplæringsloven § 20 gir mer detaljerte retningslinjer for dette samarbeidet. Vi leser blant annet:

Skolen skal sørgje for samarbeid med heimen. (...) Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglege og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring. (Forskrift til opplæringsloven)

Når det gjelder formelle samarbeidsorganer, fastslår opplæringslovens § 11.4 at det på hver grunnskole skal være et foreldreråd der alle foreldre er medlemmer. Foreldrerådets oppgaver er å fremme fellesinteressene til foreldrene og medvirke til at elever og foreldre tar aktivt del i arbeidet for et godt skolemiljø. Foreldrerådet skal også arbeide for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, legge til rette for trivsel og positiv utvikling hos elevene og skape god kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet. Foreldrerådet skal velge et arbeidsutvalg (foreldrenes arbeidsutvalg – FAU).

Opplæringslovens § 11.1 omhandler samarbeidsutvalg ved grunnskolen. Det fastslås at på hver grunnskole skal det være et samarbeidsutvalg med to representanter for undervisningspersonalet, én for andre ansatte, to for foreldrerådet (der den ene skal være lederen for skolens FAU), to for elevene og to for kommunen (der den ene skal være skolens rektor). Samarbeidsutvalget har rett til å uttale seg om alle saker som gjelder skolen.

I noen kommuner er det opprettet kommunale foreldreutvalg, og i 1976 ble Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) etablert. FUG er et veiledende og rådgivende organ for foreldre med barn i grunnskolen og for foreldreutvalgene i kommunene og på de enkelte skolene. De utarbeider også forskjellige publikasjoner til bruk for foreldre og ansatte i skolen, samt gir råd til utdanningsmyndigheter i saker som angår hjem-skolesamarbeid (Foreldreutvalget i grunnopplæringen, u.å.).

I den generelle delen av det nasjonale lærerplanverket heter det:

Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene. I den grad de står fjernt fra skolen og ikke trer i direkte kontakt med hverandre, kan den ikke gjøre bruk av deres sosiale ressurser til å forme oppvekstkårene og verdimønstret rundt skolen. (*Generell del* i LK06, 2006, s. 18)

I *Prinsipper for opplæringen* understrekes viktigheten av god kommunikasjon for samarbeidet: ”En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon i samarbeidet. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt” (*Prinsipper for opplæringen* i LK06 2006, s. 5).

Flere Stortingsmeldinger har omhandlet samarbeid mellom hjem og skole. I Stortingsmelding nr 49 (2003-2003) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* understrekes skolens ansvar for et velfungerende samarbeid med hjemmene, også i forhold til foreldre som har liten erfaring fra norsk samfunnsliv. Skolen skal aktivt bidra

til å etablere dialog og samarbeid ut fra foreldrenes forutsetninger for å delta i skolesamfunnet. Det påpekes også at hjem-skolesamarbeid er i liten grad tilpasset foreldre med innvandrerbakgrunn og synes å fungere dårligere enn samarbeid med majoritetsforeldre. En grunnleggende forutsetning for å styrke dette samarbeidet er bedre kommunikasjon og informasjon for eksempel på et språk foreldrene forstår, eller at man benytter seg av direkte kontakt framfor skriftlig kommunikasjon. Her kan morsmåslærere eller tospråklige faglærere være en viktig ressurs (s. 97-98).

I Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* finner man en oppsummering av ansvarsområder i samarbeidet mellom hjem og skole. Foreldre har ansvar for: å kjenne til skolens reglement og sørge for at barna følger det, å holde seg informert i barnas skolesituasjon, å gi skolen nødvendig informasjon om forhold ved barna som skolen bør kjenne til, å sørge for at barna kommer forberedt på skolen og at barna gjør lekser hjemme. Skolens ansvar er derimot: å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene, å informere foreldre om, samt dokumentere, elevens læring og utvikling, å informere elevene og foreldre om skolens mål, innhold og arbeidsformer, samt deres rettigheter og plikter, å støtte foreldre i deres oppdragelse av barna, å lytte til foreldre og samarbeide med dem i skolens utvikling og innhold av virksomheten.

Ressursperspektiv og foreldres rolle er vedlagt i innledningen til Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis! 2007-2009*. Her presiseres det at samarbeidet mellom hjem og skole ”skal ta utgangspunkt i at alle foreldre er en ressurs for barna sine. Det må legges vekt på foreldreperspektivet og foreldrenes betydning for barn og unges læring og utvikling” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 9) i skolen.

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* understreker blant annet viktigheten av å avklare forventninger. Ofte bygger foreldrenes forventninger til skolen på egne erfaringer. Hos minoritetsforeldre kan disse erfaringene skille seg mye fra erfaringer fra norsk skole (for eksempel at foreldre opplever lærere og skoleledere mindre autoritære enn de forventer). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veileder for skoleeiere og skoleledere i kommuner og fylkeskommuner med nyankomne minoritetsspråklige elever. Det påpekes at når minoritetsspråklige foreldre som ikke behersker norsk innkalles til samtale, er det viktig å sikre at de får mulighet til å kommunisere på et språk de mestrer. I slike situasjoner vil tospråklige lærere kunne brukes i kommunikasjonen. Dersom skolen ikke har den språkkompetansen i sin lærerstab, er

bruk av tolk alternativet. Det understrekes at eleven selv, eller noen som er i nær slekt med familien, ikke bør fungere som tolk. Det er viktig at innholdet i samtalen blir forstått av foreldrene og eleven. Skolen bør presisere overfor foreldrene at de er en viktig ressurs for barnets mulighet til å styrke morsmålet (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 16).

Videre leser man at for å kunne gi elevene et best mulig opplæringstilbud, er det viktig å etablere god kontakt med foreldrene. Flere skoler bruker såkalte «velkomstsamtaler» med nye elever og deres foreldre. Hensikten med disse samtalene er å få informasjon om eleven og elevens skolebakgrunn, samt familiens bakgrunn. Samtalen skal også brukes til å avklare forventninger mellom skole og hjem. I tillegg gir skolen informasjon om opplæringstilbudet og elevens rettigheter og plikter. I forbindelse med samtalene bør man vurdere behov for bruk av tolk (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 17). I Veiledningen foreslås det noen tiltak for å styrke skole – hjemssamarbeid. Det nevnes: språkhomogene foreldremøter, foreldremøter for minoritetsspråklige som tar opp spesielle temaer (for eksempel leirskole, barneoppdragelse, undervisningsmetoder og undervisningsmateriell), tospråklige lærere som oversetter lekseplaner og annen informasjon, leksehjelp der foreldrene kan delta for å hjelpe barnet på morsmålet, velkomstsamtaler med tospråklig lærer eller tolk. Et annet forslag er også å engasjere FAU for å legge til rette for aktiviteter som kan fremme godt samarbeid med alle foreldregrupper (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 18-19).

Jeg har nå presentert noen sentrale politiske dokumenter og utredninger som er relevante for denne studien. Skolen er altså forpliktet til å følge læreplanverket, lover og forskrifter. I tillegg har myndighetene utarbeidet flere dokumenter som gir retningslinjer for hvordan skolene skal ivareta alle foreldre og bidra til et godt samarbeid med dem. Disse dokumentene skal trekkes inn i diskusjonen av funnene i dette prosjektet, der jeg blant annet skal se på hvorvidt skolene følger opp myndighetenes påbud og retningslinjer.

### **3.2 Hva er hjem-skolesamarbeid?**

Den danske kultursosiologen, Birte Ravn, skriver at ideelt sett bør samarbeid 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. Dette gjensidige samarbeidet hviler på gjensidig tillit og

på felles ansvarsfølelse, og det forutsetter at man utvikler en kommunikasjonsform og en dialog som gir hverandre muligheten til å nå fram (Ravn, 1995, s. 204-205).

Nordahl (2007) presenterer tre alternative utviklingsmuligheter for foreldrenes samarbeid med og forhold til skolen. Den første kaller han for *outsourcing av barndommen*. Det innebærer at pedagogiske institusjoner tar over store deler av foreldrenes ansvar for oppdragelsen, som for eksempel at barna har lange skoledager og gjør lekser på skolen. Det andre scenarioet er at skolen tar ansvar for den skolefaglige læringen, mens foreldrene har ansvar for oppdragelsen. Nordahl mener at et slikt skille mellom foreldre og skole ville vært vanskelig å praktisere fordi skolen uansett driver oppdragelse og påvirker elevenes sosiale og personlige utvikling. Den mest hensiktsmessige organiseringen av samarbeidet mellom hjem og skole er, i følge Nordahl, det tredje scenarioet der det etableres et *fellesansvar* og et nært samarbeid mellom hjem og skole. Det som preger et slikt samarbeid er en sannferdig dialog mellom foreldre og lærere som likeverdige parter der partene lytter til hverandre for å komme fram til gode løsninger. Her vil det ikke eksistere noen klare grenser mellom hjem og skole, og begge institusjonene flyter inn i hverandre. Det er også det Ericsson og Larsen kaller *det store Vi*: ”Hjemme kommer på sett og vis inn i skolen, og skolen kommer inn i hjemmet” (Ericsson & Larsen, 2000, s. 30).

Man kan skille mellom flere typer samarbeid (Nordahl, 2007). På hver skole skal det være det representative samarbeidet, der foreldrene velger representanter til FAU og SU, som representerer dem i samarbeidet med skolen. Videre er det direkte samarbeid i form av foreldremøter, utviklingssamtaler og andre møter, telefonsamtaler, e-poster og så videre. Vi kan også snakke om det kontaktløse samarbeidet. Eksempler på dette kan være foreldrenes samtaler med barna om skolen, støtte rundt barnas skolegang, hjelp med lekser, eller at foreldrene følger med på informasjon fra skolen og sørger for at barna har det de skal på skolen.

De amerikanske forskerne, Brandy L. Clarke, Susan M. Sheridan og Kathryn, E. Woods (2010) presenterer hovedprinsipper for, og elementer i, et ”sunt” forhold mellom hjem og skole. De tre hovedprinsippene er: gjensidig *tillit*, *sensitivitet*, for eksempel kultursensitivitet, samt *jevnbbyrdighet* i maktforhold mellom foreldrene og skolen. Disse hovedprinsippene kan oppnås ved at man kommuniserer på en effektiv måte, bygger gjensidig tillit, viser hverandre respekt, deler læringsaktiviteter og løser eventuelle konflikter. I det videre skal det rette fokus mot kommunikasjon.



### 3.3 Kommunikasjon i skole-hjemsamarbeid

En viktig forutsetning for et velfungerende samarbeid er reell og sannferdig kommunikasjon. Flere filosofer og samfunnsteoretikere har vært interessert i kommunikasjonsbegrepet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Jürgen Habermas' kommunikasjonsteori. Ifølge Habermas (1999) er *enighet* et iboende mål for kommunikasjon. Aktørene som er orientert mot kommunikasjon må vurdere ytringenes gyldighet i form av tre gyldighetskrav. Disse kravene er ytringenes sannhet, riktighet (med henblikk på en gjeldende normativ kontekst) og oppriktighet (at den manifeste intensjonen er ment slik den ytres) (Habermas, 1999, s. 57).

Habermas definerer *kommunikativ handling* som en ”interaksjon mellom minst to subjekter med språklig kommunikasjons- og handlingsevne som inngår et interpersonelt forhold” (Habermas, 1999, s. 39-40). Aktørene i en kommunikativ handling forsøker å komme til enighet for å ”koordinere sine handlingsplaner og dermed sine handlinger i samforståelse” (Habermas, 1999, s. 40). Personen som kommuniserer må velge en ”intelligible” uttrykksmåte slik at forståelse kan oppnås. Her er språket et av elementene (Habermas, 1999, s. 51). I kommunikativ handling er alle aktørene innstilt på å oppnå enighet og forståelse. Og enighet og forståelse oppnås i *den ideelle samtalesituasjonen* som kjennetegnes av en tvangsfri kommunikasjon der det kun er de beste argumentenes kraft som er avgjørende for utfallet av diskursen (Fauske, 1999, s. 16).

Videre sier Habermas at enhver kommunikasjon finner sted på bakgrunn av aktørenes innøvde kulturelle forforståelse. Aktørene måler ytringer mot sannhet, riktighet og oppriktighet på den ene siden, og de tre verdener (den objektive verden, den sosiale verden og den subjektive verden) på den andre siden (Habermas, 1999, s. 58). Ifølge Habermas oppstår det *kommunikativ makt* mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige normer i sosialt samliv. Disse normene gir aktørene tilslutning til fordi de, i fri kommunikasjon, innser styrken i argumentene for normenes gyldighet (Høibraaten, 1999, s. 226). Denne forståelsen av makt, baserer seg på krav til argumentasjon og kommunikasjon. Det er en viktig form for makt i forståelsen av hjem-skolesamarbeid der hensikten nettopp er at det skal oppstå enighet mellom foreldre og lærere (Nordahl, 2007).

Kommunikasjon er et av de viktigste elementene i et samarbeid. Derfor har jeg valgt å inkludere kommunikasjonsbegrepet i de teoretiske betraktningene i denne

oppgaven. Habermas sin beskrivelse av kommunikasjon og kommunikativ makt er et interessant utgangspunkt i diskusjon av relasjoner mellom foreldre og lærere.

### 3.4 Indre og ytre vilkår for foreldreskap og samarbeid med skolen.

Ingerid Bø (2011) skiller mellom indre og ytre vilkår for foreldreskap. Hun foreslår tre begreper for å fange opp disse indre vilkårene: opplevelse av å se *mening* (for eksempel forstå sammenhenger, være bevisst hva man ønsker å oppnå), opplevelse av *innflytelse* (å oppleve at det man gjør har en betydning), og opplevelse av å ha *støtte* (vite at det finnes noen som bryr seg). Videre er et positivt selvbilde sentralt for foreldrefunksjonen. Selvoppfatning har blant annet betydning for vår *persepsjon* (tolkning av inntrykkene), *aspirasjonsnivå* (oppfatning av hva man klarer), *motivasjon* (hva man våger å prøve), *prestasjon* (hva man klarer) og *emosjon* (hvordan man føler seg). En god selvoppfatning sammen med en positiv oppfatning av barnet er viktige drivkrefter som styrker foreldrefunksjonen (Bø, 2011, s. 28-30).

For å beskrive de ytre vilkårene, velger jeg å bruke utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenners (1979) teori om utviklingsøkologi. Bronfenbrenner gir en beskrivelse av miljø der det er barn som er i utvikling, men man kan også bruke denne beskrivelsen om voksne, for eksempel foreldre (Bø, 2011, s. 45). Bronfenbrenner foreslår en framstilling av miljø som et sett med russiske dokker som plasseres inne i hverandre.<sup>6</sup> Innerst er det *mikrosystemet*: ”the immediate setting containing the developing person” (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Bronfenbrenner definerer mikrosystemet som ”a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced<sup>7</sup> by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Disse settingene kan for eksempel være hjemmet, klasserommet eller arbeidsplassen.

La oss se på de tre elementene i mikrosystemet: aktiviteter, roller og sosiale relasjoner. Aktiviteter som personen deltar i eller observerer, og særlig aktiviteter som

---

<sup>6</sup> I den første framstillingen presentert av Bronfenbrenner i 1979 besto miljø av fire systemer (mikro, meso, ekso og makro). Etter hvert ble modellen supplert med *chronosystem*. Det omfatter personens utvikling gjennom hendelser i miljøet og overganger i livsløpet, som for eksempel overgang fra barne- til ungdomsskolen, puberteten, flytting, skillsmisse (Bronfenbrenner, 1986). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Bronfenbrenners oppinnelige beskrivelse av modellen slik han presenterte den i 1979 i boka ”The ecology and human development”.

<sup>7</sup> Bronfenbrenner (1979) påpeker at ordet *experienced* (erfart, opplevd) er viktig i denne definisjonen. Det understreker subjektiv opplevelse av personenes miljø. I sin fenomenologiske tilnærmingen til miljøet henviser Bronfenbrenner til psykologen Kurt Lewins ideer.

andre engasjerer seg i sammen med personen, har stor betydning for personens utvikling. Ifølge Ingerid Bø kan felles aktiviteter med barna også stimulere foreldrenes utvikling (Bø, 2011, s. 47). Roller er kulturelt betinget og kan differensieres av alder, kjønn, slektskap, yrke, sosial status, religion eller etnisitet. Roller bringer med seg rolleforventninger som rettes mot personen, og utviklingen fremmes gjennom kontakt med mennesker som innehar forskjellige roller (Bronfenbrenner, 1979, s. 85). Sosiale relasjoner er det tredje elementet i mikrosystemet. Ifølge Bronfenbrenner finner en relasjon sted hver gang en person i en setting følger med på eller deltar i den andre personens aktivitet. Utviklingsfremmende relasjoner er blant annet preget av gjensidighet (*reciprocity*). Det innebærer at partene lytter til hverandre og tar hensyn til hverandre. En annen faktor i sosiale relasjoner er *maktbalansen* mellom partene, og Bronfenbrenner hevder at optimal situasjon for utvikling er når makten gradvis blir større hos personen som er under utvikling, det vil si at personen får større anledning til å kontrollere situasjonen (Bronfenbrenner, 1979, s. 56-58). Maktbalansen bør også utvikle seg til fordel for personer som handler på vegne av barnet (foreldre). Erfaring med å ha innflytelse i forholdet til skolen vil føre til økt engasjement hos foreldrene, noe som skal tjene både barnets og foreldrenes utvikling (Bø, 2011, s. 48-49).

Neste nivå i Bronfenbrenners teori er *mesosystemet*. Han definerer det som ”a set of interrelations between two or more settings in which the developing person becomes an active participant” (Bronfenbrenner, 1979, s. 25 og 209). Slike settinger kan for eksempel være hjem og skole, altså vil samarbeid mellom hjem og skole foregå i mesosystemet. Bronfenbrenner presenterer fire forbindelseslinjer mellom hjem og skole:

- *multisetting participation* - for eksempel et barn som tilbringer tid i to settinger, for eksempel på skolen og hjemme. Barnet blir da *det primære båndet* (primary link) mellom de to settingene. Andre personer som deltar i disse settingene kalles *supplementære bånd* (supplementary links). Det kan for eksempel være når foreldrene blir med barnet på skolen eller læreren kommer hjem til barnet. Når personene flytter seg fra en setting til en annen, gjennomgår de *økologisk overgang* (ecological transition);
- *indirect linkage* – innebærer en at en tredje part fungerer som forbindelsesbånd (intermediate link) mellom personer i de to settingene;

- *intersetting communication* – kommunikasjon der formålet er å formidle spesifikk informasjon til personer i den andre setting (for eksempel mellom hjem og skole);
- *intersetting knowledge* – informasjon eller erfaringer som eksisterer i den ene settingen som angår den andre settingen. Disse oppnås enten gjennom kommunikasjon mellom settingene eller fra eksterne kilder som bøker og andre personer.

Supplementære bånd mellom ulike miljøer er med på å skape trygghet og sammenheng, for eksempel i tilværelsen til barn. Når foreldre støtter opp under arbeidet som læreren gjør på skolen, fungerer de som *støttende supplementære bånd (supportive link)*. Det samme gjelder hvis læreren støtter foreldrenes innsats, gir uttrykk for tillit til foreldre og viser interesse for barnets hjemmesituasjon. Det virker fremmede for hjemmets og skolens mulighet til å styrke barnets utvikling. Det gir også muligheter for foreldrenes egen utvikling, som følge av et utvidet repertoar av aktiviteter, roller og relasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 214; Bø, 2011, s. 55).

Det tredje nivået i teorien om utviklingsøkologi er *eksosystemet*. Det defineres som én eller flere settinger som ikke involverer personene direkte som en aktiv deltaker, men hvor det skjer noe som har en betydning for, eller blir påvirket av, det som skjer i en setting der personen er aktiv (Bronfenbrenner, 1979, s. 25 og 237). Eksempler på eksosystemet for foreldre kan være: skolens ledelse, kommunestyre, barnevernsnemnd, massemedia.<sup>8</sup> Miljøer mennesker selv ikke deltar i kan ta beslutninger som har betydning for dem eller for personer som er viktige for dem. For eksempel kan foreldrenes arbeidsplass være en viktig kontekst for barna. Skolen er en del av eksosystemet i foreldrenes miljø. Der opplever barna mye som foreldrene ikke deltar i. Likevel virker barnas opplevelser på foreldrenes liv, blant annet ved at foreldrene danner seg et bilde av barnas trivsel og utvikling på skolen (Bø, 2011, s. 56-58).

Det ytterste nivået i modellen er *makrosystemet*. Bronfenbrenner definerer det slik: ”The macrosystem refers to the consistency observed within a given culture or subculture in the form and content of its constituent micro-, meso-, and exosystems, as well as any belief systems or ideology underlying such consistencies” (1979, s. 258). Det innebærer et mønster av blant annet verdier, tradisjoner, lover, organisering av

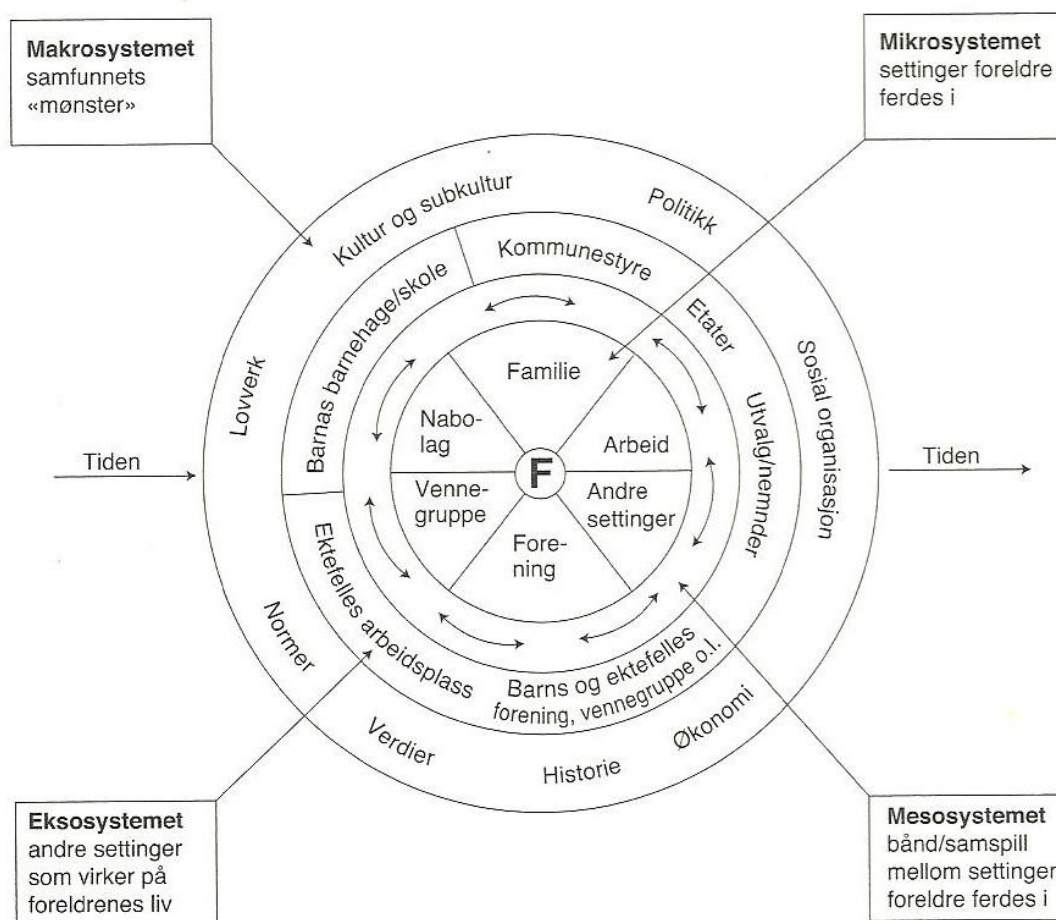
---

<sup>8</sup> Massemedia har en innflytelse på familiens aktiviteter, roller og relasjoner. Det bestemmes delvis på eksosystemnivå og delvis på makronivå (sentrale myndigheter).

sosiale institusjoner som er typiske for en kultur. For eksempel vil skolen i Norge være preget av å være en norsk skole, og ikke en polsk. Alle institusjoner er preget av det verdssystem som er rundt, og man tolker virkeligheten med dette systemet som briller (Bø, 2011, s. 59).

Når personens situasjon i det økologiske miljø endres som følge av endring i rolle og/eller setting, snakker vi om *økologisk overgang* (ecological transition). Eksempler på økologiske overganger er å få barn, begynne på skole, bytte jobb, gifte seg osv. Disse overgangene foregår på alle nivåer i det økologiske miljø. For eksempel når man flytter til et annet land, må man forholde seg til et annet makrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 26-27).

Jeg velger å illustrere Bronfenbrenners modell med Bøs (2011) framstilling (med foreldre (F) i sentrum).



**Figur 1** Framstilling Bronfenbrenners modell med foreldrene i sentrum (Bø, 2011, s. 46).

Bronfenbrenner presenterer tre stikkord for hvordan foreldre og lærere kan utvikle forbindelseslinjer mellom hjem og skole. Disse er: *felles aktivitet*, *informasjon* og *kommunikasjon*. Det betyr at partene skal gjøre noe sammen (aktivitet), få vite noe om hverandre (informasjon) og kommunisere om spørsmål som har betydning for barnets liv. Som regel avhenger disse stikkordene av hverandre. Felles aktivitet fører til at partene får vite mer om hverandre, og kommunikasjonen binder dem sammen (Bronfenbrenner, 1979, Bø, 2011).

