

# MASTEROPPGAVE

«Lærer og foresatt må holde barnet i hver sin hånd»

En kvalitativ studie om informasjonsformidling mellom lærer og somaliske foresatte

Tringa Hakaj skrevet sammen med Kikki Oustorp Westby

12 mai 2021

Studienavn: Master i spesialpedagogikk

Avdelingsnavn: Avdeling for lærerutdanningen, Høgskolen i Østfold



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2. Problemstilling.....	9
1.3. Gjennomføring av undersøkelsen.....	9
1.4. Oppgavens oppbygning.....	10
<b>2. Tidligere forskning</b> .....	<b>11</b>
2.1. «Somaliske foreldre og norske lærere. En studie av relasjoner og møter».....	11
2.2. «Somaliere og norsk skole».....	14
2.3. "I Go to Teacher Conferences, But I Do Not Understand The Teacher Is Saying".....	16
2.4. «How School Can Best Support Somali Students and Their Families".....	19
2.5. "Working together in a deficit logic: home -school partnership with Somali diaspora parents".....	21
2.6. "Parent/School Interface: Current Communication Practices and their Implication for Somali Parents".....	23
2.7. "Somali Parents' Involvement in the Education of Their Children in American Middle Schools".....	24
<b>3. Teori</b> .....	<b>26</b>
3.1 Forventninger.....	26
3.2. Lærenes tilrettelegging for informasjon både skriftlig og muntlig.....	27
3.2.1. Lærerens tilrettelegging for kommunikasjonen med foresatte.....	28
3.2.2. Informasjonsformidlingen.....	29
3.2.3. Foreldremøter.....	29
3.3. Skolens bruk av tolk.....	31
3.4. Betydningen av foreldresamarbeidet.....	31
3.4.1. Betydningen av god relasjon.....	34
3.4.2. Lærerens kompetanse i foreldresamarbeid med minoritetspråklige foresatte. ....	35
3.5 Etiske utfordringer knyttet til formidlingsforløpet.....	36
<b>4. Metodisk tilnærming</b> .....	<b>37</b>
4.1. Kvalitativ forskningsmetode.....	37
4.2. Fenomenologi.....	37
4.3. Det semistrukturerte intervjuet.....	38
4.4. Intervjuguide.....	42
4.5. Valg av forskingsdeltagere.....	44
4.6. Forberedelser til undersøkelsen.....	46
4.7. Vårt intervju i tre stadier.....	47
4.8. Transkribering og analyse i teori og praksis.....	50
4.8.1. Dannelse av kategorier.....	51
4.9. Kvaliteten i studiet.....	52
4.9.1. Forskerrollen.....	52
4.9.2. Relabilitet.....	54
4.9.3. Validitet.....	55
4.9.4. Forskningsetikk, validitet og metodekritikk.....	56
<b>5. Analyse og drøfting</b> .....	<b>57</b>
5.1. Forventninger.....	58
5.1.1. Lærere.....	58

5.1.2. Foresatte .....	60
5.1.3. Sammendrag.....	63
5.2. Tilrettelegging for formidling- muntlig og skriftlig:.....	64
5.2.1. Lærere.....	64
5.2.2 Foresatte .....	68
5.2.3 Sammendrag.....	73
5.3. Tolk.....	74
5.3.1 Lærerne .....	74
5.3.2 Foresatte .....	76
5.3.3 Sammendrag.....	77
5.4. Foreldresamarbeidet .....	78
5.4.1. Lærere.....	78
5.4.2. Foresatte.....	81
5.4.3 Sammendrag.....	84
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>86</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>91</b>
<i>Intervjusede til foresatte.....</i>	<i>91</i>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>92</b>
<i>Intervjusede til lærerne.....</i>	<i>92</i>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>93</b>
<i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæringen til lærere.....</i>	<i>93</i>
<b>Vedlegg 4 .....</b>	<b>96</b>
<i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæringen til foresatte .....</i>	<i>96</i>
<b>Vedlegg 5 .....</b>	<b>99</b>
<i>Godkjenning av NSD.....</i>	<i>99</i>
NSD sin vurdering .....	99

# Sammendrag

Vårt formål var å tilegne oss mer kunnskap om: *Hvordan formidler lærere fra 1-4.trinn skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av lærerne?* På bakgrunn av dette har vi intervjuet både lærere og foresatte. Lærerne som er med i forskningsprosjektet jobber i minoritetsspråklige skoler.