Bronfenbrenner mener at settingens utviklingspotensial øker med kommunikasjonsmåten. Her foretrekkes mest mulig direkte kommunikasjon (ansikt til ansikt). Deretter kommer personlig brev, eller kanskje e-post i våre dager, telefonsamtale, formelt brev, eller kanskje en kunngjøring (Bronfenbrenner, 1979, s. 217). Kommunikasjon mellom foreldre og lærere kan være ensidig og toveis. Noen ganger er det mest hensiktsmessig at informasjonen blir ensidig i form av et skriv til alle foreldre, men det er viktig for kvaliteten i samarbeidet at kommunikasjonen går i begge retninger. Det er best for både lærernes og foreldrenes utvikling at informasjonen som gis og mottas er tilstrekkelig (Bø, 2011, s. 120).

Bronfenbrenner påpeker at når personen trer inn i en ny setting, stimuleres utviklingen dersom personene får informasjon og råd som er relevant for overgangen før selve overgangen finner sted (Bronfenbrenner, 1979, s. 217). Derfor er forhåndsinformasjon og forhåndserfaringer viktige når barn og foreldre er på vei inn i en ny kontekst (Bø, 2011, s. 122), for eksempel når barna begynner på skolen.

Over har jeg presentert Bronfenbrenners teori om utviklingsøkologi. Jeg har plassert foreldre (F) i sentrum og de betraktes her som personen som er i utvikling. Jason T. Downer og Sonya S. Meyers (2010) bruker også Bronfenbrenners teori for å beskrive ”family-school partnership,” men de plasserer eleven i sentrum. De viser hvordan elevens utvikling blir påvirket av samarbeidet i de forskjellige systemene. De understreker at det er eleven som er den sentrale personen som binder sammen de to settingene: hjem og skole, og det er elevens utvikling som påvirker samarbeidet mellom foreldrene og lærerne. Siden det er relasjoner mellom foreldre og lærere som står i fokus i dette prosjektet, velger jeg å bruke Bronfenbrenners (1979) teori, her med foreldrene i sentrum, slik det framgår av figuren over.

Jeg har nå beskrevet indre og ytre forhold ved foreldreskapet og vist hvordan det påvirker samarbeidet med skolen. Bronfenbrenners teori om utviklingsøkologi

illustrerer hvordan menneskers utvikling påvirkes av ulike faktorer på forskjellige nivåer. Teorien skal brukes for å vise hvordan de fire systemene spiller inn i samarbeidet mellom foreldre og lærere. Siden selve samarbeidet foregår mellom to settinger, er det særlig mesosystemet det som står i fokus i den videre diskusjonen.

### **3.5 Bourdieus ulike kapitalformer og hjem-skolesamarbeid**

Ifølge sosiologen Pierre Bourdieu (1986, 1995) er alle mennesker i besittelse av ulike former for kapital. Han ser på kapital som et sett av relasjoner som er preget av sosial ulikhet (Danielsen & Hansen, 2004, s. 45). I denne oppgaven blir Bourdieus kapitalbegrep anvendt for å forklare foreldrenes deltakelse i skolen, men også lærernes oppfatning av foreldrene, som igjen kan påvirke relasjoner mellom disse partene.

Man skiller mellom *økonomisk, kulturell og sosial kapital*.

Økonomisk kapital innebærer tilgang til økonomiske goder. Kulturell kapital forutsetter at det finnes en legitim kultur som kan beherskes i varierende grad, og som man kan ha varierende tilgang til. Bourdieu bruker begrepet *utdanningskapital* om kulturell kapital som er oppnådd gjennom utdanningssystemet. Sosial kapital dreier seg om nettverk og kontakter, samt sirkulasjon av informasjon, helheten av sosiale nettverk, kontakter og bekjente som kan forbedre en persons livssjanser (Bourdieu, 1995).

De forskjellige typer kapital kan være sammensatt på forskjellige måter. Sammensetninger kan være symmetriske (høy økonomisk og kulturell kapital, høye inntekter, høy utdanning og høy mestringsnivå av den legitime kulturen) og asymmetriske (høy kulturell, lav økonomisk kapital - for eksempel universitetslærere, eller høy økonomisk og lav kulturell - for eksempel forretningsfolk) (Bourdieu, 1995, s. 34-35).

Utdanningssystemet er viktig i analyse av makt fordi det bidrar til reproduksjon og legitimering av maktforhold. Skolen formidler og belønner de høyere klassenes kultur, og utdanningssystemet legitimerer fordelingen av kulturell kapital. De som har mye kulturell kapital understreker betydningen av utdanning fordi deres posisjoner avhenger av at utdanning blir oppfattet som verdifull. Det er barna til foreldre med høy kulturell kapital som lykkes mest i skolesystemet (Bourdieu, 1986, Danielsen & Hansen, 2004, s. 52).

Alle de tre kapitalformene kan omdannes til *symbolsk kapital*. En måte å omdanne kulturell kapital til symbolsk kapital på er *veltalenhet*. ”Den som kan snakke

med solid fotfeste i en institusjon – altså den som har tilgang på den kulturelle kapitalen som skal til for å beherske institusjonens historikk og kulturelle tradisjoner (...) vil også ha gode forutsetninger for å høste de symbolske gevinstene som er knyttet til det å være veltalende” (Danielsen & Hansen, 2004, s. 58). Det kan være et viktig element i forholdet mellom foreldre og lærere.

Ifølge Nordahl (2007) vil foreldrenes økonomiske, kulturelle (deriblant utdanningskapitalen) og sosiale kapital (foreldrenes sosiale nettverk og den sosiale posisjonen i lokalsamfunnet) ha betydning for læreres oppfatning av dem og dermed påvirke samarbeid mellom hjem og skole. På bakgrunn av lærernes opplysninger om elever (for eksempel deres fritidsvaner) og samtaler med foreldre, konstruerer lærerne oppfatninger av foreldrenes kapital. Foreldrene tillegges økonomisk, sosial og kulturell kapital som omdannes til symbolsk kapital. Denne konstruksjonen av kapitalen er kun basert på lærernes observasjoner, og er ikke nødvendigvis representativ for virkeligheten. Nordahl påpeker at i møte mellom lærere og foreldre er det viktig å vurdere om lærere kjenner og anerkjenner de ulike foreldregruppenes kulturelle kapital. Et slikt kjennskap vil gi et godt grunnlag til en reel dialog, mens implisitt devaluering av den kulturelle kapital til noen foreldre vil gjøre dialogen umulig.

Det ser ut til at foreldrenes tilgang til kapital, er viktig for hvordan samarbeidet med skolen fungerer. Foreldre som tillegges lite kapital, vil ha dårligere forutsetninger til å samarbeide enn foreldre som tillegges mye kapital. Mye tyder på at den kulturelle kapitalen som lærere oppfatter at foreldre har, er viktig for den symbolske kapitalen de tillegges, og dermed hvordan foreldrene blir møtt i skolen (Nordahl 2003, Nordahl 2007).

Gruppene som har tilgang til mest kapital inngår i det Bourdieu kaller *maktfeltet*. Maktfeltet består av ulike eliter som baserer sin posisjon av ulike typer kapital. Kampen mellom ulike elitegrupper dreier seg om å fastsette verdien til de spesifikke formene av kapital. De ulike kapitalformene er ikke uavhengige av hverandre, en form for kapital kan veksles i en annen (økonomisk kapital i sosial kapital) (Bourdieu & Wacquant, 1995).

I dette kapitlet har jeg redegjort for de teoretiske perspektiver som skal anvendes i drøftingen av intervjufunnene. I det følgende kapitlet redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen til prosjektet.



## 4. Metode

---

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet i dette prosjektet. Innledningsvis beskrives og begrunnes det vitenskapsteoretiske ståstedet, og deretter hvordan jeg metodisk gikk fram i de forskjellige delene av prosjektet. Jeg skal også reflektere over etiske dilemmaer knyttet til dette arbeidet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Den amerikanske utdanningsforskeren J. Amos Hatch (2002) beskriver fem forskningsparadigmer<sup>9</sup> som har relevans for metodiske design: positivistisk, postpositivistisk, konstruktivistisk, kritisk/feministisk og poststrukturalistisk. I mitt prosjekt vil jeg ta utgangspunkt i det konstruktivistiske paradigme. Konstruktivister oppfatter kunnskap som konstruert, og ikke objektivt. De hevder at det eksisterer flere virkeligheter, og at disse er konstruert av individer som erfarer verden fra sitt ståsted. Forskere og informanter er forent i samkonstruksjon av mening og meningsskaping. Dermed konstruerer de subjektiv virkelighet som er i forskningens søkelys (Hatch, 2002, s. 15). I denne undersøkelsen skal jeg ta utgangspunkt i det konstruktivistiske paradigme, da det nettopp er konstruksjonen av subjektive virkeligheter som er i søkelyset.

Ut fra det konstruktivistiske perspektiv er resultater av forskningsundersøkelser avhengige av forskerens forståelse av hva som er gyldig kunnskap. Det gir grunnlag for refleksjoner om hvilken betydning de mellommenneskelige forholdene i forskningsprosessen har for forskningsresultater (Thagaard, 2003, s. 42).

### 4.2 Kvalitativ metode

I dette prosjektet fokuseres det på samarbeidet mellom norsk skole og polske foreldre gjennom å intervjuere foreldre og lærere. Da synes jeg kvalitativ forskningsmetode er mest hensiktsmessig. Kvalitative tilnærminger kan være formålstjenelige for å nå til kjernen av problemer og konflikter på det personlige eller sosiale planet (Befring, 2007,

---

<sup>9</sup> Paradigmebegrepet ble presentert og beskrevet av den amerikanske vitenskapshistorikeren Thomas Kuhn i 1962. Han definerer det som en rekke anerkjente eksempler på vitenskapelig praksis som er modeller for vitenskapelige tradisjoner. Det innebærer at personer som forsker innen det samme paradigmet er forpliktet ovenfor de samme standarder og regler (Kuhn, 1996, s. 23-24).

s. 182). Man kan også si at et overordnet mål for kvalitativ forskning er utvikling av forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2004, s. 16).

Det finnes flere tilnærminger i kvalitativ forskning, og jeg velger å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, selv om jeg ikke går i dybden av den. I et fenomenologisk perspektiv retter man fokus mot personens livsverden<sup>10</sup> som kan være informantenes erfaringer, beskrivelser og beskrivelsens sentrale begreper. Forskeren forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper og stille seg åpen for informantenes erfaringer (Kvale, 1997, s. 40). Det sentrale er altså en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens perspektiv og beskrive verden slik den oppleves av informanten (Kvale, & Brinkmann, 2009, s. 45). Formålet med fenomenologisk forskning er å forsøke å fange opp forskningsdeltakerens perspektiv og deres opplevelse av erfaringer i naturlig setting (en erfaring, en bestemt situasjon eller en spesifikk kontekst). Derfor er intervju den mest vanlige datainnsamlingsstrategien som er brukt i fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 43).

#### **4.2.1 Semistrukturert forskningsintervju**

Siden det er dybdeinformasjon jeg er ute etter, synes et semistrukturert forskningsintervju å være egnet. Valg av intervjutype avhenger av hva som er målet for forskningen, problemstillingen, og om det er gjennomførbart (Hatch, 2002, s. 97). Forskere bruker kvalitative intervju for å avdekke meningsstrukturer som informantene bruker for å organisere sine erfaringer og forstå sine verdener. Disse meningsstrukturene er ofte ikke synlige ved direkte observasjon og er ofte tatt for gitt av informantene, og kvalitative intervjuteknikker gir verktøy for å få disse fram (Hatch, 2002, s. 91). Det kvalitative intervju egner seg spesielt godt for å få oversikt over informantenes erfaringer, tanker og følelser, eller deres "livsverden" (Kvale, 1997; Thagaard, 2003; Dalen, 2004).

Semistrukturert intervju kjennetegnes ved at forskeren på forhånd har satt opp hovedspørsmål og tema uten at det har blitt fastlagt detaljerte spørsmålsformuleringer og rekkefølgen på spørsmålene. Det er på en måte en "konversasjon med bestemte hensikter" (Ryen, 2002, s. 99).

---

<sup>10</sup> Begrepet "livsverden" ble introdusert av filosofen Edmund Husserl, men har ofte blitt benyttet i forbindelse med kvalitativ forskning (Dalen, 2004, s. 16-17).

### **4.3 Utforming av intervjuguidene**

Ut fra problemstillingen og aktuell teori jeg tar utgangspunkt i, utarbeidet jeg to intervjuguider: ett til intervjuene med foreldre (vedlegg 5) og ett til intervjuene med lærere (vedlegg 6). Disse, sammen med informasjon om prosjektet, ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Hovedtemaene var stort sett like i intervjuguidene. Temaene var: forventninger til samarbeidet, et godt samarbeid (hva det innebærer, arenaer, former), erfaringer med samarbeidet, foreldrenes innflytelse og makt, språkutfordringer i samarbeidet, og skolens interesse for foreldrenes (og elevenes) kultur og religion. I tillegg inneholdt intervjuguiden til foreldre spørsmål om deres kjennskap til rettigheter og plikter som skoleforeldre.

Det ble formulert en rekke spørsmål knyttet til disse temaene. Spørsmålene var åpne og ble formulert på en måte som oppfordret informantene til å fortelle om sine tanker, erfaringer og opplevelser. Hvert tema hadde et sett med slike åpne spørsmål. Det er viktig at spørsmål blir formulert og stilt på en slik måte at de utløser informantens fortelling, for eksempel ved at intervjuer ber om at de beskriver noe nærmere (Dalen, 2004, s. 30), eller ved å motivere informanten til å fortelle om egne erfaringer og følelser (Kvale, 2001, s. 77). Spørsmålene i intervjuguidene ble et utgangspunkt og veiledende for samtalen mellom informanten og meg som intervjuer. Det ble stilt mange flere spørsmål til informantene enn de som sto i intervjuguidene. Ofte var det nødvendig å stille spørsmål for å oppklare noe, eller få mer informasjon om det aktuelle tema, og oppfordre dem til å fortelle hva de tenkte eller hvordan de opplevde situasjonen de beskrev. Dette kommer jeg tilbake til i beskrivelsen av selve intervjuene.

### **4.4 Utvalg**

I motsetning til kvantitative analyser, er hensikten med kvalitative intervju ikke å frambringe statistisk generaliserbar kunnskap, og derfor har det heller ikke noe for seg å lage sannsynlighetsutvalg. Ofte er utvalgene i kvalitativ forskning relativt små, da det ikke er antall intervju, men den informasjonen de gir, som er viktig (Ryen, 2002, s. 85). Thagaard (2003) beskriver forskjellige måter man kan velge ut informanter i kvalitative studier på. Disse er: strategiske utvalg, teoretisk utvelging og snøballmetoden. I utgangspunktet har jeg benyttet meg av den strategiske metoden. Det vil si at man

velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til prosjektets problemstilling.

Jeg ønsket å intervju polske foreldre som har barn i norsk grunnskole og lærere som har erfaring med å samarbeide med polske foreldre. Derfor tok jeg tidlig i prosjektet kontakt med rektorene på alle barneskolene (18) i to kommuner med informasjon om prosjektet og en forespørsel om de hadde polske elever ved sin skole, og om de eventuelt kunne videreformidle min forespørsel, til de polske elevenes foreldre om å delta i intervju. Jeg spurte også om det var lærere ved skolen som hadde erfaring med slikt samarbeid, og om jeg eventuelt kunne intervju noen av disse lærerne. Etter første forespørsel, samt puring, svarte elleve rektorer. På seks av skolene var det ingen polske elever, mens fem av rektorene svarte at de kunne videreformidle skriftlig informasjon til foreldrene. Det ble til sammen formidlet brev til 15 familier. I brevene ble det gitt informasjon om prosjektet på polsk (vedlegg 2), sammen med en oppfordring om å ta kontakt med meg dersom de kunne tenke seg å delta i intervju. De fikk oppgitt kontaktinformasjon sammen med en samtykkeerklæring (vedlegg 4) og en ferdigadressert og frankert konvolutt. Dette for å gjøre det enklest mulig for informantene å kontakte meg.

Dessverre førte ikke denne framgangsmåten til at jeg kom i kontakt med det antall informanter jeg ønsket. Jeg fikk telefon fra én forelder og etter hvert også ett brev med underskrevet samtykkeerklæring fra et foreldrepar som ønsket å bli intervjuet. Jeg avtalte og gjennomførte det første intervjuet. Etter intervjuet nevnte jeg til informanten at jeg hadde problemer med å få tak i flere informanter. Informanten sa at hun skulle ta kontakt med flere polske venner som har barn på samme skole eller i samme kommune og oppfordre dem til å delta. Dermed kom også snøballmetoden til nytte i utvalgsprosessen.

I tillegg til hjelpen jeg fikk av den første informanten, har to lærere videreformidlet min henvendelse om deltakelse direkte til foreldrene i klassen sin, og oppfordret dem til å ta kontakt med meg, noe enkelte også gjorde. Det resulterte i at foreldreinformantene stort sett kom fra de samme skolene, noe som i utgangspunktet ikke var tilsiktet. Thagaard (2003) problematiserer utvalg som er basert på informantenes tilgjengelighet for forskeren. Slike utvalg vil kunne representere personer som er fortrolige med forskning, personer med høyere utdanning eller som mestrer sin

livssituasjon i større grad enn det er vanlig. Denne type skjevheten må tas med i konklusjonene undersøkelsene kommer fram til.

Til sammen intervjuet jeg to foreldrepar, en far, tre mødre (to av dem i samme intervju) og tre lærere (to av dem sammen). Det var et ønske fra noen informanter å bli intervjuet sammen, og dette ønsket valgte jeg å imøtekomme. De to lærerne jobber tett sammen, og ønsket derfor å bli intervjuet samtidig. De to mødrene som ble intervjuet sammen kjenner hverandre veldig godt, og de ønsket også å være sammen på intervjuene. I tabellen under presenter jeg foreldreinformantene. Informantene er anonymiserte, og navnene er fiktive.

Navn	Botid i Norge	Barn i norsk skole (trinn)	Erfaring med skole i Norge (som forelder)	Erfaring med skole i Polen (som forelder)
Agnieszka	1,5 år	Ett barn 4. trinn	1,5 år	7 måneder
Anna	11 måneder	Ett barn 1. trinn	½ år	Nei
Joanna	2-3 år	Ett barn 1. trinn	½ år	Nei
Karolina Jacek	5,5 år	To barn 5. og 6. trinn	5,5 år	Nei
Ewa Marek	2,5 år 5 år	To barn 4. trinn og VG1	2,5 år	6 -7 år
Tadeusz	4 år	Tre barn 2, 7. og 9. trinn.	1,5 år	2 - 3 år

Det var ikke like vanskelig å få informanter blant lærere. Rektorene hadde gitt meg navn på noen lærere jeg kunne ta direkte kontakt med. Jeg bestemte meg for å intervju en polsk tospråklig lærer og to lærere som jobber sammen i en innføringsklasse. Begge kommunene som informantene kommer fra, har innføringsklasser, som er et opplæringstilbud for nyankomne flyktninger og innvandrere i grunnskolealder. Vanligvis er elevene tilknyttet innføringsklassen i ett år før de begynner i vanlig klasse. De tre informantene er:

- Lærer Iwona som jobber som tospråklig lærer (polsk), som lærer i norsk for språklige minoriteter i innføringsklasse, og som assistent.
- Lærer Marita jobber i en innføringsklasse sammen med lærer Tove.
- Lærer Tove jobber i en innføringsklasse sammen med lærer Marita

## 4.5 Gjennomføring av intervjuene

Etter at jeg hadde kommet i kontakt med informantene, avtalte vi tidspunkt og sted for intervjuene. Jeg ønsket å gjøre det så enkelt som mulig for informantene å delta i intervjuene ved å være fleksibel. Når det gjaldt lærerne, var det mest naturlig å gjennomføre intervjuene på deres arbeidsplasser. Intervjuene foregikk på dagtid utenom lærernes undervisningstid på deres kontor og i et grupperom.

Når jeg avtalte intervjuene med foreldrene, foreslo jeg at vi kunne gjennomføre intervjuene hjemme hos meg, hjemme hos dem eller på kafé. To informanter ønsket det siste, og de andre informantene inviterte meg hjem til seg. Samtlige intervju med foreldre foregikk på ettermiddagen eller i helgen. Under to intervju og deler av et tredje som fant sted hjemme hos informantene, var barna hjemme, men de oppholdt seg i et annet rom og deltok ikke i samtalen. Noen av intervjuene ble noen ganger avbrutt av barna, en innkommende telefonsamtale eller, i tilfellene med lærerinformantene, av en annen ansatt på skolen, men dette hadde ikke noen merkbar konsekvens for intervjusituasjonen. Selv om samtalen ble avbrott, mener jeg at vi raskt vendte tilbake til det vi hadde snakket om før avbrytelsen.

Intervjuene varte fra 45 minutter til én og en halv time. Jeg startet alle intervjuene med å presentere meg selv (alder, yrke, arbeidssted, hvor lenge jeg har bodd i Norge osv) og prosjektet. Jeg syntes det var viktig å få en slags introduksjon for å komme i gang, og at de også kunne få vite noe om meg. Etter samtykke fra informantene ble intervjuene tatt opp med iPhone. Seks av intervjuene foregikk på polsk, og ett på norsk. Jeg startet selve intervjuene med noen introduksjonsspørsmål. I intervju med foreldrene var det blant annet spørsmål om hvor mange barn de har, hvilket klassetrinn barna går på, og hvor lenge de har bodd i Norge. I intervju med lærere spurte jeg hvilke elever de har i klassen (alderstrinn) eller hva de jobber med til daglig. Deretter fulgte jeg hovedtemaene i de to intervjuguidene.

Kvale (1997) beskriver forskjellige typer intervju spørsmål: introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående, spesifiserende, direkte, indirekte, strukturerende og fortolkende spørsmål, samt taushet brukt som et middel til å komme videre i intervju. Under intervjuene stilte jeg spørsmål fra intervjuguidene, men i tillegg stilte jeg spørsmål som skulle oppmuntre informantene til å fortelle mer detaljert om noe jeg syntes var interessant, jeg ba om forklaringer, eksempler,

presiseringer og tanker for å skape en positiv interaksjon under intervjuet, og få situasjonen til å oppleves mer som en samtale.

Intervju er preget av et asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og intervjupersonene. Det er intervjueren som har den vitenskapelige kompetanse, som definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet og stiller spørsmål, avgjør hvilke spørsmål skal følges opp, og når intervjuet skal avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52-53). Dette er et av kjennetegnene som skiller intervju fra andre typer samtaler. Under intervjuene hendte det at informantene sporet av og begynte å fortelle om noe annet enn det jeg spurte dem om. Flere av foreldreinformantene snakket om hva de syntes om norsk skole generelt, hvordan det går med barna deres på skolen, eller samspill mellom barna deres og andre elever. Jeg lot informantene fullføre, men prøvde også å få dem tilbake til det som var intervjuets hovedtema.

Håndtering av dette asymmetriske maktforholdet og min rolle som forsker, skal jeg også omtale i underkapittelet som omhandler etiske dilemmaer.

## **4.6 Bearbeiding og analyse av materiale**

I denne delen av kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg gikk fram i transkriberings- og analyseprosessen.

### **4.6.1 Transkribering**

Oversettelsen av intervjumaterialet fra polsk til norsk, samt transkribering av intervjuene resulterte i 94 sider transkribert tekst. Jeg startet transkriberingsprosessen så raskt som mulig etter at intervjuene var gjennomført. Transkribering av intervjuene som ble gjennomført på polsk har vært en krevende prosess. I utgangspunktet er det ikke helt uproblematisk å skrive ned talespråk. Transkribering er en oversettelse fra muntlig tale til skriftlig tekst eller diskurs (Kvale & Brinkman, 2009, s. 187). I mitt prosjekt innebar det også oversettelse fra polsk til norsk av seks av intervjuene.

Jeg har valgt å lytte til de polske intervjuene, oversette det som ble sagt og skrive det ned på norsk. Det vil si at jeg ikke transkriberte den polske teksten, kun den norske oversettelsen. Jeg kunne også ha transkribert på polsk og deretter oversatt teksten til norsk, men for det første ville det være veldig tidskrevende, og for det andre mener jeg at det er mer riktig og bedre oversettelse når man tolker en samtale direkte før den blir skrevet ned på målspråket enn å oversette en transkripsjon av en samtale.

Siden jeg ikke skulle bruke transkripsjonen til en språklig analyse eller konversasjonsanalyse, valgte jeg stort sett å utelate pauser. Jeg markerte dem i transkripsjonen der jeg mente at det kunne være relevant for meningsfortolkning.

#### 4.6.2 Analyse

Ifølge Steinar Kvale er *ad hoc* bruk av ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering den hyppigst brukte formen for intervjuanalyse, og det innebærer et fritt samspill mellom forskjellige teknikker. Disse teknikkene kan blant annet være: veksling mellom å lese gjennom intervjuene for å danne seg et inntrykk og fokusere på bestemte avsnitt, kvantifisering av uttalelser, dypere tolkninger av enkelte uttalelser og plassering av deler av intervjuene i en fortellingssammenheng (Kvale, 1997, s. 135). I analyseprosessen som ligger til grunn for denne studien, har jeg tatt utgangspunkt i fenomenologisk analyse slik den er beskrevet i Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) og Postholm (2010), men jeg har også vekslet mellom ulike meningsgenereringsteknikker (Kvales *ad hoc* meningsgenerering). I det følgende gir jeg en detaljert beskrivelse av fremdriften i analyseprosessen.

Jeg startet analysen med å lese gjennom alle intervjuene for å få et helhetsinntrykk og for å identifisere hovedtemaer/hovedkategorier. I denne prosessen har jeg kommet fram til seks hovedkategorier: forventninger, kunnskap, informasjon, kommunikasjon og erfaringer.

Videre tok jeg for meg hvert enkelt intervju og foretok en *meningsfortetting*. Hensikten med meningsfortetting er å fjerne mest mulig irrelevant informasjon og fortette den informasjonen som er mest sentral (Johannessen et al., 2010, s. 174). Jeg satte hvert intervju i en tabell, der den transkriberte teksten og den fortattede teksten ble plassert i hver sin kolonne. På denne måten hadde jeg alltid tilgang til informantenes faktiske utsagn, og hadde i tillegg den fortattede teksten ved siden av. Hvert intervju ble lest grundig flere ganger for å forsikre meg om at det var god sammenheng mellom de to tekstkolonnene: transkriberte tekst og meningsfortettete tekst.

Neste steg i analysen var *koding*. Her ble de meningsbærende elementene som var relevante for problemstillingen, identifisert. Koding innebærer at forskeren ordner teksten i kategorier ut fra relevante begreper. Kategoriene jeg organiserte materialet i, var induktive, det vil si at de kom fra materiale. Det er også viktig å påpeke at kodeprosessen ikke kan skilles fra selve fortolkningen av materialet. Det er min



forståelse av materialet som avgjør hvilke kategorier jeg bruker (Johannessen et al., 2010, s. 174).

Deretter organiserte jeg det fortattede materialet etter kategoriene. Etter hvert har jeg bestemt å slå sammen noen kategorier. Materiale fra intervjuene med foreldrene har blitt kategorisert i tre kategorier: kunnskap om og forventninger til samarbeidet, kommunikasjon og erfaringer. Funnene fra intervjuene med lærerne har blitt kategorisert i tre kategorier: forventninger og informasjon, kommunikasjon, samt erfaringer. Under disse hovedkategoriene har jeg identifisert underkategorier. Jeg har hele tiden vekslet mellom å jobbe med det fortattede og transkriberte materiale.

Den siste fasen av analysen innebærer *sammenfatning* av materialet. Her er det viktig å vurdere om inntrykket den sammenfattede beskrivelsen, gir er det samme som inntrykket som kom fram i det opprinnelige materiale før kodingen (Johannessen et al., 2010, s. 176). Idealet for analysen er å legge til side subjektive analyser for å fange opp essensen i materialet og behandle materialet på en mest mulig induktiv måte. Likevel er forskerens forforståelse alltid en del av analysen (Postholm, 2010, s. 99). For å sikre at den sammenfattede beskrivelsen av funnene gir samme inntrykket som har kommet fram i intervjumateriale før analyseprosessen startet, vendte jeg ofte tilbake til de innspilte og transkriberte intervjuene. Hensikten med dette var å sikre at inntrykket av beskrivelsen i størst mulig grad skulle være det samme som i intervjuene.

#### **4.7 Ethiske retningslinjer**

Et forskningsintervju er på mange måter et moralsk foretakende. Intervjupersonen blir påvirket av den personlige interaksjonen som foregår under intervjuet. I tillegg påvirker kunnskapen som produseres i intervju vårt syn på menneskets situasjon (Kvale, 1997, s. 65). Derfor er det viktig å reflektere over etiske dilemmaer knyttet til intervjuundersøkelser gjennom hele prosessen.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2009) definerer regler for etiske retningslinjer i forskning. For det første skal forskningsprosjekt som inkluderer personer som hovedregel settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie *samtykke*. Informantene kan til enhver tid avbryte sin deltakelse uten at det kan få noen negative konsekvenser for dem, noe alle informantene i denne undersøkelsen ble informert om. I tillegg fikk de skriftlig informasjon om prosjektet (vedlegg 1 og 2) og underskrev et samtykke (vedlegg 3 og 4). Jeg valgte å

skrive informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen både på norsk og polsk for å være sikker på at teksten ble forstått av alle informantene.

Et annet viktig prinsipp i forskeretikk er *konfidensialitet*. Det innebærer at informantene har krav på å vite at all informasjon de gir fra seg som angår personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Derfor er det viktig å bruke de innsamlede data på en slik måte at informantene ikke kan identifiseres. Konfidensialitet innebærer også at andre personer ikke skal ha innsyn i materialet (Thagaard, 2003, s. 24). Jeg har valgt å unnlate å nevne hvilket geografisk område informantene kommer fra, og jeg har gitt informantene fiktive navn. Jeg har valgt ikke å oppgi barnas kjønn, men kun hvilket klassetrinn de går på. Jeg har også vært veldig tydelig på at informantene skal forbli anonyme, og at det ikke skal være mulig å oppspore deres identitet.

Et tredje prinsipp for forskningsetikk er knyttet til *konsekvensene* forskningen kan ha for informantene. Det innebærer at forskeren har ansvar for å unngå at informantene utsettes for skade, eller andre alvorlige belastninger (NESH, 2009). Forskeren må derfor alltid tenke gjennom eventuelle konsekvenser deltakelsen kan ha for informanten og beskytte informantens integritet (Thagaard, 2003, s. 26).

Under prosessen med å finne informanter, kom jeg i kontakt med en lærer som ønsket å bli intervjuet. Hun var kontaktlærer til et av barna til to informanter. Hun formidlet informasjonsskrivet mitt til dem og visste dermed at de kanskje kom til å delta i prosjektet. Hun skrev til meg at hun ønsket å få vite hva som kom fram under intervjuet med foreldrene, for at det gode samarbeidet mellom dem ikke skulle bli ødelagt. Jeg gjentok at intervjuene var konfidensielle. Deretter valgte jeg ikke å intervju denne læreren. Grunnen til det var de etiske konsekvensene det kunne medføre, både med tanke på konfidensialitet og eventuelle konsekvenser for informantene.

I tillegg til at forskeren har innsikt og kunnskap om etiske forhold knyttet til forskning generelt, og til prosjektet spesielt, er forskeren som person, forskerens følsomhet og forpliktelser overfor moralske handlinger, også viktige å forholde seg til. Kvale (1997) nevner tre etiske sider ved forskerens rolle: vitenskapelig ansvar, forhold til intervjupersonene og forskeruavhengighet.

Det er ikke uvanlig at forskere og studenter har en personlig tilknytning til tema de ønsker å studere. I mange tilfeller kan det gi en spesiell innsikt i fenomenet som skal forskes på, men en slik tilknytning kan også føre til en for sterk personlig involvering.

Et illustrerende bilde på dette er noe som teaterkritikerne kaller *Picasso-profilen* i skuespill. Dette betyr at skuespilleren er både inne i og utenfor rollen samtidig (Dalen, 2004, s. 17-18).

For min del hadde jeg på en måte tre roller. For det første er jeg en polsktalende mor som bodde i Polen de første 24 år av mitt liv. Det kan tenkes at noen av de polske informantene kunne identifisere seg med meg i denne rollen, og at jeg identifiserer meg med dem. For det andre jobber jeg som lærer i norsk skole, akkurat som lærerinformantene mine. Det kan ha betydning for både relasjoner til lærerinformantene (jeg blir betraktet som en av dem) og til foreldreinformantene (jeg blir betraktet som en del av skolevesenet). Som forsker prøvde jeg å stå ”utenfor rollen”, men det er ikke til å unngå at jeg noen ganger gikk inn i de to andre rollene også. Jeg ser ikke på dette som svakhet, for som Dalen skriver: ”å oppnå forståelse er iblant bare mulig dersom forskeren har en «innenforforståelse av lignende virkeligheter»” (2004, s. 18).

Når jeg for eksempel spurte foreldrene om de kjente til formelle samarbeidsinstanser som FAU, SU og klassekontakter, og det viste seg at foreldrene ikke hadde hørt om disse, følte jeg at det var naturlig å forklare det til dem. Jeg gikk inn i en rolle som ”en annen forelder som kjenner til systemet” eller eventuelt som ”en lærer”. Dette valget føltes mest riktig, og jeg tror at informantene også forventet det. Det opprettholdt også den gode tonen jeg hadde med informantene under intervjuene.

Tospråkligheten min har også vært en styrke jeg benyttet meg av. Det å kunne intervju informantene på morsmålene deres, har etter min mening gjort det lettere for informantene fritt å kunne fortelle livshistoriene sine.

Temaet hjem-skolesamarbeid er ganske sensitivt å snakke om både for foreldre og lærere. Allerede mens jeg utarbeidet de to intervjuguidene, måtte jeg være oppmerksom på å formulere spørsmålene på en slik måte at informantene ikke skulle føle ubekvemhet. Jeg prøvde å være var på deres reaksjoner på mine spørsmål slik at jeg i størst mulig grad kunne sørge for at intervjusituasjonen ble en god og berikende opplevelse for dem.

#### **4.8 Kvalitetskriterier**

I denne delen av kapittelet skal jeg ta for meg prosjektets kvalitetskriterier, dets *reliabilitet* og *validitet*. Det hevdes at det bør brukes en annen terminologi i kvalitativ forskning (Dalen, 2004, s. 103; Thagaard, 2002, s. 21). Jeg velger likevel å anvende

disse begrepene selv om jeg er klar over at de ikke innebærer det samme som når de brukes i kvantitativ forskning.

#### **4.8.1 Reliabilitet**

Reliabilitetsbegrepet<sup>11</sup> har tradisjonelt blitt brukt i sammenheng med spørsmålet om andre forskere kunne reprodusere de samme resultatene på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det kan være problematisk i kvalitativ forskning ut fra konstruktivistisk syn fordi mennesker konstruerer ulike versjoner, og det å gjenta prosjektet vil kunne gi forskjellige versjoner (Ryen, 2002, s. 179). I tillegg er forskerens rolle en viktig faktor, og denne rollen blir formet i et samspill med informanten i intervjusituasjonen (Dalen, 2004, s. 103).

For å sikre høy reliabilitet i kvalitativ intervjuforskning kan man, ifølge Ryen (2002), la ulike forskere kategorisere samme datamateriale og redegjøre for prosedyrene ved datainnsamling, samt presentere større utdrag, ikke bare oppsummeringer av data. Intervjuene med informantene ble tatt opp, og opptakene hadde god lyd kvalitet. Jeg har ikke hatt anledning til å la andre kategorisere materialet, men jeg har forsøkt å utføre en bred datapresentasjon selv om plassmangel er en utfordring.

Ryen (2002) nevner ikke reliabilitetsspørsmålet i transkriberingsprosessen. Siden jeg oversatte de fleste intervjuene i tillegg til å transkribere dem, er det større risiko for at den transkriberte teksten ikke gjengir informantens ”livsverden” slik de beskrev den under intervjuene. Jeg var bevisst på denne utfordringen og forsøkte å være så presis i oversettelsen som mulig for å sikre høy transkripsjonsreliabilitet.

For å oppnå høy troverdighet er det også viktig å gjøre rede for hvordan data utvikles. Det innebærer at man skiller mellom informasjonen man får i innsamlingsprosessen og egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2003, s. 170). Det er en viktig forutsetning man må ha med seg gjennom hele prosjektet.

#### **4.8.2 Validitet**

Hvis kvalitative studier ikke kan produsere valide resultater, kan man ikke stole på det som kommer ut av dem. Mange teoretikere har tatt for seg validitetsspørsmål i kvalitativ forskning. Maxwell (2002) beskriver primær og sekundær deskriptiv validitet,

---

<sup>11</sup> I kvalitativ forskning bruker man også begrepene: *pålitelighet* og *troverdighet*

tolknings-, generaliserings- og evalueringsvaliditet samt teoretisk validitet. Seale (2002) skiller mellom indre og ytre validitet, mens Kvale (1997) nevner kommunikativ og pragmatisk validitet. Jeg velger å ta utgangspunkt i Monica Dalens (2004) drøfting av validitet knyttet til forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og tolkninger.

For det første er det viktig eksplisitt å gjøre rede for tilknytningen man har til det som skal studeres. På denne måten kan leseren foreta en kritisk vurdering av resultatene. Jeg har vært tydelig på at jeg kan identifisere meg med informantene, og de kan identifisere seg med meg i rollen som polsk forelder eller lærer. Samtidig prøvde jeg å skape intersubjektivitet, noe som ifølge Dalen er en metodisk forutsetning for kvalitativ intervjuforskning. Jeg hadde selvsagt erfaringer med det å være en polsk mor og en lærer i norsk skole og oppfylte per definisjon kriteriene for å være min egen informant. Likevel prøvde jeg å møte informantene og deres fortellinger ”med blanke ark” og forskerunding.

Med henblikk på forskningsopplegget må man se på utvalg og metodisk tilnærming. Utvalg i kvalitativ intervjuforskning er ofte små. Det kan derfor hevdes at funnene ikke er generaliserbare. Seale (2002) skiller mellom indre og ytre generaliserbarhet. Den førstnevnte innebærer generalisering av resultatene innenfor situasjonen eller gruppen som studeres, og han mener at den er viktigst i kvalitativ forskning. Ytre generaliserbarhet betyr at resultatene kan overføres utenfor den studerte situasjonen eller gruppen, og den er mest aktuell i kvantitativ forskning. Ifølge Andenæs (i Dalen, 2004) er det leseren som avgjør hvorvidt resultatene er anvendelige i andre situasjoner, men det krever at forskeren er nøye med å frambringe relevant informasjon.

Videre er metodisk tilnærming viktig i validitetsdrøfting. Man må beskrive nøye hele prosessen (intervjusituasjonen, transkribering og analyse). Kvale (1997) skriver at validering avhenger av håndverksmessig kvalitet på undersøkelsen, og funnene må ofte sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk, noe jeg har hatt i tankene gjennom hele prosjektet.

Siden intervjuforskningsdata er informantenes egne utsagn og fortellinger, er det viktig med fyldig og relevant materiale. Det betyr at intervju spørsmålene må ha blitt stilt på en slik måte at det oppfordret informantene til å fortelle (Dalen, 2004, s. 107-108). I intervjuene oppfordret jeg informantene til å fortelle om sine opplevelser. Jeg stilte mange oppfølgingsspørsmål for å få mest mulig relevant informasjon. Det innebærer at jeg måtte ta noen avgjørelser underveis i intervjuene, for eksempel hvilke

utsagn som skal følges opp og på hvilken måte, slik at jeg har fått mye relevant materiale.

Til slutt tar jeg for meg validitet i tolkninger og analyse. I intervjutolkning prøver forskeren å finne indre sammenhenger for å utvikle en dypere forståelse av det studerte temaet. Forskeren bearbeider det empiriske materiale som har kommet fra intervjuene med sine praktiske og teoretiske begreper, samt med sin forforståelse (Fog, 2004, s. 197).

I dette kapitlet har jeg beskrevet forskningsmetoden som ble benyttet i denne undersøkelsen. I de to følgende kapitler skal jeg presentere de viktigste funnene fra intervjuene med informantene.

## **5. Presentasjon av funn i intervjuene med foreldre**

---

I løpet av analyseprosessen, som er beskrevet i forrige kapittel, ble flere av temaene framtreddende. I dette kapittelet skal jeg presentere hovedfunn fra intervjuene med foreldreinformantene. Materialet mitt består av fem intervju, og til sammen deltok det åtte foreldre i intervjuene. Datamaterialet besto av 76 sider transkribert tekst. Jeg har systematisert materialet fra intervjuene med foreldre i tre hovedkategorier: (1) kunnskap om og forventinger til samarbeid, (2) kommunikasjon og (3) erfaringer. Hver av disse hovedkategoriene har jeg delt inn i underkategorier. Jeg skal nå presentere de tre hovedkategoriene og tilhørende underkategoriene.

### **5.1 Kunnskap om og forventinger til samarbeid**

Jeg har strukturert intervjuene med foreldrene på den måten at først ville jeg høre hva de visste om samarbeid med norsk skole, hva de trodde det ble forventet av dem, hva de forventet selv, og hva de visste om de formelle samarbeidsorganene. Den første hovedkategorien handler derfor om kunnskap om og forventinger til samarbeid. Jeg har delt denne hovedkategorien i tre underkategorier (1) kjennskap til rettigheter og plikter, (2) kjennskap til formelle samarbeidsorganer og (3) forventninger til samarbeid med skolen.

#### **5.1.1 Kjennskap til rettigheter og plikter**

Tidlig i intervjuene stilte jeg spørsmål til foreldreinformantene om de visste hvilke rettigheter og plikter de hadde som foreldre i norsk skole. Alle foreldreinformanter har sagt at de ikke har blitt informert av skolen om deres rettigheter. Flere av foreldrene ønsker slik informasjon. Anna sier: ”Jeg vil gjerne at de skal informere oss, at skolen skal informere oss om hva vi kan, og hva vi ikke kan” (Anna). Samtidig nevner hun at det står mye informasjon på skolens læringsplattform, men siden hun ikke har lest alt, er det mulig at hun har oversett noe (for eksempel hvilke rettigheter og plikter de har som foreldre).

Ifølge Marek blir man ofte ikke informert om rettigheter fordi:

Enhver som krever noe fra noen sier: hør her, du har slike og slike plikter, men man sier ikke noe om rettigheter fordi da føler man en indre trussel: at hvis du vet at du kan det, så kan du bruke det mot meg. (Marek)

Karolina sier at hun har prøvd å orientere seg fortløpende etter behov. Marek og Ewa forteller at det eneste de vet sikkert at de har rett til, er tolketjenester. I ettertid har de også funnet ut at barna har rett til tospråklig fagopplæring. Informasjonskilden deres er andre polske familier som har benyttet seg av dette. Ewa synes ikke det er riktig at de får denne informasjonen gjennom andre og uformelle kanaler:

Og jeg mener at skolen burde ha kommet fram med et slikt forslag (tilbud om tospråklig fagopplæring). Fordi vi som kommer, vi kjenner ikke til hva vi kan få. Vi er vant til et liv i Polen der man ikke har krav på noe, der man må betale for alt, og der man må gå og ordne alt. (Ewa)

Informantene sier at de heller ikke har blitt informert om hvilke plikter de har, men det virker som de har mange tanker om det. Noen nevner at de må sørge for at barna gjør lekser og hjelpe dem ved behov. I tillegg nevnes å vise omsorg, støtte og motivere barna, sørge for at de går på skolen, har med seg maten, er uthvilte, ta vare på barna slik at de trives, passe på dem og gå regelmessig på møter med kontaktlærere.

Karolina sier at oppfyllelse av pliktene kommer med erfaring. Hun betrakter seg selv som en lyttende forelder som ikke er redd for å spørre, så hun går ut fra at skolen gir beskjed hvis det er noe spesielt, og hittil har hun ikke fått noen klager. Så legger hun til:

Så jeg prøver å gjøre det som er pliktene våre på en ordentlig måte for å si det sånn, fordi vi er utlendinger og vi føler at vi må gjøre mer så ikke de... Når man snakker med forskjellige mennesker så hører vi at polakker har forskjellig rykte her i Norge. Og noen ganger er det synd å høre enkelte ting, og vi vil ikke være et bekræftende bilde. (Karolina)

### **5.1.2 Kjennskap til formelle samarbeidsorganer**

Under intervjuene har foreldreinformantene fått spørsmål om de kjenner til, og eventuelt har hatt erfaring med instanser som skolens samarbeidsutvalg (SU)<sup>12</sup>, foreldreråd<sup>13</sup> og

---

<sup>12</sup> Ifølge opplæringslovens § 11.1 skal det ved hver skole være et samarbeidsutvalg med blant annet to representanter fra foreldrerådet. Samarbeidsutvalget har rett til å uttale seg i alle saker som gjelder skolen.

<sup>13</sup> Opplæringslovens § 11. 4 sier at på hver grunnskole skal det være et foreldreråd der alle foreldre som har barn i skolen, er medlemmer. Foreldrerådet skal fremme felles interesser til foreldrene og medvirke at elever og foreldre tar aktivt del i arbeidet for å skape et godt skolemiljø.



foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)<sup>14</sup>. Ingen av informantene har hørt om samarbeidsutvalget eller foreldrerådet. To av informantene vet hva FAU er, én av dem har vært foreslått som FAU-representant, men takket nei. To informanter er litt usikre på hva FAU er, men de tror at det kan være knyttet til arbeid med foreldre, og at det er mulig at de har blitt informert om det via barna eller på et foreldremøte.

En annen form for formelt samarbeid er klassekontakt- eller foreldrekontaktfunksjon. Ifølge Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)<sup>15</sup> er foreldrekontakter kanskje de viktigste foreldrerepresentanter i skolen. De fungerer som kontaktleddet mellom foreldrene i klassen/gruppen og FAU, samt bindeleddet mellom foreldrene og skolen. Alle foreldreinformanter kjenner til denne funksjonen. De fleste vet også hvem som er foreldrekontakter i klassene til barna deres. Ingen av informantene har tatt kontakt med foreldrekontakter, men de har mottatt informasjon (lapper), og en av informantene har vært på et foreldremøte som var organisert av foreldrekontakter.

### **5.1.3 Forventinger til samarbeid med skole**

De fleste av foreldreinformantene har noe erfaring som foreldre i Polen. I tillegg har de noen tanker om hvordan samarbeid med skolen skal utarte seg. Jeg stilte derfor spørsmål om hvilke forventinger de hadde til skolen og samarbeidet med skolen. Jeg var først og fremst ute etter å høre hvilke forventinger de hadde hatt før barna deres begynte på norsk skole. Flere av informantene har i tillegg fortalt hva de forventer av skolen nå.

Verken Anna eller Joanna har hatt utviklingssamtaler med lærerne ennå. Annas forventninger er å få informasjon om hvordan barnet deres klarer seg på skolen. Joanna derimot forteller om sine tanker i forkant av den første utviklingssamtalen:

Jeg vet ikke, jeg har med en gang liksom negative ... Jeg ser med en gang for meg at de skal si noe negativt om barnet mitt, eller jeg vet ikke hva jeg skal forvente. Kanskje noe positivt? For eksempel, jeg vet ikke, Jeg skal se det når jeg har gått på denne samtalen.  
(Anna)

Marek og Ewa har lengst erfaring som foreldre i Polen. De forteller at de tenkte at samarbeidet skulle være ganske likt i Norge som i Polen, men de regnet også med noen språkproblemer. Når det gjelder informantenes forventninger til skolen nå, trekkes

---

<sup>14</sup> Se Opplæringslovens § 11.4

<sup>15</sup> <http://www.fug.no>

behovet for informasjon fram. Karolina uttrykker det slik: ”Først og fremst rettferdig og ordentlig informasjon”.

## **5.2 Kommunikasjon**

Jeg stilte foreldreinformantene spørsmål om deres kommunikasjon med skolene barna går på og utfordringer knyttet til det. Ut fra materialet har jeg identifisert fem underkategorier som er knyttet til kommunikasjon. Disse er: (1) kommunikasjonsformer, (2) utviklingssamtaler, foreldremøter og skolearrangementer, (3) tospråklig lærer, (4) tolk og (5) språk. Jeg skal nå beskrive funn knyttet til hver av disse underkategoriene.

### **5.2.1 Kommunikasjonsformer**

Jeg har spurt informantene hvilke kommunikasjonsformer de bruker i kontakten med skolen. Foreløpig utelater jeg foreldremøter og utviklingssamtaler fordi de skal omtales i et eget punkt. Alle foreldreinformantene sier at de får e-poster, brev eller ”lapper” fra skolen som inneholder informasjon. Skolen formidler også mye informasjon via læringsplattformen sin. Der skal foreldre hente ukeplaner og eventuelt annen informasjon. Anna forteller at hun logger seg på og henter ukeplanen hver uke. Hun bruker ”Google oversetter” for å forstå innholdet i ukeplanene.

Barna til noen av informantene trenger tettere oppfølging. Derfor har disse foreldrene hyppigere møter med lærerne. Andre foreldre gir uttrykk for at de ikke har behov for direkte kontakt utover utviklingssamtalene.

Tospråklig lærer spiller en viktig rolle i kommunikasjonen. Noen av foreldrene har ukentlig telefonkontakt med den polske læreren. De hevder at de på denne måten får informasjon om barnas læring, samt veiledning om hvordan de kan hjelpe barna sine hjemme. De ringer også den polske læreren hvis det er noe de ikke forstår.

Hvis foreldrene har behov for å kontakte skolen, skriver de melding i meldingsboka, ringer eller sender e-post. De prøver å skrive på norsk. Agnieszka forteller at hun noen ganger skrev beskjeder på polsk og regnet med at den polske læreren kunne lese og forstå dem, men hun opplevde at det ikke ble godt mottatt av skolen. Karolina sier at hun alltid tar kontakt med kontaktlæreren hvis det er noe spesielt, eller noe hun lurer på: ”Jeg vil si at det ikke er noe problem å skrive til læreren

at jeg kommer hvis jeg har et problem, eller å gå og spørre om noe. Hun svarer også alltid” (Karolina).