I vår studie har vi valgt ut tidligere forskning som bygger grunnlag for vår oppgave. Dette er studier av Kileng (2007), Holm (2011), Osman og Månsson (2015), Koch (2007), Matthiesen (2017), Ibrahim, Small og Grimley (2009) og Ahmed (2015). Studiene legger vekt på blant annet relasjonsbygging og møter med norske lærere og somaliske foresatte, foreldremøter, lærernes kompetanse og formidlingsforløpet. I tillegg vektlegger studiene temaet om forventninger og samarbeid mellom skole og somaliske foresatte. Studiene beskriver også hvordan bruk av tolk foregår, og hvordan denne praksisen oppleves av foresatte og pedagogisk personale. Et utvalgt av teori fra bøker og artikler som bygger videre på disse ulike kategoriene.

Vi har gjennomført et kvalitativt intervju som legger vekt på det fenomenologiske perspektivet. Vi ønsket å få en bedre forståelse av hvordan lærer og foresatte opplever formidlingsprosessen. Ved bruk av det semistrukturert intervjuet, da denne metoden for intervju ga oss mulighet til å være mer fleksible. Det har blitt brukt intervjuguide og den har blitt godkjent av NSD. Spørsmålene er valgt ut på bakgrunn av problemstillingen, og har blitt kategorisert under analyse og transkribering. Spørsmålenes hovedtyngde gjenspeiles i teorien og tidligere forskning. Kategoriene er: forventninger, tilrettelegging av formidling muntlig og skriftlig, tolk og skole- hjem samarbeid. Vi har beskrevet vårt intervju i tre stadier, der vi forteller om opplevelser og erfaringer. Til slutt beskrives kvaliteten i studiet.

I analyse og drøftingsdelen får leseren se hva som har kommet frem av svar fra både lærer og de foresatte vi intervjuet. Vi sammenlignet deretter svarene vi fikk med teoretiske og forskningsrelaterte funn fra andre studier.

Vi mener at de funn som vi har kommet frem til er med på å styrke vår profesjonalitet i praksis. De mest interessante funnene i vår studie er at ulike forventninger skaper ulike syn på hvordan en skole – hjem samarbeid skal være. Noe som igjen fører til at formidlingssituasjonen blir vanskelig, både for lærere og foresatte.

Stikkord i vår studie er: Formidling, tilrettelegging, forventinger, tolk, skole-hjem samarbeid, relasjoner, lærerens kunnskap, fenomenologisk perspektiv, semistrukturert intervju, etikk.

# Forord

Gjennom masterstudiet har vi begge vært interessert i temaet flerkulturell forståelse. Da vi skulle bestemme valg av tema for masteroppgaven ble dette et naturlig valg for oss til å fordype oss ytterligere i.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har vi vært nøye med planlegging og delmål som vi har satt for oss selv. Vi har jobbet sammen under hele prosessen med masteroppgaven. Vi har fordelt ansvarsområder. Kikki har strukturert og skrevet dagbok, og Tringa har hatt hovedansvaret for søknadsprosesser som f.eks. NSD. Vi har hatt et fast arbeidsted, og har møttes fast 1-2 ganger i mnd. Ut over dette har vi hatt samskriving og hyppige møter på teams, og telefon. Alt av intervjuer, transkribering og analyser har vi gjort med begge tilstede på arbeidstedet vårt.

Vårt arbeid med masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess. Dette året har vært et spesielt år med tanke på covid -19 situasjonen. Derfor er vi så takknemlige for at forskningdeltakerne valgte å stille opp til vårt intervju allerede høsten 2020. Dette bidro til at vi fikk hatt fysiske intervjuer. Vi ønsker å takke for tilliten og de positive holdningene informantene hadde til undersøkelsen vår

Videre vil vi takke vår kjære veileder Karl-Arne Næss Korseberg som har vært tålmodig, dyktig, og kommet med konstruktive tilbakemeldinger. Vi har vært heldige med veilederen vår som har veiledet oss godt gjennom denne prosessen.

Våre barn Adelina og Benjamin har vært tålmodige for tiden vi har ofret til vår oppgave, der begge mammaene har vært opptatt med oppgaven.

Til slutt ønsker vi å takke vår nærmeste familie, men en spesiell takk til Sindre Westby som har stilt opp ekstra til tider, og vært en stor støtte.

Nå nærmer vi oss slutten og er stolt av vår masteroppgave, som vi håper kan bidra til at andre vil kunne se våre funn nyttige.

Halden 12 mai 2021

# 1. Innledning

I Norge lever vi i et mer flerkulturelt samfunn enn tidligere. Dette innebærer at vi har en befolkning med ulik kulturell bakgrunn, og et mangfold som beriker det kulturelle livet i Norge. Skolen er i dag en viktig arena for kulturmøter. Likevel møter minoritetsspråklige skoler på utfordringer. Vi jobber selv i grunnskolen, og er opptatt av gode relasjoner med foresatte. Det vi ønsket å forske mer på var hvordan somaliske foresatte opplever informasjonsformidlingen som blir gitt av skolene, og se på hva lærerne selv mente om formidlingsprosessen i praksis. Dette ønsker vi å dele i vår studie. Vi har intervjuet tre somaliske foresatte og fire lærere som jobber i småskolen. Vår studie bygger derfor på tidligere studier, og vår egen forskning rundt temaet. Vi har lært mye underveis, og denne prosessen har gjort at vi i ettertid kommer til å bruke det vi har lært inn i vår egen praksis for å bli bedre lærere og informasjonsformidlere. Formålet med vår studie var å belyse hvordan både somaliske foresatte og lærere opplevde den praksis som blir gjort på skolene rundt informasjonsformidlingen i dag.

Fra 90 tallet og til i dag har det kommet mange somaliske flyktninger til Norge. I dag bor det 28 553 somaliske innvandrere i Norge, og i tillegg er det 14 719 norskfødte som har innvandrerforeldre fra Somalia (Statistisk sentralbyrå, 2020). Mange av de er analfabeter med lite eller ingen skolefaglig bakgrunn. Etter som årene har gått har mange av disse igjen fått barn, og de vi møter i dag er ofte første eller andre generasjon. Selv i dag er det mange somaliere som synes det er vanskelig å forholde seg til det norske samfunnet, og alt som forventes av dem. Med ulike kultur og religionsbakgrunn er det derfor kanskje vanskelig å forstå hva som er viktigst for oss som mennesker. Ser vi på skolen som en enhet kommer det frem fra tidligere forskning at det er mange ulike forventninger rundt skolen og hjem samarbeidet, både ifra foresattes side og lærerens side. Noe som kommer tydelig frem i vår studie. Det vi har sett gjennom tidligere forskning og vår studie, og opplevelsene rundt studiet er at lærere og foresatte ser på samarbeid på to ulike måter. Derfor måtte vi starte å se på andre synsvinkler for å forstå. Vi valgte først ut skoler vi kunne tenke oss og samarbeide med. Disse skolene er flerkulturelle skoler, der lærere og andre voksne er vant til å jobbe med mange ulike minoriteter. Vi har intervjuet lærere og foresatte fra to skoler i Viken.