Som en annen informasjonskanal nevner noen av informantene andre polske foreldre som har barn i norsk skole. De bruker nettverket sitt for å finne ut av rettigheter, regler og annen informasjon. To av informantene har barn i samme klasse, og de formidler ofte informasjon til hverandre.

Vi er veldig glade for at barna går sammen (...) Vi utfyller hverandre. Så det passer oss veldig bra. Vi bor ved siden av hverandre så hvis det er noe vi ikke vet så kan vi spørre hverandre. Det er kjempebra fordi det er ganske sjeldent at det skjer sånt, ikke sant? At polakker bor sånn. (Joanna)

### **5.2.2 Utviklingssamtaler, foreldremøter og skolearrangementer**

Under intervjuene har jeg spurt foreldrene hvilken erfaring de har med utviklingssamtaler og foreldremøter. Flere av dem har også nevnt skolearrangementer som sommeravslutning, juleavslutning og internasjonal fest i denne sammenhengen. Derfor valgte jeg å slå sammen disse kontakt- og møtepunktene mellom foreldre og skolen. Felles for foreldremøter og skolearrangementer er at foreldrene møter *både* læreren og andre foreldre.

Ifølge Forskrift til opplæringsloven kapittel 20 skal skolen organisere et foreldremøte i starten av hvert opplæringsår. I tillegg skal foreldre få tilbud om minst to planlagte og strukturerte samtaler med kontaktlærer hvert år (utviklingssamtaler). Samtalene skal blant annet handle om hvordan elever arbeider til daglig og elevens kompetanse i fagene.

Alle foreldreinformanter, unntatt to, har deltatt på utviklingssamtaler. Generelt har informantene god erfaring med utviklingssamtaler, informasjonen som blir formidlet der og formen på samtalen. Karolina og Jacek mener at utviklingssamtaler har en veldig positiv tone. De skulle ønske at læreren kjefte mer på barna, men de forstår at ros virker oppmuntrende på barna. Karolina forteller videre: ”Jeg liker utviklingssamtaler veldig godt. Det at man er der sammen med barnet. Læreren snakker om barnet. Barnet vet hva læreren snakker om” (Karolina).

Marek og Eva har lignende opplevelser. Marek forteller at på en utviklingssamtale kritiserte han barnet sitt, mens læreren forsvarte barnet. Marek mener at det er helt motsatt i Polen. Ewa legger til at i Polen kritiserer læreren eleven, gir aldri ros. Marek bemerker at i Norge setter både lærere og foreldre barnet først. Han mener at

utviklingssamtalene er godt forberedt, og at foreldrene får veldig god informasjon om barnets faglige framgang, resultater og nivå i forhold til resten av elevgruppa.

Tre informanter forteller at de ikke går på foreldremøter fordi de ikke kan norsk godt nok til å forstå det som blir sagt på møtet. Agnieszka sier: ”Jeg går ikke på foreldremøtene fordi ingen gir meg tolk.” Andre informanter derimot deltar regelmessig på foreldremøter. Karolina er én av dem, og hun begrunner det slik:

For det første så mener jeg at hvis jeg ikke går, så får jeg ikke spurt om ting som ble sagt der. Og kanskje jeg ikke kommer på at det ble tatt opp. Polske erfaringer med skolen er litt annerledes enn de norske når det gjelder skolens kontakt med foreldre. I Polen er det en lærer som står og snakker og som regel kjefter på alle, her derimot er det samarbeid med foreldre, og som regel tror jeg at hvis jeg ikke kommer, så er det noen ting jeg ikke får vite, juleavslutning for eksempel. I Polen finnes det ikke noe sånt. Om det ene, og det andre. Om TV-aksjon og slike ting. Jeg som polakk kan kanskje ikke komme på at de kanskje har noe slikt. Så jeg bestemte meg på forhånd at hvis jeg hører på, så får jeg også vite alt dette. Og hvis jeg ikke kommer, så får jeg ikke vite noe. Og ingen kommer på å informere meg om det, fordi de ikke vet at jeg ikke vet. Så det ble slik hos meg. Så jeg prøver å være der fordi ... for å lære mentaliteten her, fordi dessverre så er den annerledes. (Karolina)

To av informantene forteller om litt annerledes foreldremøter. Ewa sier at det en gang ble organisert et foreldremøte for minoritetsspråklige foreldre. Der fikk de blant annet informasjon om barnas ernæringsbehov. De hadde også et foreldremøte om mobbing. Joanna forteller at mannen hennes har deltatt på et foreldremøte med helsesøster.

Som tidligere beskrevet, har flere av foreldrene nevnt ulike arrangementer som eksempler på samarbeid med skolen. Alle informantene er veldig positive til disse. Som regel deltar begge foreldrene på arrangementene. Agnieszka forteller om en sommeravslutning hun og mannen var på. Det var en forestilling med felles bespisning etterpå. Dessverre følte de seg ikke inkludert i fellesskapet med de andre foreldrene. De satt for det meste alene, men etter hvert kom læreren til barnet deres bort til dem og snakket litt med dem.

Marek og Ewa har ikke de samme erfaringene når det gjelder å bli inkludert av de andre foreldrene:

(...) og noe jeg og kona likte veldig godt var det at de andre foreldrene tok veldig varmt imot oss; som polakker, som utlendinger. Og virkelig. siden foreldrene ser på oss på denne måten, så blir det den samme mottakelsen barna får fordi foreldrene snakker jo med barna. (Marek)

Jacek og Karolina har selv hatt ansvar for å organisere en sommeravslutning: ”Så da var oppgaven min å organisere alt dette, fordele roller mellom foreldrene. Så vi måtte planlegge hele kvelden og aktivitetene. Og for å være ærlig, så gikk alt bra” (Karolina).

### **5.2.3 Tospråklig lærer**

Under intervjuene har flere informanter framhevet hvor positivt det er med en lærer som behersker både norsk og polsk. Noen av informantene har ikke hatt det tilbudet, men de etterlyser det sterkt. Først og fremst for å hjelpe barna den første tiden, men også for foreldrenes skyld. Ut fra intervjuene med foreldrene, ser man at den tospråklige læreren innehar mange roller og tar seg av mange oppgaver i samarbeidet med foreldrene. Den tospråklige læreren er foreldrenes kontaktperson på skolen. Vedkommende holder telefonkontakt med foreldrene, og foreldrene kan ringe henne ved behov. Hun formidler også informasjon fra foreldremøter og gjennomfører utviklingssamtaler:

Jeg går ikke på foreldremøter fordi morsmållæreren er ansvarlig for barnet mitt, det sa hun til meg i hvert fall. Hun formidler all informasjon til meg. Og hvis det er foreldremøter eller utviklingssamtaler angående barnet, ikke sant, så har jeg ikke utviklingssamtaler med klasselærerne, men jeg har møte med morsmållæreren, som informerer meg. Hun spør meg om barnet, og jeg forteller alt til henne, og så fyller hun ut alle papirene. (Anna)

Den tospråklige læreren hjelper og veileder foreldrene. Anna uttrykker det på denne måten:

Når den polske læreren ringer meg, så sier hun at du må lære barnet det og det, dere må øve med barnet på det og det. Dere må alltid øve hjemme. For at jeg skal være à jour, og ikke bare... Så jeg er veldig heldig at jeg har denne læreren. Og jeg er veldig glad for at hun er her, og at hun hjelper barnet mitt. (Anna)

På møter med kontaktlærere har den polske læreren ofte fungert som tolk. Bruk av tolk i samarbeidet med skolen behandler jeg imidlertid i en egen del under.

### **5.2.4 Tolk**

Foreldreinformantene jeg har intervjuet er positive til bruk av tolk i kontakten med skolen. Intervjuene viser at skolene har forskjellige rutiner når det gjelder bruk av tolk.

Det er også forskjell på norskferdighetene hos informantene, så behovet for tolk er forskjellig. Marek og Ewa har benyttet seg av tolk et par ganger, men de gjør det ikke nå lenger: ”Det er fordi ved at vi ikke ønsker polsk tolk, så motiverer det oss til å lære mer norsk” (Marek).

Flere av informantene har aldri fått tilbud om tolketjenester selv om de mener at de har rett til det: ”Jeg vet at vi har krav på det fordi mannen min har sagt det til meg. At vi har krav på det, at det er gratis, og at skolen har plikt til å skaffe tolk hvis foreldrene ønsker det” (Joanna). Manglende tilbud om tolk har konsekvenser for Agnieszkas deltakelse på foreldremøter: ”Jeg går ikke på foreldremøtene fordi ingen gir meg tolk” (Agnieszka).

Anna og Joanna forteller at de kjenner noen som har barn på en annen skole som alltid får tilbud om tolk i forbindelse med møter og utviklingssamtaler. Anna avslutter:

Men her hos oss er det ikke slik. Det har ikke skjedd med meg. Ingen har noen gang spurt meg om jeg vil ha en tolk til et møte eller noe. Ingen! Aldri! Og det synes jeg er litt rart fordi på andre skoler er det slik, men ikke her. Jeg vet ikke hva de forventer, at jeg skal gå til dem og si at jeg skal be om en tolk fordi jeg vil ha det på et møte? Jeg vet ikke. Jeg vet ikke. Jeg har aldri spurt noen om det hvordan det er med tolk, og jeg vet ikke. (Anna)

Noen av informantene sier at de ikke har hatt behov for tolk. De har enten hatt møter med den tospråklige læreren, brukt engelsk, eller klart seg på norsk. Tadeusz sier at han bruker ordbok på møter. Han ønsker ikke å bruke tolk. Han uttrykker det på følgende måte:

Det er liksom... jeg vet ikke. Det er en byrde. Jeg vet ikke, det tar ekstra tid, Da tar det lengre tid, ikke sant? Noen ganger har læreren veldig mye å si, og det er mitt problem. Det er jeg som må lære meg språket, ikke skolen som må bestille tolk til meg. (Tadeusz)

Ewa og Marek påpeker at det kan være problematisk å ha en åpen samtale med tolk til stede: ”Men etter min mening så er det slik at jeg ikke kan bruke tolk fordi jeg opplever at det er litt hemmende. Kanskje jeg ikke vil at en tredje person skal få vite det jeg vil fortelle eller snakke om” (Marek).

### 5.2.5 Språk

Alle informantene har tatt opp viktigheten av norskferdigheter når det gjelder samarbeidet med skolen. Over har jeg omtalt bruk av tolk og den rollen og betydningen den tospråklige læreren har i kommunikasjonen med foreldrene og som bindeledd mellom foreldrene og skolen. Noen av informantene bruker, eller har brukt, engelsk i kommunikasjonen med lærerne, men alle prøver etter hvert å kommunisere med skolen på norsk. Marek sier at de klarer å forstå hva lærere eller rektor sier hvis vedkommende snakker sakte og med et enkelt språk. Tadeusz forteller at det er vanskelig å forstå det som blir sagt på foreldremøter fordi han bare forstår rundt halvparten. Det viser seg også at det gjerne er språkferdighetene som avgjør hvem av foreldrene som har mest kontakt med skolen. Joanna sier: ”Vi har direkte kontakt med kontaktlæreren... Eller heller mannen min fordi han har mer... Jeg prater litt norsk, men det er for lite (...) Det er mannen min som går på de forskjellige foreldremøtene, så han vet hvem som er det (foreldrekontakt). Han kan norsk bedre enn meg så han skjønner alt dette bedre” (Joanna).

Flere av informantene mener at de har lært og lærer mye norsk ved å hjelpe barna sine med lekser. Karolina forteller: ”Jeg leste lesestykkene med dem og gjorde oppgaver med dem, og på denne måten var det liksom som om jeg bokstavlig talt gikk på skolen selv. Det er slik jeg har lært norsk” (Karolina).

Noen av dem innrømmer at de noen ganger har problemer med å forstå leksene barna skal gjøre hjemme. Marek sier:

Noen ganger prøver jeg for eksempel å forklare ham en tekst av en norsk forfatter. Jeg leser den og prøver å forstå hva forfatteren mener, men så sier jeg, dessverre så klarer jeg ikke å forklare det. Jeg forstår hvert enkelt ord, men jeg vet ikke hva helheten betyr. (Marek)

Samtlige foreldreinformanter sier at språket er en barriere i kommunikasjonen og samarbeidet med skolen. Språkproblemer kan være årsaken til misforståelser og negative opplevelser: ”Men som jeg sier, kan vi ikke være så bastante fordi språket er en barriere. Og noen ganger forstår man ikke noen ordnyanser, og du kan føle deg dårlig av den grunn” (Karolina). Begrenset norskferdigheter kan også gi fremmedfølelse: ”Vi kan ikke, og vi er fremmede her og... jeg er fremmed på skolen, jeg vet ikke hva de sier til meg og ... og jeg prøver å snakke med dem på engelsk, men...” (Anna). Joanna sier at:

”Her er det bare språket som er barrieren, ikke noe annet. Hadde man kunnet språket veldig bra, så kunne man føle seg som hjemme” (Joanna).

Språk kan også gjøre det vanskelig å uttrykke sine tanker og følelser: ”Det er helt klart at man ikke kan formidle alt det man føler. Det er ikke mulig å si det sånt rett ut som man ville gjøre på polsk” (Marek).

Gjennom å beherske språket får man også en opplevelse av å bli hørt og tatt hensyn til:

Det er klart at språket er en barriere, men hvis jeg og kona hadde snakket flytende norsk, så er det klart at... kanskje, kanskje jeg sier det feil, men når du snakker norsk flytende, så blir du sett på annerledes. Det tror jeg. Hvis du for eksempel er en innvandrer og ikke snakker det språket, så ok bare snakk, men jeg... Men hvis du snakker bra, hvis du behersker språket, så... (Marek)

Mangel på norskspråklige ferdigheter kan også gi en følelse av mindreverdighet: ”Generelt så tror jeg at den følelsen av mindreverdighet kommer på grunn av begrenset mulighet til å kommunisere på grunn av språkferdigheter” (Tadeusz).

Flere av informantene understreker viktigheten av at foreldre som har skolebarn behersker norsk. Karolina sier at hun prøvde å lære seg språket raskt, først og fremst på grunn av barna. Marek har klare meninger om hvor avgjørende det er at foreldre lærer seg norsk:

Jeg mener, som en forelder som har to barn i norsk skole, at enhver polsk forelder som har barn i norsk skole må lære seg språket. Ikke for seg selv, men for barnet, slik at man kan hjelpe barnet (...). Fordi hvis du har et barn på skolen, så må du være såpass fleksibel at hvis noen ringer deg eller skriver noe informasjon, så må du forstå hva det gjelder. (Marek)

Tadeusz plasserer ansvaret for å beherske språket hos foreldrene og uttrykker det sterkt på følgende måte: ”Og det er igjen slik at hvis du setter deg i denne situasjonen at du ikke kan språket, så er det ditt problem. Dette er Norge, og når du er her, må du lære deg norsk” (Tadeusz).

### **5.3 Erfaringer med samarbeidet**

Den tredje hovedkategorien av funn jeg har identifisert gjennom analysen av intervjuene med foreldrene, er deres *erfaringer* med samarbeidet med skolen. Jeg har delt denne hovedkategorien inn i seks underkategorier som er som følger: (1) foreldrenes



innflytelse, (2) godt samarbeid, (3) negative erfaringer med samarbeidet, (4) forskjell mellom ”oss” og ”dem”, (5) kultur og (6) tospråklighet. Hver underkategori vil bli beskrevet under.

### **5.3.1 Foreldrenes innflytelse**

Jeg har bedt foreldreinformantene om å fortelle om de opplever at de har hatt mulighet til å påvirke skolesituasjonen til barna sine. Jeg ville også høre deres mening om hvorvidt foreldre har og bør ha innflytelse i skolen.

Alle foreldreinformanter mener at foreldre bør ha påvirkningsmuligheter i skolen. Det gjelder først og fremst avgjørelser som har direkte innvirkning på barnas skolehverdag. Tadeusz nevner for eksempel at han kunne ønske at visse avgjørelser skjedde i form av et samarbeid mellom foreldrene og skolen. Han viser da til at han hadde fått et brev fra skolen om at barnet ikke trengte ekstra undervisning i norsk. Tadeusz reagerer på at det ikke sto noe om muligheten for å klage, da han er av en annen oppfatning enn skolen. Han sier at han ikke bare vil ha beskjed og forklaring, han vil være med på å bestemme og få informasjon om klagemuligheter. På spørsmålet om han har tatt saken opp med skolen svarer han:

Nei, jeg har ikke snakket med dem fordi jeg ikke vil bli uglesett, ikke sant? Men på en annen side er behovet ikke så stort fordi han klarer seg ganske bra. Kanskje jeg har et subjektivt syn på dette som forelder. Kanskje jeg ikke ser helheten rundt hva som er normalt på skolen. Det koster sikkert mye. Jeg forstår det. (Tadeusz)

Agnieszka forteller at hun har helt forskjellige erfaringer fra de to skolene barnet hennes har vært elev på. På den ene skolen prøvde hun å si ifra hvis det var noe hun reagerte på, men hun opplevde ofte ikke å nå fram:

Det var situasjoner der jeg begynte å legge merke til noe og gjorde skolen oppmerksom på det. Da ringte de meg med en gang. Hvorfor liker jeg ikke dette? Hvorfor slik og ikke... Så jeg prøvde å forklare ... fordi det virkelig var forskjellige situasjoner, virkelig veldig forskjellige. Jeg vet ikke om det var... Seinere var det noen som sa til meg at det var en følelse vi har fordi vi er fra Polen (Agnieszka).

På den andre skolen opplevde hun å bli hørt og tatt med på avgjørelser. Hun har fått beskjed om at hvis hun ikke er enig i skolens forslag, skal de gjøre det på en annen måte, og hennes forslag har alltid blitt notert og tatt med til vurderingen. Hun er fornøyd med å bli behandlet på denne måten ”fordi da tror jeg at et slikt samarbeid er mer

fruktbart, tror jeg. Jeg... Vi sier det vi tenker, og de sier det de tenker, og så prøver vi å oppsummere alt sammen og trekke noen konklusjoner fra det” (Agnieszka).

Tre av informantene mener foreldremøter er eksempler på arenaer der foreldrene kan påvirke skolen. Anna tror at skolen lytter til foreldrene, hva de forventer av skolen. Hun tror blant annet at det er derfor man har foreldremøter. Joanna tror at foreldrene kan påvirke skolen, og at på foreldremøter vil skolen høre foreldrenes mening. Marek forteller om foreldremøter slik han husker dem fra skolen i Polen. Der formidlet læreren generell informasjon til alle og delte ut en lapp til hver forelder med deres barns karakterer. Han sammenligner det med et av de første foreldremøtene i Norge der læreren spurte hva foreldrene syntes om omfanget av de forskjellige fagene. Han ble veldig overrasket, og Ewa legger til at det ikke kunne ha skjedd i Polen. To av informantene har for eksempel tatt kontakt med skolen for å gjøre dem oppmerksom på at barna deres har fått lekser og oppgaver som var for vanskelige. De opplevde å bli hørt og situasjonen har blitt bedre.

Karolina sier at hun ikke blander seg i hvordan skolen arbeider med barna så lenge skolen ikke krysser foreldrenes grenser. Hun har fortalt om en episode da barnet ble tatt ut av klassen for å delta i et annet undervisningsopplegg, uten at foreldrene var blitt informert eller spurt om det på forhånd. Hun tok kontakt med skolen og fikk da en beklagelse.

Ikke alle informantene har erfart at de har kunnet påvirke skolen, men de tror at de har denne muligheten. Noen har opplevd å bli hørt når de har kontaktet skolen, og henvendelsen har blitt tatt i betraktning. Karolina og Jacek er blant dem, og de tror at det kanskje er fordi de er ganske aktive. Skolen kjenner dem, de vet mye om dem, og hun tror at de har et slags samarbeid. De unngår ikke skolen. Karolina legger til at det er viktig å være frampå, da blir man hørt. Videre sier hun:

Jeg synes at foreldre har plikt til å delta i barnas skolehverdag. Både når vi hjelper dem, oppdrar dem hjemme og lærer dem hvordan man skal leve. Vi har også rett til å vite hva som skjer på skolen. Og jeg synes at det ikke er slik at skolen skal gjøre alt. Helt klart, det er en ganske stor del, men hvis jeg som mor må gi barnet mat, gjøre lekser med dem, så er alt knyttet sammen. Vi kan ikke isolere det slik at skolen er en ting og hjemmet er en annen. Det går ikke. Alt henger sammen. (Karolina)

Marek understreker også viktigheten av samarbeid og kommunikasjon mellom foreldre og lærere, og han er fornøyd med hvordan det fungerer i Norge. Likevel mener han at polske foreldre er ”for små” til å kunne ha innflytelse.

### **5.3.2 Godt samarbeid**

Samtlige informanter er stort sett fornøyde med samarbeidet med skolen. Det framheves som det viktigste at barna trives på skolen og er lykkelige. Alle informantene nevner det i en eller annen form når de beskriver et godt samarbeid med skolen. Agnieszka sier også at et godt samarbeid mellom skole og hjem betyr at man må forstå hverandre og oppfylle hverandres forventinger.

Marek og Ewa forteller at de setter pris på at de ansatte på skolen smiler, er rolige og hyggelige. Marek sier at han er veldig fornøyd med lærerens tilnærminger til dem. Da barna kom til Norge, tok han seg fri fra jobben for å være på skolen sammen med det yngste barnet. Det ble veldig godt tatt imot av skolen, og han følte seg velkommen. Marek og Ewa opplevde denne åpenheten svært positivt. Ewa tilføyer at dette viser at skolen ikke har noe å skjule. Tadeusz nevner samtaler med læreren som et eksempel på godt samarbeid. Han blir behandlet som likeverdig, og det er viktig for ham siden han ikke tolererer overlegenhet. Noen av informantene nevner også at de er fornøyde med veiledningen de får av skolen på hvordan de skal hjelpe barna sine med skoleoppgaver, og hvordan de kan håndtere uønsket oppførsel.

Halvparten av informantene har erfaring som foreldre i polsk skole. I løpet av intervjuene har det noen ganger blitt trukket fram forskjeller i erfaringer de har gjort i samarbeidet med den norske skolen og skolen i Polen. Marek og Ewa synes at det er veldig store forskjeller i de skoleansattes holdninger i henholdsvis Norge og Polen. Ewa forklarer at i Polen er læreren en gud, foreldrene er plassert helt bakerst, mens elever har ingen rettigheter overhodet. Selv om det har blitt endringer til det bedre, har læreren i Polen fortsatt alltid rett. Hun mener at den store forskjellen mellom polsk og norsk skole er at i Norge står barna i sentrum, det er et stort fokus på at barna skal ha det bra. Marek tilføyer at en lærer eller rektor i Polen vil betraktes nærmest som hellig. Det har han aldri opplevd i Norge.

### **5.3.3 Negative erfaringer med samarbeid**

Selv om informantene er godt fornøyde med samarbeidet med skolen, nevner noen av dem visse negative hendelser som har bidratt til utfordringer i samarbeidet. I løpet av intervjuene har flere av informantene uttrykt at de mener at skolen har blandet seg for mye i deres privatliv.

Agnieszka forteller at hun har opplevd direkte kritikk av hvordan hun oppdrar barnet sitt. Hun mener at lærere i Norge liker å ha innsyn i privatlivet til familier. Hun forteller at de har fått hjemmebesøk av kontaktlæreren og den tospråklige læreren. Hun mener at besøkets formål var å se på boforholdene hjemme hos dem, og samtidig snakke om barnets læring og oppførsel. Agnieszka forteller om en annen polsk familie som også fikk besøk fordi læreren ville se hvordan de bodde. Hun kommenterer det på følgende måte: ”Jeg vet ikke hva de ville, om de trodde at vi ... at siden vi er fra Polen, så bor vi Gud vet hvordan? Jeg vet ikke” (Agnieszka). Agnieszka forteller videre at hun har følt seg mistenkeliggjort av læreren. At læreren tenkte at det foregikk noe galt i familien. Etter besøket syntes Agnieszka at det var greit at lærerne nå hadde fått se at de levde ”normalt”.

Anna og Joanna forteller at de synes at skolen blander seg for mye i det som foregår hjemme, for eksempel forholdet mellom mor og barn, barnets spisevaner og liknende. Joanna sier at de gjerne vil vite alt. Senere i intervjuet sier hun likevel at skolen ikke har blandet seg direkte i hvordan de skal oppdra barna sine. Det har derimot Karolina og Jacek erfart. De mener at lærerne blander seg for mye inn i barneoppdragelsen. De synes at det er bra å få veiledning, men at skolen har krysset noen grenser. Karolina gir noen eksempler på dette. Hun forteller at etter et par måneder i Norge fikk hun beskjed av læreren om å snakke på norsk til barna sine, og senere om å skrive barna inn på skolefritidsordning (SFO) for at de skal få flere muligheter til å praktisere norsk. Hun uttrykker sin mening om det slik:

Jeg liker det ikke... Vi er foreldrene til barna. Vi har kommet hit på grunn av noe. Vi er ikke mennesker uten utdanning. Vi er som vi er. Normale mennesker. Så når det gjelder barneoppdragelse så tok vi noen avgjørelser for lenge siden. Og jeg synes ikke jeg trenger å sitte og bli lært opp i hvordan jeg skal være som forelder. (Karolina)

Fire av informantene (to foreldrepar) forteller at de er misfornøyde med måten skolen håndterte en mobbesak på. Begge foreldreparene mener at skolen har vært veldig forsiktig og dysset ned saken. Jacek tror at mobbesaken ville blitt håndtert på en annen måte hvis de var norske, men Karolina er ikke sikker på det.