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

På bakgrunn av vår lærerutdanning og praksis har vi opp gjennom årene som lærere blitt opptatt av å skape et godt skole - hjem samarbeid. Etter det første studieåret som masterstudenter fant vi fort ut av hva vi ønsket å skrive om i masteroppgaven. Det var flere grunner til dette. Det var for å få mer kunnskap, kompetanseheving og belyse dette temaet, som vi anser som viktig. Vi startet tidlig å se på litteratur om temaet. I tillegg møtte vi en dame som hadde jobbet i et prosjekt for en ungsomskole i Viken som ble kalt "Verdensskolen". Dette var et prosjekt som startet skoleåret 2010 og ble avsluttet våren 2019. Kort fortalt var verdensskolen lagt opp parallelt med de ulike trinnene på skolen. Det var en kontaktlærer for verdensskolen og en kontaktlærer for den ordinære klassen. Tilbudet var rettet mot blant annet somaliske flyktninger og deres barn som skulle starte på skolen. Barna startet i "Verdensskolen", og etter hvert som de mestret det norske språket gikk de mer og mer over i den ordinære klassen. Noen brukte lengre tid enn andre, naturlig nok.

Foresatte ble involvert i barnas utvikling gjennom hjemmebesøk, leksehjelp og opplæring i voksegrupper utenfor skoletid. For at foresatte skulle få økt kunnskap om det norske samfunnet. Dette skapte etter hvert et tett bånd mellom lærere og flyktningene, noe som gjorde det lettere for skolen og kunne få formidlet det de ønsket at foresatte skulle være med å bidra til. På den andre siden var de foresatte etter hvert så trygge på skolen at de ikke var redde for å spørre om det var ting de lurte på, og fikk etter hvert opparbeidet en tillit til lærerne og andre voksne på skolen (Rakkestad kommune, 2016).

I 2019 blir "Verdensskolen" avsluttet på grunn av at denne kommunen ikke lenger hadde midler, og ville satse på andre former for integrering.

Gjennom vår samtale med læreren kom det frem hvor viktig dette hadde vært i jobben for å bygge relasjoner i møte med ulike kulturer. Ikke minst den etiske problemstillingen som dukket opp underveis, som medmenneskelighet, forståelse og kunnskap som ligger som et bakteppe for alt som skal foregå.

Det er vanskelig å forestille seg hvordan det er å komme fra et helt annet land med et annet språk, en annen kultur, og en helt annerledes hverdag. For så å kunne blende seg rett inn i det norske samfunnet (Holm, 2011; Kileng, 2007; Koch, 2007; Osman & Månsson, 2015).



## 1.2. Problemstilling

Formålet med vår studie var å finne ut av hvordan lærere formidler skolens informasjon til somaliske foresatte, og hvordan foresatte opplevde informasjonsformidlingen. På bakgrunn av dette, har vi kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan formidler lærere fra 1-4.trinn skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av lærerne?*

Vi ønsker dermed å se på hvordan informasjonen formidles av lærerne, og samtidig hvordan denne formidlingen oppleves av mottaker, som da er foresatte. For å samle datamateriale har vi valgt å bruke kvalitativ metode, i form av semistrukturert intervju. Vi ønsket å sette fokus på lærernes og foresattes opplevelser av informasjonsformidlingen. Ved å intervjuer både lærere og foresatte kunne vi belyse flere sider, og danne oss et mer helhetlig bilde av informasjonsformidlingen.

## 1.3. Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen er gjort på to skoler. Intervjuene ble gjort tidlig i skoleåret, og ble gjennomført av begge oss studentene for å sikre best mulig reliabilitet og validitet i studiet. Intervjuene har blitt kategorisert i farger under transkribering og analyse. Alle forskningdeltakerne er anonymisert, og det er laget en intervjuguide som er godkjent av NSD.

På bakgrunn av studiets lengde, har vi intervjuet fire lærere og tre foresatte. Vi tenkte det var bedre med færre intervjuer for å få til en grundigere analyse, enn hvis vi hadde valgt å intervjuer et større utvalg. På bakgrunn av dette er også problemstillingen avgrenset til småskolen og foresatte som har elever fra 1- -4 trinn. De lærerne som ble intervjuet, er også kontaktlærere under disse trinnene. I tillegg var vi helt avhengig av skolens hjelp til å få gjennomført intervjuene, på grunn av Covid - 19 situasjonen. Derfor har skoleledere valgt ut lærere, og ut ifra det fikk vi muligheten til å intervju foresatte. Vi var helt avhengig av skolens organisering på dette tidspunktet, og rom i denne prosessen.