Tadeusz sier at det han ikke liker er at det er veldig mye positiv omtale av barna, og livet består ikke bare av positive ting. Han tror at hvis man avdekker noe negativt så innebærer det mer ansvar og arbeid. Han tror at i Polen gir lærere bedre karakterer for å unngå å ha dårlige resultater. Han tror at det er bedre i Norge, men ikke perfekt.

Agnieszka har opplevd mye negativitet på møter med skolen: ”Og det var mange situasjoner (...) at jeg følte at jeg gjorde alt galt. (...) Ja, alt var veldig negativt. Liksom en negativ tilnærming til oss. Og det gjorde at jeg følte meg litt støtt” (Agnieszka). Hun forteller også at hun har vært redd for hva som kom til å bli sagt på møtene.

#### **5.3.4 Forskjell mellom ”oss” og ”dem”**

Noen foreldreinformanter framhever forskjeller mellom nordmenn og polakker, og at disse forskjellene kan ha betydning for hvordan samarbeidet mellom polske foreldre og norsk skole fungerer. Agnieszka mener at polakker er forskjellige fra nordmenn: ”Jeg tror vi er forskjellige mennesker fra nordmenn. Vi har en helt annerledes tilnærming til alt. Og til skolen også, til barn og til læring ” (Agnieszka).

Joanna mener at blant annet barneoppdragelse er forskjellig i Norge og Polen. Hun hevder at i Polen oppdrar man barn med mer disiplin, mens i Norge får barn gjøre hva de vil. Marek sier at også norske foreldre og lærere ser på polske foreldre og polsk skole som strengere. Ewa legger til at kanskje de har hørt om det, eller ser på de barna som flytter fra Polen.

Når det har oppstått en uheldig situasjon på skolen, forklarer to av informantene at grunnen til at skolen har håndtert saken på for den en utilfredsstillende måte, er at de kommer fra Polen.

#### **5.3.5 Kultur og tospråklighet**

Jeg har også stilt spørsmål til foreldreinformantene om skolen viser interesse og respekt for deres kultur. Alle informantene hevder å ha opplevd respekt fra skolens side. Flere av informantene skulle imidlertid ønske at skolen viste mer interesse for deres kultur. Anna og Joanna sier for eksempel at de ville sett det som positivt hvis skolen hadde invitert de polske mødrene for å fortelle litt om Polen. Hun tror at barna ville ha blitt mer stolte av hjemlandet sitt. Det er også flere informanter som sier at de er stolte over å være polske. Marek forteller om et klassearrangement der foreldrene skulle ta med seg nasjonale matretter. Da viste både lærere og andre foreldre stor interesse for den polske maten de hadde laget. De var også interessert i deres juletradisjoner. Marek og Ewa tror at interessen som ble vist var ekte. Karolina har også erfart at kulturen til barna har blitt

framhevet av skolen (første kommunion<sup>16</sup>, påske og polsk flagg på 17. mai).

Samtlige foreldreinformanter har opplevd at skolen fremhever barnas tospråklighet. Jeg har tidligere nevnt at en av informantene har fått beskjed av en lærer om å snakke norsk til barna sine, noe informanten var sterkt uenig i. Bortsett fra det, har alle lærere oppfordret foreldrene til å snakke polsk med barna sine.

Marek forteller også at på et foreldremøte for minoritetsspråklige foreldre framhevet rektoren betydning av at barna behersket morsmålet. Det ble formidlet til foreldrene at de burde bruke morsmålet sammen med barna sine. Læreren hjelper Ewa og Marek å ta vare på tospråkligheten til barnet ved å gi ham leselekser på polsk, etter farens ønske. Marek mener at det viser at læreren har respekt for språket deres. Tadeusz sier at skolen framhever fordeler med tospråklighet. Han sier at han møter denne holdninger ellers i samfunnet også.

## **5.4 Oppsummering**

Over har jeg presentert kategoriserte funn fra intervjuene med foreldrene. Kommunikasjon, deriblant opplevelse av direkte kommunikasjon og språkutfordringer, ble framhevet av foreldreinformantene under intervjuene og er blant de elementene som fokuseres på i diskusjonsdelen. I tillegg skal forståelse av godt samarbeid og kulturforskjeller drøftes.

---

<sup>16</sup> Første kommunion er en katolsk seremoni der den troende mottar nattverd for første gang. I Polen pleier barna å motta første kommunionen når de er ni år gamle.

## 6. Presentasjon av funn i intervjuene med lærere

---

I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra intervjuene med de tre lærerne. Det ble gjennomført to intervju med disse lærerne, noe som resulterte i 18 sider transkribert tekst. I likhet med intervjuene med foreldrene, har jeg kategorisert materialet fra intervjuene med lærerne i tre hovedkategorier. Intervjuene omhandler de samme temaene, og jeg har stilt mange av de samme spørsmålene til foreldrene og lærerne. Derfor har jeg kategorisert dette materialet i tilsvarende kategorier som funnene fra intervjuene med foreldrene. De tre hovedkategoriene er: (1) forventinger og informasjon, (2) kommunikasjon og (3) erfaringer med samarbeidet.

### 6.1 Forventinger og informasjon

Denne kategorien har blitt delt inn i to underkategorier: (1) lærerens forventinger til foreldre og samarbeidet med dem og (2) informasjon fra skolen til foreldrene.

#### 6.1.1 Lærernes forventinger til foreldre og samarbeidet med dem

Jeg har bedt lærerinformantene om å fortelle hva de forventer av foreldre og av deres eget samarbeid med foreldre. Alle de tre lærerne jeg har intervjuet, underviser minoritetsspråklige barn, og har som følge av dette også erfaring i å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre.

Den tospråklige læreren, Iwona, forventer at skolen og foreldrene skal samarbeide og hjelpe hverandre. Hun trekker også fram ærlighet som en viktig forutsetning for samarbeidet, og at foreldre ikke prøver å skjule noe til barnets fordel. Hun mener at ærlighet er spesielt viktig i samarbeid omkring minoritetsspråklige barn, og særlig dem som ikke har vært lenge i Norge fordi det ofte er et sjokk og en stor miljøforandring for dem. Derfor er det spesielt viktig at skolen kan stole på informasjon de får av foreldrene for å ivareta barnet på best mulig måte. Hun forventer også at foreldrene bruker skolens læringsplattform og prøver å følge med på arbeidsplanen, for å få oversikt over hva som skjer på skolen.

Tove og Marita, som arbeider i en innføringsklasse, har også høye forventinger til foreldrene. De mener at foreldrene må følge opp leksene til barna, selv om de ikke forstår norsk. De forventer at foreldrene signerer på ukeplaner, tester og liknende

dokumenter fra skolen. Marita sier at de er raske til å innkalle foreldrene til møte dersom de ikke følger opp barnas lekser. Hun sier at argumentet at de ikke kan hjelpe på grunn av språket, ikke er godt nok for dem.

Marita forteller også at de forventer at foreldrene deltar på mer uformelle fester og avslutninger i regi av skolen. Her legger Tove til at de har klare forventninger om foreldrenes deltakelse på foreldremøter.

Alle lærerinformantene sier at foreldre bør informere skolen om eventuelle problemer barnet har, som for eksempel helse, om det er noe barna er redd for på skolen, eller eventuelt hjemmesituasjoner som kan påvirke barnets skolesituasjon og læring. Ofte kan problemer hjemme ha betydning for barnets skolehverdag.

### **6.1.2 Informasjon fra skolen**

Informantene forteller hva de mener skolen skal informere foreldrene om. Tove sier at de først og fremst skal gi informasjon om skolesystemet i Norge. De har foreldremøter der de konkret går gjennom hva de forventer at elever har med seg av utstyr og hvilke krav de stiller til elever. Etter hvert informerer de om faglig framgang, og hva de ønsker at foreldrene skal jobbe mer med.

Iwona forteller om sin rolle som informasjonsformidler og sier at hennes oppgave er å informere de polske foreldrene som hun samarbeider med, om det norske skolesystemet og uskrevne regler foreldrene bør vite om.

## **6.2 Kommunikasjon**

Kommunikasjon mellom skolen og foreldre har også vært et viktig tema under intervjuene med lærerne. Jeg delte denne hovedkategorien opp i nesten de samme underkategoriene som ved intervjuene med foreldrene. Disse er: (1) kommunikasjonsformer, (2) foreldremøter, (3) tospråklig lærer, (4) tolk og (5) språk.

### **6.2.1 Kommunikasjonsformer**

Av kommunikasjonsformer med foreldrene nevner informantene foreldremøter, utviklingssamtaler, ”lapper”, meldingsboken, læringsplattformen, telefon, og bruk av søsken for å formidle informasjon til foreldrene. Iwona, som behersker morsmålet til foreldrene hun samarbeider med, bruker mye telefon i kontakt med foreldrene, men det



gjør ikke Tove og Marita. Dette begrunner de med språkutfordringer. Det blir videre omtalt i 6.2.5.

### **6.2.2 Foreldremøter**

Som nevnt tidligere, har Tove og Marita klare foreventninger om at alle foreldre i innføringsklassen deltar på foreldremøter. De sier at de har god oppslutning, faktisk den beste på skolen. De forteller hvordan de får til så stor deltakelse:

Vi maser. Ja, og jeg tror vi ansvarliggjør barna mer enn det som er vanlig. Altså, hvorfor kan ikke mamma og pappa? Ofte hører vi ... hvorfor kommer ikke mamma og pappa? Fordi de jobber. Ja, men i Norge kan man få fri for å delta på foreldremøter. Skolen er nummer én. Men vi har jo ringt når vi tror at de ikke kommer. Vi ringer og sier ifra. Altså det her er viktig. (Marita)

Vi starter å gi beskjed veldig god tid i forveien. Det står på ukeplanen i hvert fall to uker før foreldremøtet. Og så får de foreldremøteinncalling med bekreftelse på om de kommer eller ikke kommer. (Tove)

Iwona, derimot, sier at foreldremøtene ikke er obligatoriske for foreldrene som har barn i innføringsklassen på hennes skole.

### **6.2.3 Tospråklig lærer**

På skolen til Tove og Marita er det ikke ansatt tospråklige lærere. Iwona, som jobber blant annet som tospråklig lærer, forteller om sin rolle på skolen. I tillegg til å være norsklærer fungerer hun som hjelper og tolk. All korrespondanse med de polske foreldrene går gjennom henne. Hun ordner med bekreftelser foreldrene ber om og andre ting som har med kontakten med skolen å gjøre. Hun mener også at hennes oppgave er å forklare hvordan reglene er i norsk skole. Hun veileder foreldrene i hvordan de kan hjelpe barna sine med oppgaver hjemme, og hun tar seg av skriftlig vurdering og utviklingssamtaler med de polske foreldrene og elevene.

### **6.2.4 Tolk**

Intervjuene viser at det er helt forskjellige rutiner for, og holdninger til, bruk av tolk på de to skolene lærerinformantene jobber på.

Iwona sier at de ikke har behov for tolk for å kommunisere med minoritetsspråklige foreldre på skolen hennes. De prøver å klare seg med de språkene

som totalt sett beherskers av personalet. Hun fungerer stort sett som tolk på møter med polske foreldre. Hvis det er et møte med andre involverte, og hun skal representere skolen, så blir det bestilt tolk slik at hun ikke blander roller. Hun presiserer at det er viktig at tolken er uavhengig og kan tolke meningene og utsagnene til foreldrene.

Marita og Tove, derimot, sier at de er avhengige av tolk, og at de bruker tolk mye. På foreldremøter blir det bestilt tolk til de ulike språkgruppene som foreldrene representerer. Tove legger til at de alltid bruker tolk på utviklingssamtaler og andre møter, med mindre foreldre kommer uanmeldt. De innkaller aldri til et møte hvor det ikke er tolk til stede.

### **6.2.5 Språk**

Foreldreinformantene la stor vekt på språkutfordringer i samarbeidet med skolen, lærerne ser også på språket som en av utfordringene i samarbeidet. Tove sier at språkproblemene er et hinder i samarbeidet. Hun sammenligner det med foreldrekontakten i en vanlig klasse, der man enkelt kan ringe hjem for å snakke med foreldrene. Derfor har man hyppigere kontakt enn man har med foreldre i innføringsklassen. Her prøver de å ordne opp mest mulig på skolen. Terskelen for å ringe hjem til minoritetsspråklige foreldre er veldig høy. Hun sier at hun ikke kan godt nok engelsk til å nyansere språket slik at det er mulig å kommunisere på en riktig og god måte.

Marita sier at de opplever at foreldre som ikke snakker norsk ofte er litt tilbakeholdne med å ta kontakt med dem, og at det stort sett er lærerne som initierer møter. Iwona tror også at språkferdighetene avgjør hvor lett det er for foreldre å ta kontakt med skolen hvis det er noe de vil ta opp. Hun sier videre:

Når det gjelder polske foreldre så er det ofte at de gjemmer seg bak ryggene til de norske foreldrene. De vil ikke komme fram, og det er hovedsakelig på grunn av språket. Det er først og fremst språket som hindrer. Det er virkelig høyt utdannede mennesker, mennesker på et høyt nivå som representerer mye i samtaler, men det er språket. Det er denne barrieren som gjør at ikke bare barnet, men også voksne føler seg utrygge. (Iwona)

Marita og Tove understreker at barnas lekser er foreldrenes ansvar, selv om foreldrene ikke kan norsk. Tove forteller at hun flere ganger har hørt foreldrene si at de ikke kan hjelpe barna med lekser fordi de ikke kan norsk. Da innkaller de til et møte med tolk og viser dem hvordan de kan hjelpe barna sine, for eksempel at barna kan lese

høyt på norsk selv om foreldrene ikke forstår, og at de kan snakke med barna på morsmålet om hva de har lest. Marita legger til at på denne måten kan foreldrene lære norsk også, og at de kan lære sammen med barna.

### **6.3 Erfaringer med samarbeidet**

Den siste hovedkategorien er lærernes erfaringer med samarbeidet. Denne hovedkategorien har jeg delt i fire underkategorier: (1) foreldrenes innflytelse, (2) et godt samarbeid, (3) negative erfaringer og (4) kultur og tospråklighet.

#### **6.3.1 Foreldrenes innflytelse**

På spørsmål om foreldrene kan påvirke skolen, svarer Iwona at det ikke har oppstått slike situasjoner. Likevel mener hun at skolen er veldig åpen, så det vil bli godt mottatt hvis foreldre prøver å forandre noe. Hun påpeker at det ikke er slik at foreldre representerer en annen enhet enn skolen. Skolen er bevisst på at de må hjelpe hverandre og at det er et gjensidig samarbeid. Hun opplever at polske foreldre ikke vil komme fram, men samtidig tror hun at dette skyldes manglende norskkferdigheter.

Tove sier at de har opplevd foreldre som mente at noen oppgaver eller lekser som barna deres fikk, var for lette eller for vanskelige. Hun erfarer ofte at foreldre har et annet bilde av barnet enn det lærerne har, særlig i tilfeller der foreldrene mener at leksene er for lette. Tove mener at foreldre ikke bør få mer makt i skolen enn det de har nå. Hun sier videre:

Jeg tenker at i klassen vår så er det en av de grunnene til at alle kommer på foreldremøtet. Alle føler seg likeverdige i klassen hos oss. Som foreldre. Jeg tror ikke de føler at de har mindre eller mer makt. Jeg tror de føler seg likestilte. Jeg tror ikke de føler seg mer overlegne enn oss. Det er heller sånn at det vi sier, det er lov på en måte.  
(Tove)

Marita tror at de får færre henvendelser der minoritetsspråklige foreldrene prøver å påvirke skolen, enn de kunne ha fått dersom de hadde samarbeidet med norske foreldre. Hun tror at lærerne i innføringsklassen har en høyere status blant foreldrene, og at det henger sammen med skolens posisjon i det samfunnet de kommer fra. Marita mener også at foreldre har fått litt for mye makt i forhold til å påvirke skolehverdagen. Hun begrunner det med lærernes profesjonalitet. Hun sier videre at mange har meninger om skolen, og at det tar fra lærerne litt av legitimiteten deres. Hun legger til at

foreldrene er veldig fornøyde med dem og ofte takker dem for jobben de har gjort. Selv om noen foreldre ikke kan norsk godt nok for å bedømme det, så ser de at barna fungerer godt i ulike situasjoner i skolen.

### **6.3.2 Et godt samarbeid**

Marita definerer et godt samarbeid med foreldre på følgende måte:

Jeg tenker at man er positivt innstilt til hverandre da. At man er hyggelig med hverandre, at man har respekt for hverandre, man vil de samme tingene, at man vet at dette gjør vi for barnets beste, at vi har det i felles interesse. Og det er også at man er tydelig egentlig. Jeg tror foreldrene setter pris på at man er tydelig. (Marita)

Iwona forteller at hun nesten bare har gode erfaringer i samarbeid med polske foreldre. Hun tror at årsaken til det er at de stoler på henne. Hun ringer ofte til polske foreldre med råd og tips. Rådene handler om hva foreldrene bør gjøre for at barnet skal få faglig framgang. Hun forteller om en elev som får ekstralekser av henne som han gjør hjemme sammen med mor. Hvis det er noe feil i leksene, ringer hun mor og gir veiledning. Hensikten er å gi foreldrene hjelp og råd, og det gir gode resultater i barnets faglige utvikling. Marita og Tove har også mange positive erfaringer og forteller om en polsk mor som genuint var opptatt av å lære seg norsk. Marita kaller det en solskinnshistorie.

Iwona mener at mange foreldre etter hvert forandrer sin holdning til norsk skole, og mer i retning av det positive:

De fleste foreldrene har kanskje ikke annen erfaring med skolen enn da de selv var elever. Likevel har de noen tanker om hvordan skolen er, og de har den tilnærmingen at skolen er som skolen i Polen, fordi det alltid er slik at man har slike tanker til å begynne med. (...) Det er disse fordommene våre at det er en slags mur, og at skolen er, i hvert fall til å begynne med, et nødvendig onde, eller noe som fungerer slik at det er noe som gir noe fremover. Det er lekser, millioner av plikter, og at barnet er fanget, men etter en stund, tror jeg... Fordi skolen ser helt annerledes ut her, og barna opplever glede her, og foreldrene ser kanskje også at skolen fungerer helt annerledes her, og det hjelper dem fordi vi hele tida legger vekt på trygghet, og det viktigste er at barnet skal føle seg trygt. (Iwona)

### **6.3.3 Negative erfaringer**

Iwona sier at hun ikke har opplevd noen negative episoder i samarbeidet med polske foreldre. Hun nevner at noen ganger opplever hun ikke å nå fram med rådene sine. Rådene handler om hva foreldrene bør gjøre for at barnet skal få faglig framgang. Hun

får ofte svar at foreldrene ikke har tid til å gjennomføre det, eller at barnet ikke vil. Hun opplever også at foreldrene ikke følger opp avtaler.

Marita sier at selv om polske foreldre er veldig ulike, opplever hun ofte at østeuropeiske foreldre er minst villige til å lære seg norsk fordi de ikke har særlig behov for det. De er ikke så motiverte. Tove sier at de klarer seg i Norge fordi mange kan engelsk, og mange snakker polsk på arbeidsplassene sine. Hun mener at flere av polske elever er lite integrert med de andre barna i nærmiljøet. Hun forteller også om en annen utfordring:

Det som har vært vanskelig med mange av de polske som vi har hatt, er at vi ofte har en opplevelse at de ikke skal være i Norge til evig tid. De er mer sånn at de er her for å jobbe i en periode, og så skal de hjem igjen. (Tove)

En annen ting Tove har opplevd er at mange østeuropeiske foreldre mener at norsk skole bare er lek. Marita tror at mange foreldre er vant til skolesystem der foreldre har mindre ansvar for barnas læring enn det er i Norge. Mange foreldre blir overrasket over at de må ta ansvar for at barna gjør lekser.

### **6.3.4 Kultur og tospråklighet**

Lærerne jeg har intervjuet sier at skolen viser respekt og interesse for elevenes kultur og religion. Tove sier at de er veldig opptatt av det i klassen, og lærerne spør ofte hva ting heter på polsk, og hvordan det er i Polen. De prøver å dra paralleller med det de jobber med. Som nevnt tidligere, oppfordrer de foreldre til å snakke med barna på morsmålet om det de har lært eller lest på norsk.

Tove og Marita sier at de ikke har vært så opptatt av elevenes nasjonaldager og helligdager.

Vi har vært veldig opptatt av at de skal lære om norske nasjonal- og helligdager først. Og man kan selvfølgelig vise interesse, og kommer det en og sier at i dag er det nyttårsaften, så sier vi selvfølgelig - å så flott. Og alltid når vi øver til 17. mai, så spiller vi nasjonalsangene til alle dem som går i klassen for på en måte å gi dem inntrykk av hva den norske nasjonalsangen handler om, da. Det pleier alltid å være veldig stas. Og vi viser flaggene. Vi har veldig sånn respekt for det, tenker jeg. Vi har flaggene oppe. (Tove)

Marita legger til at det er viktig at de skal forberede barna til å kunne fungere i en vanlig klasse der de møter julesanger, 17. mai-sanger osv. Det er viktigst å ruste dem

til skolehverdagen de får etter hvert. Hun påpeker at hvis man klarer å styrke elevenes språk og identitet ved siden av, så er det kjempebra. Hun mener at skolen deres er veldig bevisst på det siden de er en skole med mange nasjoner. Tove legger til at de har en internasjonal fest med foreldre der alle lager mat fra sitt hjemland, der alle ønsker velkommen på sitt morsmål, og der lærerne gjør det samme. Skolen feirer også FN-dagen den 24. oktober hvert år.

Iwona er tydelig på at skolen oppfordrer foreldrene og barna til å ta vare på morsmålet sitt og være stolt over å være tospråklig.

## **6.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert funn fra intervjuene med de tre lærerne. Materialet ble delt opp i tilsvarende hovedkategoriene som funnene fra intervjuene med foreldrene. Språk- og kommunikasjonsutfordringer er også nevnt av lærerinformantene, og i tillegg legger de vekt på foreldrenes ansvar for oppfølging av barnas skolearbeid og foreldrenes deltakelse. I neste del av oppgaven, skal jeg diskutere det empiriske materialet som jeg presenterte i kapittel 5 og kapittel 6 opp mot teorien og forskning på temaet hjemmesamarbeid

## 7. Drøfting av funn

---

Innledningsvis i denne oppgaven stilte jeg spørsmålet: *Hvordan fungerer samarbeidet mellom polske foreldre og norsk skole sett fra begge parters side?* I det følgende vil jeg, ved hjelp av undersøkelsens funn og teoretiske perspektiv, forsøke å besvare forskningsspørsmålene.

I teorikapittelet trakk jeg fram Bronfenbrenners (1979) tanker om at dersom foreldre og lærere skal utvikle gode forbindelseslinjer mellom skole og hjem, kreves det: *informasjon, kommunikasjon og felles aktivitet*. I denne delen tar jeg utgangspunkt i de tre stikkordene i drøftingen av funn fra intervjuene. Kommunikasjonsbegrepet blir drøftet med utgangspunkt i Habermas' (1999) kommunikasjonsteori. Videre skal jeg diskutere intervjufunnene i lys av elementer som kjennetegner et "sunt" samarbeid mellom hjem og skole (Clarke et al., 2010). Bourdieus (1986; 1995) begreper om kapital vil bli brukt gjennom hele diskusjonen.

### 7.1 Informasjon

Ifølge Bronfenbrenner (1979) er informasjon en av forutsetningene for å etablere forbindelseslinjer mellom hjem og skole, og utviklingen stimuleres når personen får informasjon i forkant av overgangen til en ny setting. I min undersøkelse blir norsk skole en ny setting for de polske foreldrene. Flere av foreldreinformantene mener foreldrene må få mer informasjon i forkant. De savner blant annet informasjon om rettigheter og plikter som foreldre i norsk skole. Noen av informantene har erfaring som foreldre fra skole i Polen. Det er forståelig at de bruker disse erfaringene for å danne seg en forestilling om hvordan norsk skole er (jf. NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*). Alle foreldre har også vært elever en gang, og når de møter sitt barns skole, bringer de med seg sine erfaringer fra tiden de selv var elever (Sagbakken, s. 192-193).

Mye av den informasjonen skolen forventer at foreldrene skal orientere seg i, finnes på skolens hjemmesider og læringsplattformer. Siden disse er på norsk, kan informasjonen bli utilgjengelig for foreldrene som ikke behersker språket godt nok (jf. 7.2.1 i denne oppgaven). Lærerinformantene understreker viktigheten av gjensidig informasjonsflyt. Det nevnes at skolen skal informere foreldrene om skolesystemet i Norge, hvilke krav de stiller til elevene, elevenes faglige framgang, og hva skolen

ønsker at foreldrene skal jobbe med. I tillegg gis det informasjon om praktiske forhold, for eksempel hva slags ”utstyr” elevene skal ha med seg på skolen. De nevner ikke informasjon om foreldrenes rettigheter og læreplanens mål og arbeidsformer (Jf. Stortingsmelding 30 og 31). Ifølge Berglyd er det skoleledernes oppgave å sørge for at foreldrene lærer litt om aktuelle læreplaner og hvordan de fungerer. Det gir læreren muligheten for å få forståelse hos foreldrene (2003, s. 12), og det kan også være et utgangspunkt for samtale. Lærerinformanten Tove forteller om sin opplevelse av at mange østeuropeiske foreldre ser på norsk skole som bare lek, at barna bare ”ser på film og lager mat.” Slike holdninger fra foreldre kan ha sammenheng med skolens mangelfulle informasjon om læreplanens mål og arbeidsmåter. Under intervjuene ble ordet læreplanen nevnt verken av foreldrene eller av lærerne. Det kan tyde på at dette temaet ikke prioriteres i samarbeidet med foreldrene. At foreldre får for lite informasjon om skolens læreplan og hvordan de kan hjelpe barna sine bekreftes også av andre undersøkelser (se for eksempel Beresford, Botcherby & McNamara, 1999).

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* omtaler skolens ansvar for å informere foreldre om blant annet hvordan skolen tilrettelegger morsmålsundervisning, særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. To av foreldreinformantene forteller at barna deres ikke har fått tilbud om tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. De var ikke klar over denne rettigheten, og de fikk vite om det i ettertid fra andre polske foreldre.<sup>17</sup> Dette sammenfaller med Bronfenbrenners (1979) begrep *intersetting knowledge*, det vil si at foreldrene innhenter informasjon om en ny setting (skole) fra andre kilder. Det er selvsagt positivt at foreldrene bruker nettverket sitt for å orientere seg om regler i skolen, men slike kilder kan være misvisende eller lite troverdige. Dessuten har skolen et ansvar for å formidle denne type informasjon til foreldrene. Ifølge sosiologen Umut Erel (2010) validerer innvandrere sin kulturelle kapital gjennom kontakt med dominerende institusjoner (her: skolen) og innvandrernettverket sitt. Informasjonsflyten mellom skolen og foreldrene, samt foreldrenes kontakt med sine sosiale nettverk, er med på å konstruere en ny form for kulturell kapital i det nye samfunnet. Som jeg skal vise senere, spiller den kulturelle kapitalen en rolle i relasjoner mellom hjem og skole.

---

<sup>17</sup> Rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring er nedfelt i Opplæringslovens § 2.8: ”Om nødvendig har slike elever [elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk] rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.”



Den tospråklige læreren forteller at hun informerer foreldre om de ”uskrevne regler foreldrene bør vite om” (Iwona). Dette blir også nevnt av foreldreinformanter. Karolina (forelder) forteller at hun deltar på alle foreldremøter fordi hun er redd for å gå glipp av viktig informasjon:

Juleavslutning for eksempel. I Polen finnes det ikke noe sånt. TV-aksjon og slike ting. Jeg som polakk kan kanskje ikke komme på det at de kanskje har noe slikt. Så jeg bestemte meg på forhånd at hvis jeg skal høre på alt sammen, så skal jeg få vite alt dette. Og hvis jeg ikke kommer, så får jeg ikke vite. Og ingen kommer på å informere meg om det fordi de ikke vet at jeg ikke vet. (Karolina)

Her berører hun et interessant punkt, den tause kunnskapen om skolen som kanskje tas for gitt av norske lærere og som derfor ikke formidles eksplisitt til minoritetsspråklige foreldre. Begrepet *taus kunnskap* ble introdusert av filosofen og samfunnsteoretikeren Michael Polanyi (1967) og er den type kunnskap som erverves gjennom praksis og erfaring, og som vanskelig kan formidles med ord.<sup>18</sup>

Det var overraskende i hvor liten grad foreldreinformantene kjente til formelle samarbeidsorganer: foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) og samarbeidsutvalget (SU). Min erfaring som lærer og forelder er at kjennskap til disse organene tas for gitt av skolen. Foreldrene velger representanter til FAU på foreldremøter, og det virker som ”alle kjenner til” denne formen for representativt demokrati i skolen. Nordahl (2007) påpeker at FAU skal sørge for at informasjonen om det som foregår i skolen kommer fra hele foreldregruppa. Siden de fleste foreldreinformantene ikke kjente til FAU, har de heller ikke noen reell mulighet til å påvirke hvilke saker dette organet skal arbeide med. Dette svekker deres påvirkningsmuligheter betraktelig. Etablering av slike ordninger og organer (for eksempel FAU og SU) er en form for demokrati i skolen. Ifølge Per Arneberg (1996) må demokrati forstås som ”en prosess som omfatter alle, uavhengig av posisjon og privilegier i samfunnet. Retten til fri meningsdannelse er uavhengig av sosial tilhørighet, kjønn, bosted, språk og så videre” (Arneberg, 1996, s. 148). Derfor er det skolens ansvar å gi alle foreldre tilstrekkelig informasjon om hvordan de kan delta i demokratiske prosesser i skolen. De formelle reglene for hjem-skolesamarbeid bestemmes på makronivå (i form av lover, forskrifter og andre retningslinjer) og eksonivå (kommunale retningslinjer, organisering av skolen). Sentrale og lokale

---

<sup>18</sup> I den originale utgaven av Polanskis bok som kom ut i 1967 redegjør han for sitt begrep ”tacit knowledge,” eller ”taus kunnskap,” som er det begrepet som brukes på norsk. Diskusjon rundt de forskjellige tilnærminger til begrepet finner man blant annet i Åsvoll (2009).

myndigheter bør forplikte skolene til å sørge for at den nødvendige informasjonen når alle foreldrene, slik at alle kan ha mulighet til en reel deltakelse i skoledemokratiet.

## 7.2 Kommunikasjon

Foreldrene som deltok i denne undersøkelsen er stort sett fornøyde med kommunikasjonen med skolen. Bronfenbrenner (1979) mener at direkte kommunikasjon (ansikt til ansikt) er å foretrekke framfor andre former for kommunikasjon. Foreldreinformantene synes at den direkte kommunikasjonen de har med skolen (læreren) er tilstrekkelig. Tospråklig lærer og de foreldrene som har erfaring med tospråklige lærere, mener at telefonkontakten har fungert veldig bra som kommunikasjonsform. De foreldrene som behersker norsk, synes også at telefonkontakt har vært en nyttig kommunikasjonsform, og den ble også brukt ved behov.

Foreldreinformantene har også bred erfaring med indirekte kommunikasjon. Blant eksempler på indirekte kommunikasjon nevnes det e-post, brev, ”lapper”, meldingsbok, skolens nettside og læringsplattform, Lærerne nevner i tillegg at det hender at de bruker søsken av eleven til å formidle informasjon fra skolen til foreldre. Noen foreldre bruker ”Google oversetter” for å oversette beskjedene fra skolen. Denne formen for oversettelse kan være en hjelp der og da, men siden det også forekommer mange feil i slike oversettingsredskap, kan det føre til at viktig informasjon blir misforstått eller går tapt.

Kommunikativ makt, hevder Habermas (1999), oppstår i handling der to aktører (her: lærer og foreldre) i fellesskap søker løsninger eller normer i et sosialt liv. Realisering av kommunikativ makt forutsetter dialog, likeverdighet mellom partene og en gjensidig forståelse av en bestemt situasjon. Det betyr at for eksempel læreren forstår at foreldrene kan ha gode grunner for å oppfatte ulike situasjoner i skolen på en bestemt måte. På en annen side må foreldrene også forstå lærerens oppfatninger. Dette forutsetter at begge partene er sannferdige mot hverandre og er enige om hva som er normativt riktig å gjøre. Drugli og Onsøien (2010) hevder at dialog forutsetter gjensidig respekt, selv om partene skulle være uenige. Det kreves derfor to aktive og likeverdige parter. På denne måten gir dialog rom for felles utforskning og refleksjon mellom to likeverdige parter.

La oss se på direkte kommunikasjon mellom foreldre og lærere - for eksempel i utviklingssamtaler. Foreldreinformantene er veldig fornøyde med formen, hyppigheten

og innholdet i utviklingssamtaler. Her er det viktig å påpeke at i Polen er det foreldremøter som er den eneste direkte kommunikasjonen mellom foreldre og lærere. Det er kun ved spesielle tilfeller, gjerne på grunn av negative episoder, at foreldre og lærere møtes til individuelle samtaler. Utviklingssamtaler er en samarbeidsform som foreldre ikke har erfaring med fra Polen, men de synes at det er en meget god samarbeidsform. Det nevnes at samtalene er godt forberedt, har en veldig positiv tone, er informative og har barnet i sentrum. Selv om det ikke ble direkte uttrykt, tolker jeg informantenes utsagn dit hen at de under samtalene stort sett opplever gjensidig ærlighet og respekt (jf. Habermas, 1999; Drugli & Onsøyen, 2010).

Agnieszka, en av foreldreinformantene, har veldig forskjellige erfaringer med direkte kommunikasjon fra de to skolene barnet hennes har gått på. På den ene skolen, opplevde hun at hennes hensikter ofte ble misforstått, og at hennes meninger ikke ble tatt hensyn til. På den andre skolen derimot, erfarte hun god kommunikasjon, respekt, og ikke minst at hennes meninger ble hørt og tatt med i betraktningen. Slik det ble beskrevet i teorikapitlet, hevder Habermas at i en kommunikativ handling, forsøker aktørene å oppnå enighet og forståelse ved hjelp av *tvangsfri* kommunikasjon. Agnieszka opplevde dette på den andre skolen. Argumentene hennes ble sett på som gyldige, og hun og lærerne oppnådde enighet om et felles mål, som for begge var barnets beste. Ved å koordinere sine handlingsplaner, og dermed sine handlinger i samforståelse (Habermas, 1999), kom partene til felles enighet og forståelse. Agnieszka mener at grunnen til at hennes erfaringer fra de to skolene var så forskjellige, var lærernes tilnærming. Samtaler og kontakt med foreldre bør ha dialog som forbilde, og det forutsetter to likeverdige parter. Dette innebærer at lærerne respekterer foreldrene som likeverdige, og at det sendes tydelige signaler om dette. Dialogen endres dersom en part i dialogen endrer seg (Sagbakken, 1996, s. 195). I denne situasjonen var det en ny part i dialogen (nye lærere), og dette har ført til en betydelig forbedring i kommunikasjonsprosessen. Davis (1999) har framhevet lærernes betydning for et velfungerende samarbeid med foreldrene. Ifølge ham er læreren for mange foreldre den eneste forbindelsen til skolen, og "holds the key to good communication" (s. 6). På den andre skolen hadde nøkkelen åpnet dører til informantens kommunikative makt (Habermas, 1999). Begge partene var innstilt på å oppnå enighet og forståelse ved hjelp av tvangsfri kommunikasjon, og det har gitt gode løsninger for barnet, samt en god opplevelse hos informanten.

I det følgende skal jeg rette fokus mot språk som et sentralt element i kommunikasjon. Sammen med dette skal jeg se på utfordringer knyttet til foreldrenes utilstrekkelige norskerferdigheter.

### 7.2.1 Språk

Filosofen Hans Skjervheim sier at det er språket som gjør at vi deler en felles verden. Hvis vi ikke forstår hverandres språk, lever vi i hver vår verden, uten annet enn overfladisk kontakt (Skjervheim, 1996, s. 71). Foreldreinformantene la stor vekt på språkutfordringer i samarbeidet med skolen. Alle de intervjuede foreldre og lærere har gitt uttrykk for at språket er en barriere i kommunikasjonen. Noen informanter mener at deres utilfredsstillende norskerferdigheter fører til at de ikke kan formidle nyanser i tanker og følelser. Et begrenset ordforråd og kjennskap til språknyanser gjør at kommunikasjonen kan bli overfladisk.

Dårlige norskerferdigheter kan, ifølge foreldreinformantene, også ha konsekvenser for hvordan de blir oppfattet av lærere. Den opplevelsen kan føre til at foreldrene føler at det de formidler ikke blir tatt hensyn til, og det kan føre til at de føler seg mindreverdige. Veltalenhet er ifølge Bourdieu (i Danielsen & Hansen, 2004) en måte å omdanne kulturell kapital til symbolsk kapital på. På grunn av mangler i norskerferdighetene kan foreldrene oppleve at deres kulturelle kapital (i form av utdanning, ferdigheter og verdier) ikke har mye verdi.<sup>19</sup>

Selv om språket kun er et element av kommunikasjon (Habermas, 1999), er det gjennom språket vi snakker sammen. Det er en betingelse for kommunikasjonen. Språket er et bundet eller bindende medium som gir ulike mennesker forskjellige muligheter til å uttale seg (Ravn, 2004). Når foreldrene og lærerne ikke har det bindende mediet, er foreldrenes mulighet til å uttale seg kraftig redusert. Ann-Magritt Hauge (2004) nevner noen tiltak som kan lette kommunikasjonsutfordringene mellom skolen og minoritetsspråklige foreldre. Disse er tospråklige lærere og språkhomogene møter. ”Man senker terskelen for å delta på foreldremøter og andre arrangementer ved å la foreldrene få mulighet til å uttrykke seg på et språk de mestrer. Slik kan alle få innflytelse uavhengig av språk” (Hauge, 2004, s. 243). Informantene i undersøkelsen mener at den tospråklige læreren er en betydelig støtte i kontakten med skolen. Ingen av

---

<sup>19</sup> Denne type opplevelse beskrives blant annet av de Carvalho (2001) i boka *Rethinking family-school relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*.

informantene har nevnt språkhomogene foreldremøter som et tiltak de ønsker. Grunnen kan være at det ikke er så mange polsktalende foreldre på de respektive skolene.

Flyktninger og innvandrere fra land utenfor EU har rett til gratis norskopplæring, mens EU-borgere verken har rett eller plikt til norskopplæring. Hvis de ønsker å lære norsk, må de enten gjøre det på egen hånd eller betale for norskkurs<sup>20</sup>. Ifølge en undersøkelse foretatt av Fafo om polske arbeidsinnvandrere i Oslo, har over halvparten av respondentene vurdert sine norskkferdigheter til veldig svake. Det ser ikke ut til at botid i Norge har altfor stor betydning for norskkferdighetene. Kvinnene oppga å ha bedre norskkferdigheter enn mennene, til tross for kortere botid i Norge. Videre svarte kun fire av ti respondenter at de har deltatt på en eller annen form for norskkurs. Blant dem som er bosatt i Norge sammen med familie, er deltakelsen på norskkurs høyere (Friberg & Eldring, 2011). I undersøkelsen til Matejko og Stefańska (2007) kommer det fram at blant de viktigste årsakene til at norskkurs velges bort er knapphet på fritid og utilstrekkelig motivasjon.

Lærerne Marita og Tove mener at mange østeuropeiske foreldre er lite villige til å lære norsk. De tror at disse foreldrene ikke har særlig behov for å lære norsk siden mange klarer å kommunisere på engelsk. I tillegg bruker mange morsmålet sitt på arbeidsplassene. For øvrig er lærernes oppfatning at de polske familienes opphold i Norge bare er midlertidig, og at de planlegger å flytte tilbake til Polen. I undersøkelsen til Friberg og Eldring (2011) svarte 84 % av respondentene at de tror de kommer til å flytte tilbake til Polen. Kvalitativ forskning har vist at selv om mange har et relativt kortvarig perspektiv på oppholdet sitt, endrer de ofte planer underveis, blir mer integrert i det nye samfunnet og får sterkere tilknytning til Norge (Friberg, 2013). Personer som har sine familier, som ektefeller og barn, i Norge er gjerne mer tilbøyelig til å bli i landet for godt (Matejko & Stefańska, 2007).

Foreldreinformantene i denne undersøkelsen er ikke i tvil om hvor viktig det er for dem å lære norsk: ”enhver polsk forelder som har barn i norsk skole må lære seg språket. Ikke for seg selv, men for barnet” (Marek), ”Dette er Norge, og når du er her, må du lære deg norsk” (Tadeusz). Både foreldre- og lærerinformanter sier at foreldrene kan lære norsk sammen med barna sine, for eksempel når barna gjør lekser. Karolina forteller at hun på en måte ”gikk på skolen” sammen med barna fordi hun leste

---

<sup>20</sup> Kommunene står fritt til å tilby gratis norskopplæring til arbeidsinnvandrere, men ifølge en undersøkelse gjennomført for IMDi er det bare et mindretall av kommuner som gjør det (IMDi rapport 1-2008).

lestykker og gjorde oppgaver sammen med dem. Så selv om språket fortsatt er den største utfordringen i samarbeidet, prøver de polske foreldrene å lære seg norsk, først og fremst for å kunne følge opp barna sine i det nye samfunnet.

### **7.2.2 Tolk**

Tolketjeneste kan være et nyttig hjelpemiddel for å lette kommunikasjonen mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre, før norskferdighetene deres er tilfredsstillende. Fagpersoners og tjenestemenns plikt til å informere, veilede og lytte til sine tjenestemottakere er blant annet nedfelt i forvaltningsloven og menneskerettighetsloven, samt i internasjonale konvensjoner som Norge har undertegnet, som Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen og Nordisk språkkonvensjon (IMDi, 2011, s. 15-16).

I en undersøkelse om bruk av tolk i grunnskolen i Oslo (IMDi, 2011) svarer én av ti respondenter (skoleansatte) at de ikke bruker tolk ved formelle samtaler med hjemmet selv om behovet er der. Ofte blir andre skoleansatte, familiemedlemmer (også elever) og bekjente brukt til å tolke. Respondentene gir forskjellige begrunnelser for hvorfor tolk ikke blir benyttet. Det nevnes at det er vanskelig å få tak i tolk på alle språk, at foreldrene ikke ønsker tolk, at de ikke stoler på tolken eller overvurderer norskferdighetene sine. Noen begrunner det også med at det er tidskrevende og dyrt. Mange skoleansatte opplever også at det er utfordrende å avholde foreldremøter når noen av foreldrene ikke kan norsk. Tidligere leder for Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), Loveleen Brenna, mener også at mange lærere er usikre på bruk av tolk, og at mange skoler ønsker å klare seg lengst mulig uten tolk, men at en slik praksis kan være uheldig (Brenna, 2004, s. 97).

Foreldreinformantene er positive til bruk av tolk i kommunikasjon med skolen. Kun to av informantene har hatt møter med skolen der tolk var til stede. Manglende bruk av tolk har også hatt konsekvenser for informantenes deltakelse på foreldremøter. Flere av informantene forteller imidlertid at de kjenner til sin rett til tolk. Denne kunnskapen kommer fra andre polske foreldre som bor i Norge. De undrer seg over hvorfor skolen barna deres går på ikke i større grad bruker tolk i kommunikasjon med foreldre. En av informantene lurer på om skolen venter til foreldrene selv ytrer ønske om tolketjeneste.

De intervjuede lærere har forskjellig syn på behov for eksterne tolker. En av lærerne sier at det ikke er behov for tolk på skolen hennes, og at de prøver å klare seg

med de språkene som beherskes av personalet. Mens de to andre lærere forteller at de er avhengig av tolk i samarbeid med foreldre. Disse blir brukt på alle foreldremøter og utviklingssamtaler. Skolers utilfredsstillende bruk av tolk kan ha store konsekvenser for foreldrenes tilgang til god og løpende informasjon, og det hindrer noen foreldre i fullverdig deltakelse. Det skal være foreldrenes behov og rett til å kunne forstå og bli forstått som bør være avgjørende for bruk av tolk. Dette skal ikke være noe opp til lærerne å avgjøre.

Den tidligere nevnte undersøkelsen om bruk av tolk i grunnskolen i Oslo viser høy bruk av tospråklige lærere eller andre ansatte ved skolen som tolker i formelle samtaler mellom skolen og foreldre. Bruk av skoleansatte som tolker og oversettere begrunnes med en fornuftig bruk av interne ressurser fordi det både er billigere, tidsbesparende og lettvinnt. De skolene som ikke benytter seg av sine egne ansatte som tolker forklarer at en slik praksis ville medføre tilleggsoppgaver. Lærerne er ikke tolker, det er viktig at tolkerollen er nøytral. Om lærere også skal være tolker, fører det til en uheldig rolleblanding. Noe annet er dersom det dreier seg om den daglige kontakten som korte beskjeder og akutte situasjoner. Her vil i noen tilfeller tospråklige lærere bli brukt som tolker (IMDi, 2011, s.29-30). I det videre drøfter jeg den tospråklige lærerens rolle i samarbeidet med foreldre.

### **7.2.3 Tospråklig lærer**

Det ser ut til at tospråklig lærer innehar mange roller i samarbeidet med hjemmet. Blant sine roller, i tillegg til det daglige arbeidet med elever, nevner Iwona den daglige kontakten med polske foreldre. Disse omfatter formidling av informasjon mellom skolen og foreldrene. Hun forklarer reglene i skolen og veileder foreldrene i hvordan de kan hjelpe barna hjemme. Videre tar den tospråklige læreren seg av skriftlig vurdering og gjennomføring av utviklingssamtaler. Noen informanter forteller at tospråklig lærer også formidler informasjon til foreldrene fra foreldremøter de ikke deltok på. I tillegg blir tospråklige lærere brukt som tolker.

I veilederen for skoleeiere og skoleledere i kommuner og fylkeskommuner med nyankomne minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2012) blir bruk av tospråklige lærere som hjelp i kommunikasjonen nevnt som ett av tiltakene. Tospråklige lærere kan brukes som tolker på møter og som oversettere av skriftlig informasjon, for eksempel lekseplaner. Imidlertid kan slik blanding av roller skape problemer for begge

partene, altså både skolen og foreldrene, men også for den involverte tospråklige læreren. De få undersøkelser som finnes om tospråklige lærere viser at de ofte har en udefinert arbeidssituasjon. De opplever svak grad av profesjonalisering (Norberg, 1991), og de fungerer som tolker, lærere, sosialarbeider, konfliktløser, veiledere, de produserer læremidler og må alltid være tilgjengelige for sine norske lærerkolleger (Befring, Hauge, og Morken, 1988). Saleh Mousavi (2006) påpeker at tospråklige lærere kan spille en viktig rolle i samarbeid mellom hjem og skole. Den tospråklige læreren kan være bindeleddet og broen for å finne veier til interessefellesskap og verdifellesskap mellom hjem og skole. Foreldreinformantene i min undersøkelse har hatt veldig gode erfaringer med tospråklig lærer. De nevner at det først og fremst var positivt den første tiden i Norge, både for barna, men også for dem selv. Tove Stave (2003) viser til lignende funn når det gjelder somaliske foreldres erfaringer med morsmållærere. Hvis vi går tilbake til Bronfenbrenners (1979) teori, er tospråklige lærere et godt eksempel på et forbindelsesbånd mellom skolen og hjem både for foreldrene og barna. De kan spille en viktig rolle i kommunikasjon mellom settingene (det Bronfenbrenner kaller for *intersetting communication*).

### **7.3 Felles aktivitet**

Felles aktivitet er også en viktig forutsetning for gode forbindelser mellom hjem og skole. Som eksempler på felles aktiviteter tar jeg for meg møter mellom foreldre og lærere som foreldremøter, utviklingssamtaler og andre møter, hjemmebesøk og skolearrangementer.

Ifølge en kartleggingsundersøkelse gjennomført av FUG er det relativt godt oppmøte på konferansetimer (utviklingssamtaler) blant foreldre med innvandrerbakgrunn. Når det gjelder foreldremøter derimot, er deltakelsen lavere. Grunnen til at mange minoritetsspråklige foreldre ikke møter opp, er utilfredsstillende norskferdigheter, og det kan tyde på at skolene bruker tolk i for liten grad. Flere foreldre forteller at de ikke forstår hensikten med foreldremøter (Bæck & Kileng, 2005).

Lærerne Tove og Marita, som kun jobber med minoritetsspråklige familier, hevder at de har den beste oppslutningen på foreldremøter på skolen sin. De forklarer det med at de har en klar forventning om at alle foreldre deltar. De gir beskjed om foreldremøtet flere ganger og på forskjellige måter, også gjennom barna. Det blir også bestilt tolker til alle foreldrene. Den tospråklige læreren sier at foreldremøtene ikke er



obligatoriske for foreldrene som har barn som har særskilt norskopplæring i innføringsgruppen. Her mener hun foreldremøter i klassene der barna ”hører til,” det vil si den klassen de skal gå i når de har oppnådd gode nok norskferdigheter for å kunne følge, i alle fall deler av, undervisningen. Det ser ut til at det er store forskjeller i organisering mellom de to skolene der de tre lærerinformantene er tilsatt. Det kan synes fornuftig å inkludere alle foreldre i klassefelleskapet så tidlig som mulig, selv dem som har barn i innføringsgrupper, og foreldremøtene gir en slik mulighet. Derfor virker det betenkelig å ”permittere” noen foreldre fra foreldremøter på denne måten. Formålet med foreldremøtene er ikke kun at foreldrene skal få informasjon. Det representerer en mulighet for foreldrene å bli kjent med hverandre og bygge relasjoner til hverandre, samt delta i felles samtaler og diskusjoner.