## 1.4. Oppgavens oppbygning

Etter innledningen følger kapittel to hvor vi tar for oss tidligere forskning om foreldresamarbeid. I kapittel tre presenterer vi teorigrunnlaget for forventninger begge veier, både fra lærere og foresatte. Etter dette skriver vi om tilrettelegging for informasjon muntlig og skriftlig. Deretter kommer vi inn på temaet om bruk av tolk. Den siste delen omhandler teori der vi skriver om samarbeid mellom lærere og somaliske foresatte, der de underliggende temaene omhandler relasjoner, og lærerens kunnskap. I kapittel fire beskriver og vurderer vi metodevalg. Her går vi nærmere inn på det semistrukturerte intervjuet, det fenomenologiske perspektivet, forberedelser til undersøkelsen, valg av forskingsdeltakere og deres betydning. Før vi går videre inn i gjennomføringen av intervjuene, og kvaliteten i studiet. De etiske retningslinjer knyttet til vår studie er med underveis i kapitlet. I kapittel fem under analyse og drøfting presenterer vi funnene fra våre intervjuer, og drøfter disse opp imot teori, og avslutter med et sammendrag under hver kategori. I kapittel seks, kommer en avslutning.

## 2. Tidligere forskning

Det er viktig for forskere å ha en oversikt over øvrig forskning gjort innenfor samme felt. Ingen studie eksisterer i et vakuum, og det er viktig å vite forskningsgrunnlaget som allerede er der, og hvilke kunnskapsbidrag vi kan tilføre med vår studie. Under presenteres derfor et utvalg forskningsprosjekter, som vi mener er relevante å fremheve i en slik sammenheng. Det var spesielt viktig for oss å se på tidligere forskning for å kunne sette oss inn i problemstillingen og for å utvikle intervjuguiden. Vi har sett på forskning i og utenfor Norge.

### 2.1. «Somaliske foreldre og norske lærere. En studie av relasjoner og møter»

Denne studien er gjennomført av Inger Marie Kileng (2007), og ser på relasjoner og møter mellom somaliske foreldre og norske lærere. Den tar utgangspunkt i en grundig gjennomgang av tidligere relevant forskning og bygger på to hypoteser:

1. «Foreldrenes utdanningsnivå har betydning for hvordan dialogen med læreren blir» (Kileng, 2007, s. 11)
2. «Lærerens teoretiske og pedagogiske plattform for feltet flerkulturell pedagogikk har betydning for hvordan dialogen med foreldre blir» (Kileng, 2007, s. 11).

Datainnsamlingen ble gjennomført i 2007, og består av surveys blant lærere og somaliske foreldre. Det ble i tillegg gjort intervjuer fra syv ulike ungdomskoler i Norge. Empirien fra doktorgradsprosjektet er fra en skole i Nord Norge, og to skoler i Oslo området. Det deltok 14 somaliske familier, og 17 lærere i prosjektet. I de resultatene som blir beskrevet, viser det seg at lærerne mener at de viktigste oppgavene for de somaliske foreldrene er å lære seg norsk, og i tillegg bør foreldrene sette seg inn i hvordan det norske skolesystemet fungerer i dag. På denne måten mener lærerne de somaliske foreldrene kan hjelpe barna sine bedre i skolehverdagen. Det kommer også frem at lærerne, i liten grad, betrakter de somaliske foreldrene som en ressurs når det kommer til det faglige (Kileng, 2007).