Kontakten mellom foreldrene og skolen, hjem-skolesamarbeidet, handler også om kontakten *mellom* foreldrene. Det blir blant annet nevnt i *Prinsipper for opplæringen* i LK06. Under intervjuene har flere informanter snakket om deres forhold til, og erfaringer med, relasjoner til resten av foreldregruppa. I sin undersøkelse viser Nordahl (2003) at miljøet og fellesskapet mellom foreldrene har betydning for kvaliteten på det direkte samarbeidet mellom hjem og skole. Man ser en sterk sammenheng mellom foreldremiljøet og foreldrenes opplevelse av informasjon fra skolen, graden av dialog mellom foreldre og lærere, samt foreldrenes medvirkning i skolen. I undersøkelsen til Sales et al. (2008) forteller de britiske lærerne at polske foreldre er lite opptatt av deltakelse i skolens sosiale arrangementer. Det synes ikke å være tilfellet i min undersøkelse. Foreldreinformantene er veldig positive til de ulike arrangementer som organiseres på skolen, og det er en stor deltakelse på disse. Det ser ut til at foreldrene er usikre på hvilke arrangementer som er i skolens regi, og hvilke som er i foreldrenes regi. Informantene har ulike erfaringer med hvordan de blir inkludert i foreldrefellesskapet. Sigrun Aamodt (2013) understreker viktigheten av slike møter både for familiens integrering og utviklingen av et interessefelleskap. Foreldrene har et naturlig interessefelleskap gjennom å ha barn i samme alder, som går på samme skole, og at de bor i samme området (Aamodt, 2013, s. 132). Slike former for sosiale møter mellom foreldrene er med på å utvikle foreldrenes sosiale kapital.

Under et av intervjuene fortalte en mor at hun har fått besøk av barnets lærere hjemme. Hun opplevde dette negativt. Hennes tanke var at formålet med lærernes besøk var å se på boforholdene deres hjemme. Informanten følte seg mistenkeliggjort av

lærerne. Hjemmebesøk er ofte nevnt som et positivt tiltak som kan bidra til å bygge tillitsfulle forhold. Brenna (2004) begrunner det med at det å oppsøke familien på hjemmebane vil føre til at læreren kan få se hvert enkelt barn som et selvstendig individ i barnets trygge og kjente omgivelser. Det vil også kunne lette kommunikasjonen mellom lærer og foreldre. Ifølge Schulz (2010) kan hjemmebesøk være en fin måte for lærere å bli kjent med innvandrerfamilier på. Dantas og Coleman (2010) viser også at hjemmebesøk fra skolens side er et positivt tiltak i arbeidet med minoritetsfamilier. Berglyd (2003) henviser til sin undersøkelse der hun spurte foreldre om de ønsket hjemmebesøk, og 86 % av informantene svarte nei. Hun mener at svarene ikke var overraskende fordi informantene ikke hadde fått informasjon om besøkets hensikt, og mange følte at det dreide seg et kontrollbesøk, og ikke et samtalemøte. Drugli og Onsjøen (2010) understreker at hjemmebesøk krever en stor grad av ydmykhet og bevissthet rundt sin egen yrkesrolle som lærer. Selv om foreldrene er på hjemmebane, må man fortsatt være bevisst på maktubalansen mellom den profesjonelle og foreldrene, og det er den profesjonelle som har ansvar for at møtet skal gå riktig for seg.

Som vi ser, kan hjemmebesøk være et godt tiltak, men også en utfordring, og skolen må trå veldig forsiktig for at et slikt besøk skal bli en god og nyttig opplevelse for familien. Går vi tilbake til Bronfenbrenners beskrivelse av de foreskjellige nivåene, handler lærernes hjemmebesøk om å etablere supplementære bånd (mesosystem), og det er viktig at de fungerer som *støttende* supplementære bånd, altså at de letter overgangen mellom de forskjellige settingene (hjem og skole).

## **7.4 Et godt samarbeid**

I teorikapittelet beskrev jeg tre alternative utviklingsmuligheter for foreldrenes samarbeid med og forhold til skolen (Nordahl, 2007): outsourcing av barndommen, todeling mellom hjem og skole og felles ansvar med et nært samarbeid. En av foreldreinformantene er innom dette temaet når hun snakker om foreldrenes innflytelse i skolen. Hun mener at det er foreldrenes plikt å delta i barnas skolehverdag. Siden foreldre oppdrar barna sine og lærer dem livet, må de også ha innsyn i hva barna gjør på skolen. Samtidig inngår skolen i familiehverdagen fordi foreldrene gjør lekser sammen med barna hjemme. Hun avslutter det på følgende måte: ”Vi kan ikke isolere det slik at skolen er en ting, og hjemme er en annen. Det går ikke. Alt henger sammen” (Karolina). En slik tilnærming er et veldig godt utgangspunkt for samarbeidet med skolen. Det er

det Ericsson og Larsen (2000) kaller ”det store Vi”, og som, ifølge Nordahl (2007), er det beste scenarioet for hjem–skolesamarbeid.

I teorikapittelet presenterte jeg tre elementer for et sunt hjem-skolesamarbeid (Clarke et al., 2010). Disse er: *tillit*, *sensitivitet* og *jevnbyrdighet*. Jeg skal ta utgangspunkt i disse begrepene for å diskutere samarbeidet slik det ble beskrevet av informantene i denne undersøkelsen.

#### **7.4.1. Tillit**

Gjensidig tillit er et viktig element i et velfungerende samarbeid. Ifølge Skjervheim er tillit noe som ikke kan skapes, men oppnås hvis man handler slik at man er verdig tillit (Skjervheim, 1996, s. 248). Aslaug Kristiansen (1995) sier at utvikling av tillit og mistillit, er knyttet til personenes væremåte. Om tillit skal øke og utvikle seg, avhenger av responsen som kommer fra andre. Dominerende reaksjonsmåter bidrar ikke til en utvikling av tillit. Hvis personen føler at den andre tar vare på det som blir utlevert, bidrar det til at man våger seg fram på, og tilliten øker. Et paradoks er at tillit ikke kan fremmes som et eget mål, men man kan håpe at den vokser frem som et biprodukt av andre handlinger (Kristiansen, 1995, s. 22-23).

Utfyllende og god informasjon fra skolen til foreldre om blant annet deres rettigheter og plikter, vil kunne gi grunnlag for et tillitsforhold til skolen som institusjon. Den tospråklige læreren forklarer at grunnen til at hun bare har gode erfaringer med samarbeidet, er at foreldrene stoler på henne. Hauge (2004) sier at denne tilliten kommer fra foreldrenes erfaring med hvordan lærerne tar vare på barna deres og dem. Foreldrene vil få tillit til skolen dersom de opplever at skolen lytter til deres synspunkter og respekterer dem. Samtidig vil læreren som har fått foreldrenes tillit, kunne forvente at hennes synspunkter blir hørt.

Selv om det ikke ble stilt direkte spørsmål om foreldreinformantenes tillit til skolen, tolker jeg deres utsagn slik at det stort sett er et tillitsfullt forhold de har til skolen. De stoler på at lærerne vil det beste for barna deres. Likevel lurte én av foreldreinformantene på om skolen bevisst lar være å formidle til foreldrene hva som er deres rettigheter fordi skolen er redd for at foreldrene senere kan bruke det mot dem. En slik tilnærming viser en viss mistillit til skoleinstitusjonen, og om det er slik, kan det neppe være en gunstig forutsetning til et godt samarbeid.

I et godt samarbeid skal tilliten være gjensidig. Lærerne som deltok i undersøkelsen har heller ikke uttalt seg om sitt tillitsforhold til foreldrene. Det kommer likevel fram under intervjuene at de plasserer en god del ansvar hos foreldrene for oppfølging av barnas skolearbeid og deltakelse på arrangementer i skolens regi. Det viser at de ser viktighetene av foreldrenes involvering i barnas skolegang, og det kan tolkers som et tegn på tillitserklæring.

#### **7.4.2. Sensitivitet**

Det andre elementet i et sunt samarbeid mellom hjem og skole er sensitivitet ovenfor blant annet hverandres kultur. Hauge (2004) skriver at minoritetsspråklige foreldre ofte blir betraktet som én gruppe. Skolen har en tendens til å overproblematisere møtet med minoritetsspråklige foreldre som ikke mestrer norsk. Problemene tilskrives tospråkligheten og kulturell annerledeshet. Noen skoler er problemorienterte, og de plasserer problemet i foreldrenes manglende mestring. Ressursorienterte felleskulturelle skoler derimot, bidrar til å gi foreldrene mulighet til å få uttrykke sine synspunkter.

Peter Berliner (1992) presenterer forskjellige perspektiv innen tverrkulturell psykologi; mangelteorier - at man fokuserer på annerledeshet og mangler hos mennesker fra en annen kultur, kontekstteorier - der man studerer kulturer som selvstendige systemer, og at hver kultur må forstås på dens egne premisser, og samspillteorier, der man studerer relasjoner mellom kulturer. Samspillteoriene går ut på at det er alles, eller begges ansvar at tverrkulturelle møter lykkes. (Kristiánsdóttir, 1995, s. 51). Dette ville være en gunstig tilnærming i møter mellom kulturene i skolen, for eksempel møter mellom polske foreldre og norske lærer.

Sunil Loona skriver at kunnskap om det menneskelige samfunn er uløselig knyttet til situasjonen den springer ut ifra. Derfor vil kunnskap som ikke forholder seg til den sosiale virkeligheten forskjellige menneskegrupper lever i, framheve en todeling mellom *oss* og *de andre* i samfunnet. Med en slik todeling, og uten å ha kontekst til å forstå *de andre*, har man lett for å oppfatte dem negativt i forhold til seg selv. (Loona, 1996, s. 62-63). Med *oss* mener Loona det norske samfunnet, mens *de andre* er innvandrene. I denne undersøkelsen finnes lignende tendenser der de polske informantene beskriver det norske samfunnet med en slik todeling, og der forskjellene fremheves. Eksempler på dette kan være utsagn som: ”Jeg tror vi er forskjellige fra nordmenn. Vi har en helt annerledes tilnærming til alt. Og til skolen også, og til barn og

til læring” (Agnieszka); ”Her er det annerledes, man oppdrar barna annerledes i Norge (...) Her får barna lov til alt. De har alt de vil ha. (...) Det er rett og slett annerledes mentalitet, annerledes kultur” (Joanna). I undersøkelsene om polske foreldre i Storbritannia (Sales et al., 2008; D’Angelo & Ryan, 2011) finner man liknende uttalelser om det britiske samfunnet.

Lærerinformantene i undersøkelsen jobber til daglig med minoritetsspråklige familier, så de er vant til å ta hensyn til ulike kulturer. Under intervjuene snakker de noen ganger om foreldre på en generaliserende måte, noe som kan forstås i lys av at jeg i intervjuene stilte generelle spørsmål om deres erfaringer med polske foreldre. Likevel har de flere ganger uttrykt at de polske foreldrene de har møtt, har vært veldig forskjellige, og samarbeidet med dem også vært ulikt.

Flere foreldreinformanter forteller at skolen blander seg for mye i privatlivene deres. De nevner blant annet: barneoppdragelse, forhold mellom mor og barn, barnas kosthold og spisevaner. En av informantene har opplevd direkte kritikk av måten hun oppdrar barnet sitt på. Det er noe informantene ikke setter pris på, og de mener at skolen har krysset noen grenser. I det tidligere siterte utsagnet til Karolina uttrykker hun sin frustrasjon og misnøye på grunn av det. Hun påpeker at de har utdanning, er normale mennesker og har tatt egne avgjørelser når det gjelder barneoppdragelse. Hun mener at skolen ikke skal belære dem hvordan de skal være som foreldre. Som tidligere nevnt, har hjemmebesøk blitt opplevd negativt. Det viser at informantene ønsker å opprettholde skillene mellom de forskjellige settingene og kan oppleve lærernes innblanding som truende.

I de overnevnte eksemplene ser man at skolen kanskje har gått for langt i sin veiledning av foreldrene. Både Barnekonvensjonen og Læreplanverket (LK-06) understreker at det er foreldrene som har hovedansvaret for sine barns oppdragelse og utvikling. Ut fra foreldrenes perspektiv overskred skolene sin myndighet, noe som ble dårlig mottatt av foreldrene. Man kan spørre seg om slike tilfeller kan påvirke foreldrenes tillit til skolen.

Som tidligere nevnt, foregår samarbeidet mellom de to settingene (hjem og skole) på mesonivå. Det som foregår på mesosystemet er under kontinuerlig påvirkning av de tre systemene, mikro-, ekso- og makro. Makrosystemet består blant annet av kultur, lovverk, normer og verdier. Eksosystemet i denne sammenhengen vil kunne for eksempel være barnas skole, skolens ledelse og skoleadministrasjon på kommunenivå,

På grunn av migrasjon, har de polske foreldrene måttet forholde seg til nye mikrosystem, som for eksempel ny arbeidsplass, nytt nabolag og nye venner, eksosystem, som barnas skole og ny skoleledelse, og makrosystem, som her kan være et ukjent skolesystem, regler og kultur. Denne tilpasningen til et helt nytt miljø er både vanskelig og tidskrevende for foreldrene, noe informantene også fremhever. Derfor bør det være skolens oppgave å hjelpe familier med denne prosessen. Det vil lette samspillet mellom settingene der barna og foreldrene ferdes i.

#### **7.4.1 Jevnbyrdighet**

Hauge (2004) beskriver et symmetrisk samarbeid mellom skolen og foreldre som et ideal. Det innebærer gjensidig respekt for hverandres synspunkter, og at man finner løsninger på problemer som begge parter kan akseptere (Hauge, 2004, s. 238). Ifølge Kristiánsdóttir (1995) må dominansforholdet i samhandlingen mellom foreldrene og skolen være slik at foreldrene har reel innflytelse på barnas situasjon.

Foreldreinformantene i denne undersøkelsen mener at foreldre bør ha muligheter til å påvirke avgjørelser som har direkte innvirkning på barnas skolehverdag. Flere av foreldreinformantene sammenligner foreldrenes makt og innflytelse i norsk skole med slik de erfarte den i Polen. De mener at personale i norsk skole lytter til foreldrene, etterspør dem om deres meninger i større grad enn polsk skole. Dette synes de er positivt. Likevel mener en av informantene at polske foreldre er ”for små” til å ha reell innflytelse. Jeg tolker denne formulering som at de polske foreldrene har for liten betydning i forhold til majoritetsspråklige foreldre.

Den tospråklige læreren hevder at polske foreldre ofte ”gjemmer seg bak ryggene til de norske foreldre. De vil ikke komme fram, og det er hovedsakelig på grunn av språket.” Loona (1996) forklarer dette med at mange foreldre hindres i å engasjere seg aktivt i barnas utdanningsbehov blant annet ”fordi den ulike fordeling av kultur-makt i forholdet mellom skolen og hjemmet som regel sikrer skolens totale sosialpedagogiske myndighet i drøfting av barnas skolesituasjon” (s. 79). Ifølge Loona er problemstillingen med hensyn til innvandrerforeldrenes evne til å samarbeide med skolen tosidig. På den ene siden mangler mange foreldre den *kulturelle kapitalen* som skolen forventer, som for eksempel deltakelse i og verdsetting av kultur- og læringsaktiviteter som skolen betrakter som viktige for barnas utvikling og læring. På

den andre siden opplever mange innvanderforeldre utfordringer på grunn av migrasjon og tilpasning til et nytt samfunn (Loona, 1996).

Loona nevner ikke språket eksplisitt, men det inkluderes i kapitalbegrepet. Flere former for den kulturelle kapitalen er kontekst- og samfunnsavhengige. Derfor er den kulturelle kapitalen devaluert når man emigrerer til et annet land. Eksempler på dette kan være språk, utøvende yrke eller kjennskap til hvordan utdanningssystemet fungerer. Den sosiale kapitalen kan også bli redusert på grunn av migrasjon, og fordi innvandrere ofte har kontakt med først og fremst sine landsmenn. Det begrenser tilgangen til informasjon som kan være relevant for barnas skolegang (Quintin, 2008, s. 31-32). Undersøkelsene til Friberg og Tyldum (2007) og Trevena (2011) viser at mange polske arbeidsinnvandrere har høyere utdanning, men de får liten uttelling for den og arbeider ofte i yrker som krever langt kortere utdanning. Det kan blant annet tyde på at den kulturelle kapitalen til polske foreldre delvis er devaluert i Norge. Likevel er barnets skole en av institusjonene der foreldrene kan utvikle mekanismer for validering av sin kulturelle kapital (Erel, 2010).

De polske foreldreinformantene forteller at siden de ikke behersker norsk godt nok, kan de ofte uttrykke seg unyansert og uriktig på norsk. Det kan ha betydning for hvordan lærerne opplever dem og danner seg et bilde av deres kapital. I sin undersøkelse viser Nordahl (2003) at foreldrenes kulturelle og sosiale kapital har betydning for både samarbeid generelt og maktforhold i samarbeidet. Noen lærere uttrykker at de prøver ikke å ha forutinntatte holdninger, mens andre lærere prøver å skape seg et bilde av foreldrene gjennom barna. Barna til foreldre med høy kulturell kapital lykkes best i skolesystemet (Bourdieu, 1986, Danielsen & Hansen, 2004, s. 52). Man ser også at det igjen kan påvirke forhold mellom foreldre og lærere og foreldrenes deltakelse (Lareau, 1989, 1997; Nordahl, 2003, 2007).

Hva kan skolene gjøre for å bidra til større deltakelse og en mer jevnbyrdighet i samarbeid med foreldrene? Den danske pedagogen Per Schultz Jørgensen (1996) viser at i de siste årene har det vært et paradigmeskifte i tilnærminger til barn og voksne i samfunnet. Fokuset er flyttet fra ytelse og aktivitet til innhold og relasjon. Det legges vekt på ressursperspektivet. I denne sammenhengen bruker Schultz Jørgensen begrepet *empowerment* (myndiggjøring). Begrepet brukes der innsatsen skal bygges på ressursene hos familien. Disse skal trenes, styrkes og utvikles slik at personen vinner kontrollen over sitt liv. Myndiggjøring er et viktig begrep i forbindelse med hjem-

skolesamarbeid. Jim Cummins (1986) understreker viktigheten av myndiggjøring av elever og deres familier for å forbedre elevens suksess i skolesammenheng. Empowerment-orientert strategi arbeider ut fra følgende prinsipper: ta familiens egen formulering av situasjonen alvorlig, respektere familiens forslag til løsninger og støtte familiens initiativer til forbedring av situasjonen (Schultz Jørgensen, 1996, s. 59).

Vi har sett i eksempelet beskrevet over at informanten Agnieszka opplevde en betydelig forbedring av relasjonene med skolen etter at barnet hennes flyttet til en annen skole. Hun forteller at samarbeidet har blitt mer fruktbart etter at hennes stemme også blir tatt med i betraktning. Det viser at skolen har inntatt en empowerment-orientert strategi og har lykket med det.

Både foreldrene og lærerne i denne undersøkelsen mener at samarbeidet stort sett fungerer godt. Foreldreinformantene påpeker at et godt samarbeid med skolen innebærer for dem at barna trives på skolen og er lykkelige. De føler seg også velkommen på skolen til barna. Relasjonene mellom foreldrene og lærerne synes å være preget av gjensidig respekt og tillit.



## 8. Konkluderende betraktninger

---

Temaet i denne masteroppgaven har vært relasjoner og samarbeid mellom polske foreldre og lærere i norsk skole. Jeg tok utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan fungerer samarbeid mellom polske foreldre og norsk skole sett fra begge sider?* Det ble foretatt fem intervju med til sammen åtte foreldre om deres forventninger til og erfaringer med å samarbeide med norsk skole. Jeg gjennomførte også to intervju med tre lærere om deres erfaringer med å samarbeide med polske foreldre. Foreldrenes forventninger til norsk skole er farget av deres erfaringer med skolen i Polen. Flere av foreldrene er klar over sine plikter som foreldre, men har vanskeligheter med å redegjøre for sine rettigheter. Det er skolens ansvar å informere foreldrene om deres rettigheter og plikter, samt skolens mål, innhold og arbeidsformer. Det ser ut til at skolen forventer at foreldrene skal selv hente informasjon og holde seg oppdatert ved hjelp av skolens læringsplattform og nettside. Mye av denne informasjon er lite tilgjengelig for minoritetsspråklige foreldre på grunn av deres utilstrekkelige norskferdigheter. I oppgaven har Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsteori og sammenhengen mellom de ulike nivåene blitt brukt for å drøfte samarbeid mellom hjem og skole. Fyldig og god informasjon mellom hjem og skole er blant de elementer som er avgjørende for å etablere forbindelseslinjer mellom disse to settingene. Både foreldreinformantene og lærerinformantene forventer ærlig og utfyllende informasjon fra den andre parten, slik at de kan hjelpe barnet på best mulig måte. Dette bekreftes også av blant andre Nordahl & Sørli (1996) og Graue og Hawkins (2010).

Kommunikasjon og utfordringer knyttet til kommunikasjon har vært en viktig faktor som flere av informantene (både foreldrene og lærerne) har tatt opp. Kommunikasjonsbegrepet i denne oppgaven har blitt drøftet med utgangspunkt i Habermas' (1999) kommunikasjonsteori, der *kommunikasjonsmakt* har blitt tatt med i drøftingen Sannferdig dialog med gjensidig respekt, likeverdighet og gjensidig forståelse av situasjon synes å være den ideelle formen for direkte kommunikasjon. Flere av foreldreinformantene har opplevd det i møte med norsk skole. Likevel beskriver noen av informantene at de har opplevd å bli mistenkeliggjort og ikke bli tatt hensyn til. Her er lærerens rolle avgjørende, noe som også beskrives av blant Davies (1999).

Blant utfordringene med kommunikasjon, har informantene, og særlig foreldrene, hatt mye fokus på språket. De intervjuede foreldrene forteller at manglende norskferdigheter er årsaken til at de ikke har like stor innflytelse i skolen som majoritetsforeldrene. Det har etterlatt en opplevelse av mindreverdighet. Lærerinformantene har også nevnt språklige barrierer som hinder i kommunikasjon, men i noe mindre grad. De polske foreldreinformantene prøver å lære norsk. Dette gjør det først og fremst på grunn av barna. Men språkinnlæring er en langvarig prosess, og innen foreldrene har blitt habile norskbrukere, må skolene legge til rette for at de likevel får en fullverdig deltakelse i skolehverdagen til barna deres. I denne undersøkelsen har bruk av tolk og tospråklig lærer blitt diskutert i denne forbindelse. Foreldreinformantene som har erfaring med tospråklig lærer, mener at det har vært til stor hjelp både for barna og for foreldrene den første tiden i Norge. De informantene som ikke har fått del i dette, etterlyser det sterkt.

Flere studier (jf. Stave, 2003; Mousavi, 2006; Sales et al., 2008) bekrefter dette bildet av den viktige rollen tospråklige lærere spiller i skolen. Det andre tiltaket som kan lette kommunikasjonen mellom hjem og skole er tolketjeneste. Her er imidlertid informantenes meninger delte. Noen foreldre har gode erfaringer med tolk i skolen, og noen skulle ønske at skolen hadde tilbudt dem en slik tjeneste. Andre foreldreinformanter ønsker ikke å involvere tolk i kommunikasjonen med skolen. Det er også delte meninger og forskjellige praksiser blant lærerinformantene. Siden skolen har ansvar for å inkludere alle foreldre i deltakelse og samarbeid, er det skolens ansvar å sørge for at kommunikasjonen med foreldrene foregår uten unødvendige hindre. Skolen må være oppmerksomme på dette ansvaret og finne gode løsninger i samarbeid med foreldrene.

Gjennom felles aktiviteter blir foreldrene og lærerne kjent med hverandre, noe som har en positiv virkning på samarbeidet. De norske lærerinformantene er veldig opptatt av at alle foreldrene skal delta på klassens foreldremøter og skolearrangementer. De har opparbeidet en praksis som resulterer i at de har den beste deltakelsen på foreldremøtene på skolen. Disse gjennomføres alltid med tolk. I motsetning til undersøkelsen om polske foreldre i Storbritannia (Sales et al., 2008), er de polske foreldreinformantene opptatt av å bli kjent med andre foreldre, og de prøver å delta på arrangementer i skolens og foreldrenes regi. Det kan selvsagt være slik at informantene i

dette materialet, også er blant dem som er ekstra engasjert og integrert i det norske samfunnet (se Thagaard, 2003).

De polske foreldrene i undersøkelsen er fornøyde med samarbeidet med norsk skole, også om man ser dette i lys av de tre elementene som ifølge Clarke et al. (2010) kjennetegner et sunt relasjonsforhold mellom hjem og skole; tillit, sensitivitet og jevnbyrdighet. Informantene synes å ha tillit til hverandre, de stoler på at begge partene vil det beste for barnet. Likevel viser noen utsagn hos foreldrene at de ikke alltid kan stole på hensiktene til den andre parten. Noen forklarer dette med deres status som minoritet. Når det gjelder sensitivitet, ser det ut til at skolene er samspillorienterte (jf. Berliner, 1992), og at lærerne har høy kultursensitivitet. Det må samtidig påpekes at lærerne i denne undersøkelsen til daglig jobber med minoritetspråklige familier og er vant til å møte forskjellige kulturer. Foreldrene derimot er mer opptatt av de kulturelle forskjellene mellom dem og majoritetssamfunnet. De mener også at skolen noen ganger har krysset grenser for privatlivet deres. Når det gjelder jevnbyrdighet i samarbeidet, er det fortsatt maktubalanse som gir skolen fortrinn. Det gjelder både majoritets- og minoritetsforeldre, noe som blant annet omtales av Loona (1995); Moore & Lasky (1999); Ericsson & Larsen (2000); Nordahl (2003); Olivos (2006). Empowerment-orientert strategi fra skolen sin side kan være en måte skolen kan skape mer jevnbyrdighet i relasjoner med hjemmet på.

Som nevnt tidligere, har forskningsinteressen rundt polske innvandrere økt de senere årene. Bare mens arbeidet med dette prosjektet har pågått, har det kommet nye forskningsbidrag både i Norge og internasjonalt. Ut fra temaet for denne oppgaven er det flere områder som kunne være interessante å rette fokus mot. Samarbeid mellom hjem og skole kan for eksempel diskuteres i lys av en komparativ studie av det polske og norske skolesystemet. Foreldrenes kulturelle og sosiale kapital har blitt omtalt i denne oppgaven. En mer omfattende studie av foreldrenes kapitalformer i forbindelse med migrasjon og nyetablering i et nytt samfunn ville også være interessant.

Det kan synes som om denne studien har hatt lite fokus på det som er selve målet for samarbeidet: elevens faglige og sosiale utvikling. Det er viktig å påpeke at hjem-skolesamarbeid ikke er et mål i seg selv, det er et middel for at hjemmet og skolen skal arbeide sammen mot et felles prosjekt. På grunn av oppgavens omfang, har det imidlertid ikke vært mulig å inkludere elevperspektivet. Dette kan imidlertid være et relevant og ikke minst interessant tema å forske på fremover.

## 9. Litteraturliste

---

- Andersen, Ø. (2013, 30. mai). Far bare jobber – barna vil hjem. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2013/05/29/nyheter/innenriks/arbeidsinnvandring/integrering/polakker/27419518/>
- Arneberg, P. (1996). Skole – hjem samarbeid i klemme mellom demokrati og profesjon. I P. Arneberg, & B. Ravn (Red.), *Mellom foreldre og skole. Er et demokratisk fellesskap mulig?* (s. 145-162). Viborg: Ad Notam Gyldendal.
- Banasiak, M. (2013). *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Baresford, E., Batcherby, S., & McNamona, O. (1999). 'I'm not clever. I listen to her read that's all I can do': Parents supporting their children's learning. I F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, & P. Slegers (Red.), *Building bridges between home and school* (s. 19-26). Institute for Applied Social Sciences. University Nijmegen.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk* (2. utg.). Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Befring, E, Hauge A.-M., & Morken I. (1988). Migrasjonspedagogikk og kvalifikasjoner. Rapport nr. 2 fra prosjektet "Migrasjonspedagogiske problemstillinger fra mot år 2000." I NOA nr. 7.
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjemsamarbeid. Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berglyd, I. W. (2004). Hjem – skole samtalen. I P. Arneberg, J. H. Kjærre, & B. Overland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 153-169). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Berliner, P. (1992). *Tværkulturel psykologi*. København: G. E. C. Gads Forlag.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What hinders and what promotes parental involvement in an urban school* (PhD Dissertation). Lunds universitet.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bæck, U. D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. En studie av relasjoner og møter. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."* Tromsø: Norut Samfunn.
- Bæck, U. D. K., & Kileng, I. M. (2005). *Evaluering av prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre – en ressurs for elevenes opplæring i skolen"*. (NORUT Social Science Research Report, SF 09/2004). Tromsø: Norut Social Science Research Ltd.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- de Carvalho, M. E. P. (2001). *Rethinking family-school relations. A critique of parental involvement in schooling*. Mahwan: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K.E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. I S. L. Christenson, & A. L. Reschly. *Handbook of school-family relationships* (s. 61-79). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Coleman, J. S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students. A framework of intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18-36.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L.A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I., & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring*. Telemarkforskning Rapport 01/2010, Notodden: Telemarkforskning.
- D'Angelo, A., & Ryan, L. (2011). Sites of socialisation – Polish parents and children in London school. I *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, Nr. 1/2011, 237-258. Hentet fra <http://www.kbnm.pan.pl/wydawnictwa/studia-migracyjne-przegld-polonijny/34-studia-migracyjne--przegld-polonijny-/spisy-treci/77-nr-1-2011>
- Danielsen, A., & Hansen, M. N. (2004). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk* (s. 43-79). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dantas, M.L., & Coleman, M. (2010). Home visits: Learning from students and families. I M. L. Dantas, & P. C. Manyak (Red.), *Home-school connections in a multicultural society. Learning from and with culturally and linguistically diverse families* (s. 156-176). New York: Routledge.
- Davies, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years. I F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, & P. Slegers (Red.), *Building bridges between home and school* (s. 5-12). Institute for applied social sciences. University Nijmegen.
- Desforges, Ch. (2003). *The impact of parental involvement, Parental support and family education on public achievement and adjustment*. London: Department for Education and Skills.
- Downer, J. T., & Meyers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. I S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Red.), *Handbook of school-family partnerships* (s. 3-29). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Drugli, M. B., & Onsøien R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eberly, J. L., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). Communicating with families across cultures: an investigation of teacher perceptions and practices. *The School Community Journal*, 17(1), 7-26.
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4), 624- 660.

- Ericsson, Kj., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Fauske, H. (1999). Forord. I J. Habermas, *Kommunikasjon, handling, moral og rett* (s.7-37). Oslo: Tano Aschehoug.
- FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-for-menneskerettigheter>
- Fog, M. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (u.å.). *Om FUG*. Hentet fra <http://www.fug.no/index.php?cat=141875>
- Forskrift til opplæringslova*. (2006). Hentet 7. november 2013 fra <http://www.lovdatabank.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Friberg, J. H. (2013). *The Polish worker in Norway. Emerging patterns of migration, unemployment and incorporation after EU's eastern enlargement*. (PhD Dissertation) Fafo rapport: 2013:06. Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20296/index.html>
- Friberg, J. H., & Eldring, L. (2011). *Polonia i Oslo 2010. Mobilitet, arbeid og levekår blant polakker i hovedstaden*. (Fafo-rapport 2011:27). Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20218/>
- Friberg, J.H., & Tyldum, G. (Red.). (2007). *Polonia i Oslo. En studie av arbeids- og levekår blant polakker i hovedstadsområdet*. (Fafo-rapport 2007:27). Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20027/index.htm>
- Graue, E., & Hawkins, E. (2010). «I always feel they don't know anything about us»: Diverse families talk about their relations with schools. I M. M. Marsh, & T. Turner-Vorbeck, *(Mis)understanding families: Learning from real families in our schools*. New York: Teachers College Press.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hatch, J. M. (2002). *Doing qualitative research*. Albany: State University of New York Press.
- Hauge, A. - M. (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Hiralal, S. (2013) *Arbeidsinnvandring fra EØS-land. Konsekvenser for Arendal kommune som følge av økt innvandring fra EØS-områder*. Hentet 9. juni 2013 fra <http://www.dagbladet.no/f/polakkernavarendal.pdf>
- Høibraaten, H. (2004). Kommunikativ makt og sanksjonsbasert makt hos Jürgen Habermas. I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk* (s. 43-79). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2008). *Vi blir... Om arbeidsinnvandring fra Polen og Baltikum*. (IMDi rapport 1-2008). Hentet fra [http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Rapport\\_arb\\_innv3MB.pdf](http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Rapport_arb_innv3MB.pdf)
- Integrerings og mangfoldsdirektoratet. (2011). *"Mora mi forstår ikke når lærerne snakker" – bruk av tolk i grunnskolen i Oslo*. (IMDi rapport 2-2011). Hentet fra <http://www.imdi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Rapporter/2011/Elever-tolker-for-foreldrene/>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kristiansen, A. (1995). Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem – skole. I P. Arneberg, & B. Ravn *Mellom hjem og skole - spørsmål om makt og tillit* (s. 19-25). Oslo: Praxis Forlag.
- Kuhn, T. S. (1996). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oslo: Spartacus.
- Kunnskapsdepartementet (u.å.). *Hjem-skole-elevsamarbeid*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/laringsmiljo-2/hjem-skole-elevsamarbeid.html?id=279669>
- Kunnskapsdepartementet, (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Revidert utgave februar 2007. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/.../UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/.../UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. London: The Falmer Press.



- Lareau, A. (1997). Social-class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. I A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown, & A. M. Wells, *Education. Culture, economy, society* (s. 703-717). Oxford: Oxford University Press.
- Lexau, J. S. (2008). *Hva er det med Norge? En studie av polske arbeidsinnvandrere i Bergen*. (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Li, G. (2010). Social class, culture, and «good parenting»: Voices of low-SES families. I M. M. Marsh, & T. Turner-Vorbeck (Red.), *(Mis)understanding families. Learning from real families in our schools* (162-178). New York: Teachers College Press.
- Loona, S. (1995). Den norske skolen og innvandrereforeldre - er et jevnbyrdig samarbeid mulig? I P. Arneberg, & B. Ravn (Red.), *Mellan hem och skola – en fråga om makt och tillit* (s. 62-83). Falköping: Liber Utbildning.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Matejko, E., & Stefańska, R. (2007). Barrierer mot integrering av polske arbeidere i Norge. I IMDi- rapport 9-2007, *Integreringskart 2007. Arbeidsinnvandring – en kunnskapsstatus* (s. 99-108). Oslo: Innvandrings- og Mangfoldsdirektoratet (IMDi).
- Maxwell, J. A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. I A. M. Huberman, & M. B. Miles, *The qualitative researcher's companion* (s. 37-64). Thousand Oaks: Sage Publications.
- McWayne, Ch., Campos, R., & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology* 46, 551-573.
- Meld. St. 9 (2009-2010). (2010). *Norsk flyktning- og migrasjonspolitik i et europeisk perspektiv*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010>
- Mendel, M. (2013). *Po co nam rodzice w szkole?* (Sammendrag av et presentasjonsinnlegg). Hentet 7. november 2013 fra [http://szkolawspolpracy.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13&Itemid=16](http://szkolawspolpracy.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=16)

- Moore, S., & Lasky, S. (1999). Parent involvement in education: models, strategies and contexts. I F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, & P. Slegers (Red.), *Building bridges between home and school* (s. 13-18). Institute for applied social sciences. University Nijmegen.
- Mousavi, S. (2006). Tospråklige lærere i den norske skolen. I B. Brock-Utne, & L. Bøyese (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 65-79). Bergen: Fagbokforlaget,
- Muller, Ch. (1993). Parent involvement and academic achievement: an analysis of family resources available to the child. I B. Schneider, & J. S. Coleman, *Parents, their children and schools* (s. 77-14). Boulder: Westview Press.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf).
- Norberg, P. F. (1991). Morsmålsundervisning og morsmålslærere. En kartleggingsundersøkelse. I P. F. Norberg (Red.), *Lærere uten portefølje. Om morsmålslærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. (NOVA-rapport nr.8/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor reform 97*. (NOVA-rapport nr. 13/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Skilbrei, M-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt mellom hjem og skole*. (NOVA-rapport nr. 13/2002). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., & Sørli, M. (1996). Samarbeid mellom hjem og skole – erfaringer og utfordringer. I M. Sandbæk, & G. Tveiten (Red.), *Sammen med familien, Arbeid i partnerskap med barn og familier* (s. 183-212). Oslo: Kommuneforlaget.

- NOU (2010: 7) *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olivos, E. M. (2006). *The power of parents: A critical perspective of bicultural parent involvement in public schools*. New York: Peter Lang Publishers.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* 17. juli 1998 nr. 61. Hentet 8. november 2013 fra <http://www.lovdatabasen.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Quintin, O. (2008). *Education and migration – strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. European Commission. Hentet fra <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Ravn, B. (1995). Samarbeide, magt og tillid – en begrepsudredning, et analysegrunnlag og et forslag til samvirke. I P. Arneberg, & B. Ravn *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit* (s. 204-227). Oslo: Praxis Forlag.
- Ravn, B. (2004). Samtale og makt. I P. Arneberg, J. H. Kjærre, & B. Overland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 43-60). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Reynolds, A. J., & Clements, M. (2005). Parental involvement and children's school success. I E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Red.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (s. 109-130). New York: Teachers College Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagbakken, A. (1996). Foreldre – ”The Missing Link” i pedagogikken? I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 189-200). Oslo: Kommuneforlaget.
- Sales, R., Ryan, Lopez Rodriguez, M. L., & D'Angelo, A. (2008). *Polish pupils in London schools: opportunities and challenges* (Project Report). Middlesex University. Hentet fra [https://eprints.mdx.ac.uk/6326/1/%5DPolish\\_pupils\\_in\\_London\\_schools.pdf](https://eprints.mdx.ac.uk/6326/1/%5DPolish_pupils_in_London_schools.pdf)

- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem-skole: Blir alle foreldrene inkludert? I T. Nordahl, & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevens forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 177-191). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sanders M.G., & Epstein, J. L. (1998). *School –family community partnerships in middle and high schools. From theory to practice.* (Report no 22), Johns Hopkins University. Hentet fra <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf>
- Schulz, M. M. (2010). Building connections between homes and schools. I M. L. Dantas, & P. C. Manyak (Red.), *Home-school connections in a multicultural society. Learning from and with culturally and linguistically diverse families* (s. 94-111). New York: Routledge.
- Schultz Jørgensen, P. (1996). Risiko og mestring – på vej mod et nyt paradigme. I M. Sandbæk, & G. Tveiten (Red.), *Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Seale, S. (2002). Qualitative issues in qualitative inquiry. I *Qualitative Social Work* 1(1), 97–110.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays.* Oslo: Idé og Tanke Aschehoug.
- Statistisk Sentralbyrå (2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandreforeldre, 1. januar 2013.* Hentet fra <http://www.ssb.no/innvbef/>
- Stave, T. (2003). *Samarbeid mellom grunnskolen i Oslo og foreldre med somalisk bakgrunn. Faktorer som fremmer eller hindrer et godt samarbeid mellom skole og foreldre med somalisk bakgrunn.* (Hovedfagsrapport 2003 nr 12. Hovedfag i flerkulturell og internasjonal utdanning). Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.* Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse.* Kommunal- og regionaldepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse.* Bergen: Fagbokforlaget.

- Trevena, P. (2011). A question of class? Polish graduates working in low-skilled jobs in London. I *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, Nr. 1/2011, 71-96. Hentet fra <http://www.kbnm.pan.pl/wydawnictwa/studia-migracyjne-przegld-polonijny/34-studia-migracyjne--przegld-polonijny-/spisy-treci/77-nr-1-2011>
- Tveit, A.D. (2010). *Challenging and dilemmatic dialogues. A study of conversations between teacher(s) and parents* (Dissertation for the degree of PhD, University of Oslo). Oslo: University of Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder. Utdanningstilbud til nyankomne minoritetspråklige elever*. Hentet 7. november 2013 fra [http://www.udir.no/Upload/.../Veiledere/Veileder\\_Innforingstilbud\\_020712.pdf](http://www.udir.no/Upload/.../Veiledere/Veileder_Innforingstilbud_020712.pdf)
- Vestre, S. E. (1995). *Foreldresyn på grunnskolen. Rapport fra en brukerundersøkelse i 1994*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aamodt, S. (2013). IKT og språkkompetanse som virkemidler i foreldresamarbeidet. I Aamodt, S. & Hauge, A.-M. (Red.), *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 129-146). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

## **Vedlegg 1 Informasjon til informantene på norsk**

### **Informasjon til informantene**

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hjem-skolesamarbeid, og jeg skal undersøke hvordan samarbeidet fungerer mellom polske foreldre og norsk grunnskole.

Jeg synes hjem-skolesamarbeid er et viktig tema i pedagogikken, og siden jeg selv er polsk, vil jeg gjerne rette fokus mot foreldre med polsk bakgrunn. Jeg ønsker å finne ut hvilke forventninger og erfaringer polske foreldre har med norsk skole og hvordan de opplever samarbeidet. Jeg vil for øvrig finne ut hvordan norske lærere opplever samarbeidet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5-6 polske foreldre som har barn i norsk grunnskole og 2-3 lærere som har erfaring med å samarbeide med polske foreldre. Spørsmålene vil dreie seg om forventinger til skolen, samarbeidsformer, konkrete eksempler der samarbeidet lyktes eller ikke lyktes.

Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil vare i omtrent en time. Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å det må begrunnes nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene blir anonymisert og opptakene slettet når prosjektet er avsluttet, innen juni 2013. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du ønsker å være med på intervjuet, vennligst skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringen og send den til meg. Hvis det er noe angående prosjektet du lurer på, kan du ringe meg på 95 24 28 79, eller sende en e-post til [lidia.p.roland@gmail.com](mailto:lidia.p.roland@gmail.com). Faglig ansvarlig og veileder for min oppgave er Karianne Westrheim ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen tlf. 55 58 87 97.

Med vennlig hilsen

Lidia Roland

Sinkveien 9

1487

Hakadal

## **Vedlegg 2 Informasjon til informantene på polsk**

### **Informacja dla informantów**

Jestem studentką pedagogiki na Uniwersytecie w Bergen i obecnie piszę pracę magisterską. Tematem pracy jest współpraca między szkołą a domem i w związku z tym chcę zbadać jak funkcjonuje współpraca między polskimi rodzicami i norweskimi szkołami podstawowymi.

Temat współpraca szkoła/dom jest bardzo ważna w pedagogice. Ponieważ sama jestem Polką chcę skierować uwagę na rodziców polskiego pochodzenia. Chcę dowiedzieć się jakie czego oczekują polscy rodzice od norweskiej szkoły i jakie mają z związane z nią doświadczenia i odczucia. Ponadto chcę dowiedzieć jak tą współpracę odczuwają norwescy nauczyciele.

Z tego powodu chciałabym przeprowadzić wywiad z 6 polskimi rodzicami, którzy mają dzieci uczęszczające do norweskiej szkoły podstawowej oraz 3 nauczycieli, którzy mają doświadczenie we współpracy z rodzicami pochodzenia mniejszościowego w tym również z polskimi rodzicami. Pytania, które chciałabym zadać dotyczyć będą oczekiwań związanych ze szkołą, formy współpracy, jak również konkretne przykłady udanej i nieudanej współpracy.

W czasie wywiadów zamierzam używać rejestrator dźwięku oraz notować. Wywiad będzie miał formę rozmowy i będzie trwał około godziny. Udział w wywiadzie jest dobrowolny i mają państwo możliwość wycofania się w każdej chwili nie musząc tłumaczyć przyczyny wycofania się. Informacje będą traktowane poufnie i żadna osoba nie będzie mogła zostać rozpoznana przez czytelników pracy. Informacje zostaną zanonimizowane a nagrania usunięte w chwili zakończenia projektu, najpóźniej w czerwcu 2013 r. Projektet jest zgłoszony do Personvernombudet for forskning, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeżeli chcecie państwo wziąć udział w wywiadzie, proszę o podpisanie dołączonej zgody i przesłanie jej do mnie. Jeżeli macie państwo pytania związane z projektem, możecie się ze mną skontaktować telefonicznie (nr 95 24 28 79), lub wysyłając maila na adres: lidia.p.roland@gmail.com. Moim promotorem jest Kariane Westrheim, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen (tel. 55 58 87 97).

Z poważaniem

Lidia Roland

Adres: Sinkveien 9, 1487 Hakadal

## Vedlegg 3 Samtykkeerklæring på norsk

### Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om hjem-skolesamarbeid, og ønsker å stille på intervju. Jeg har blitt informert at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst uten å måtte oppgi grunnen.

Studenten og veilederen har taushetsplikt.

Signatur ..... Telefonnummer .....

Samtykke sendes så snart som mulig til:

Lidia Roland

Sinkveien 9

1487 Hakadal

Tlf. 95 24 28 79

E-post: lidia.p.roland@gmail.com



## **Vedlegg 4 Samtykkeerklæring på polsk**

### **Wyrażenie zgody**

Otrzymałem/łam informację o projekcie o współpracy między szkołą a domem i chcę wziąć udział w wywiadzie. Zostałem/łam poinformowana o tym, że udział w wywiadzie jest dobrowolny i że mogę się wycofać z projektu w każdej chwili bez podania przyczyn. Student i promotor są objęci tajemnicą zawodową.

Podpis:

Numer telefonu:

Proszę o jak najszybsze wysłanie wyrażenia zgody na adres:

Lidia Roland  
Sinkveien 9  
1487 Hakadal

Tel. 95 24 28 79

E-post: [lidia.p.roland@gmail.com](mailto:lidia.p.roland@gmail.com)

## **Vedlegg 5 Intervjuguide foreldre**

### **Generelt**

- Sosial situasjon (delt omsorg, aleneforsørger, søsken)
- Elevens klassetrinn
- Hvor lenge har eleven gått på skole i Norge?
- Har eleven gått på skolen i Polen? Erfaringer med polsk skole.

### **Kjennskap til rettigheter og plikter**

- Vet du hvilke rettigheter har du som forelder i norsk skole?
- Hvilke plikter har du som forelder?
- Kjenner du til samarbeidsorganer i skole (FAU, SU, klassekontakter, foreldreråd) – Erfaringer med noen av disse

### **Forventinger**

- Hvilke forventninger har du til skolen?
- Hvilke forventninger har du til samarbeidet med skolen (lærerne, ledelsen)
- Hva mener du foreldre og skolen skal samarbeide om? (konkrete eksempler)
- Hva forventer du at skolen skal informere deg om?
- Hva skal du som forelder informere skolen om?

### **Et godt samarbeid**

- Hva samarbeider dere om?
- Hvilke arenaer foregår samarbeidet på?
- Former for samarbeidet: informasjon (om hva? hvordan?)
- Hva innebærer et velfungerende samarbeid med skolen?

### **Erfaringer**

- Beskriv samarbeidet med skolen til barnet ditt.
- Eksempler der samarbeidet fungerte bra
- Eksempler der man ikke lyktes med samarbeidet.
- Hvorfor tror du det ble slikt?
- Har du erfaring med å ta initiativ til å ta opp noe med skolen? Hvordan ble du møtt?

**Makt/innflytelse**

- Synes du at du har innflytelse på barnets skolehverdag?
- Hva kan du påvirke?
- Opplever du å bli hørt?
- Hvor mye innflytelse skal foreldre ha i skolen?

**Språk og kultur**

- Er språket et hinder i samarbeidet? Føler du at du får følge opp barnet ditt (lekser, informasjonsskriv, foreldremøter, utviklingssamtaler)? Hvordan kan skolen bidra?
- Viser skolen respekt for deres kultur /religion?
- Viser skolen interesse for deres kultur/religion?

## **Vedlegg 6 Intervjuguide lærere**

### **Generelt**

- klassetrinn, hvor mange lærere er tilknyttet klassen,
- ca hvor mange minoritetsspråklige

### **Forventninger**

- Hvilke forventninger har du til samarbeidet med foreldre?
- Hva mener du foreldre og skolen skal samarbeide om? (konkrete eksempler)
- Hva forventer du at foreldrene skal informere deg om?
- Hva skal du informere foreldrene om?
- Hvilke forventninger har du til minoritetsspråklige foreldre? Polske foreldre?

### **Et godt samarbeid**

- Hva samarbeider dere om?
- Hvilke arenaer foregår samarbeidet på?
- Former for samarbeidet: informasjon (om hva? hvordan?)
- Hva innebærer et velfungerende samarbeid med hjemmet?

### **Erfaringer**

- Hvilke erfaringer har du med samarbeid med polske foreldre?
- Eksempler der samarbeidet fungerte bra
- Eksempler der man ikke lyktes med samarbeidet.
- Hvorfor tror du det ble slikt?

### **Makt/innflytelse**

- Tror du at foreldre har innflytelse på barnas skolehverdag?
- Hva kan de påvirke?
- Blir foreldrene hørt?
- Hvor mye innflytelse skal foreldre ha i skolen?
- Synes du at minoritetsspråklige foreldre har mer/mindre makt og innflytelse i skolen enn etnisk norsk? Utdyp.

### **Språk og kultur**

- Er språket et hinder i samarbeidet? Hvordan kan skolen bidra?
- Viser skolen respekt for foreldrenes kultur /religion?
- Viser skolen interesse for foreldrenes kultur/religion?

## Vedlegg 7 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Kariane Westrheim  
Institutt for pedagogikk  
Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 07.10.2011

Vår ref: 27827 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.08.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27827	<i>Hjem-skolesamarbeid mellom polske foreldre og norske lærere i norske grunnskole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kariane Westrheim</i>
Student	<i>Lidia Roland</i>

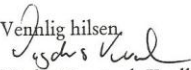
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
✓ Kopi: Lidia Roland, Sinkveien 9, 1487 TØYENHAUGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27827

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet, men forutsetter som nevnt over telefon 06.10.2011, at det også må gå frem at informasjonsskrivet er formidlet via skolen eleven går på. Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Førstegangskontakten til foreldre og lærere opprettes gjennom skolen ved at de formidler informasjonsskriv utarbeidet av prosjektleder.

Det legges til grunn at fra intervjuet med lærere ikke samles inn og registreres opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller foreldre.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Bergen sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 20.06.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

E-post fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste 18. mars 2013.11.09

Hei,

Vi viser til endringsmelding for prosjekt 27827, mottatt per e-post 09.03.2013.

Vi har registrert at dato for prosjektslutt endres fra 20.06.2013 til 31.12.2013. Vi forutsetter at prosjektet for øvrig er uendret, og viser til våre tidligere vurderinger.

Dersom dato for anonymisering av datamaterialet senere ønskes utsatt, slik at forlengelsen av prosjektperioden strekker seg over mer enn 1 år utover det som utvalget opprinnelig ble informert om, må det som hovedregel påregnes ny informasjon til utvalget om status for prosjektet.

Vi vil rette en ny henvendelse ved prosjektslutt i desember 2013 med spørsmål om prosjektet er avsluttet og datamaterialet anonymisert.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Mvh Juni Lexau  
Rådgiver ved Personvernombudet for forskning ved NSD