De somaliske foreldrene mener også det er viktig å lære seg språket. Foreldrene mener det er viktig med tanke på å kunne klare å ha kontroll over barna sine, og i tillegg ha mer kontroll

over utdanningsløpet og det sosiale. Dette studiet viser heller ingen ulikheter av utdanningsambisjoner når det kommer til barna. Alle foreldre som ble intervjuet er opptatt av at barna skal kunne gjøre det bra på skolen. Skal barna gjøre det bra, mener foreldrene at tiltak for å nå disse målene ligger utenfor hjemmet. Foreldrene har ulikt syn på hvordan foreldremøtene er lagt opp, men sier de er fornøyde med hvordan konferansetimene er organisert. De somaliske foreldrene er ikke engasjert i FAU, og foreldrene har ingen ambisjoner om, eller lyst til å bli foreldrekontakt (Kileng, 2007).

Selv om intervjuene er gjort på ungdomsskoler, er innholdet i dette studiet svært interessant for vår studie, da studiet tar for seg relasjoner og møter mellom skole og somaliske foresatte. Noen av emnene er spesielt interessante for vår problemstilling, og disse er de emnene som omhandler kommunikasjon mellom skole og hjem, relasjoner, skole og utdanning, erfaringer og forventninger, somaliske foreldres tro på utdanning, og det vanskelige samarbeidet. I tillegg til betydningen av å leve i et utdanningssamfunn, tilgang på informasjon og tolkens rolle (Kileng, 2007).

Vi spør oss om hvordan lærere formidler skolens informasjon til somaliske foresatte, og hvordan de foresatte opplever måten informasjonen blir gitt. I denne prosessen ligger det mange elementer som er viktig å ha med. Det er her dette studiet viser oss viktigheten med det gode samarbeidet. I selve formidlingsprosessen beskriver Kileng (2007) at det er viktig å bygge relasjoner, og lurer på hvordan en god relasjon skal bygges. Er det gjennom sosiale aspekter, eller er det å bygge relasjoner til somaliske foresatte på et rent profesjonelt nivå, der skolen og fagene står i fokus.

Her drar hun frem de engelske ordene interaction og relation, som ifølge norsk ordbok står for “gjensidig påvirkning” (interaction), og “forbindelse” (relation), som kan forklare relasjonen med at de partene som skal bygge relasjon bør ha en eller annen form for samhandling, og innvirkning på hverandre (Kileng, 2007). Samtidig må samhandlingen mellom to, eller flere mennesker være regelmessig før vi kan begynne å snakke om sosiale relasjoner (Kileng 2007).

For noen av de foresatte er jo nettopp den fysiske tilstedeværelsen begrenset, og det kan være vanskelig og skape relasjon. Kileng (2007) beskriver at en god relasjon også kan bygges på en regelmessig samhandling. Det vil si at det å utveksle gode, og onde erfaringer og opplevelser

kan knytte bånd til en relasjon. Noe av utfordringen her kan være språkbarrieren, der lærere og foresatte helt klart bør få oversatt de beskjeder som skal gis gjennom telefoner, meldinger og skriv. Lærerne i denne forskningsprosjektet uttrykker at de somaliske foresatte er fornøyde med denne type samhandling som er mellom kontaktlærer og foresatte. Altså en type relasjon som bygger mest på regelmessig samhandling. Selv om de ikke ser hverandre så mye, og den ikke er så pågående -er kommunikasjonen tilstede (Kileng 2007).

I forskningsprosjektet beskrives kommunikasjonen mellom lærere og foresatte, både gjennom det muntlige og skriftlig, og hvordan språket kan være en hindring for å skape den gode kommunikasjonen. En tolk blir da en nødvendighet som en tredjepart, som hjelp til å komme forbi språkbarrieren. I dette forskningsprosjektet beskrives tolken mest utfra lærerens opplevelser av det å bruke tolk. Det er spesielt to ting lærerne drar frem. Det ene er at tolken ikke er tilgjengelig, og det andre er at lærerne savner den direkte kommunikasjonen med de somaliske foresatte, som lærerne mener gjør det mer personlig (Kileng, 2007).

Lærerne i dette forskingsprosjektet uttrykker at det er vanskelig å få formidlet det de ønsker, da de først må få tak i en tolk. Derfor blir det vanskelig å få foresatte til å involvere seg i hva som skjer på skolen. Samtidig er det skolen som har ansvaret for at samarbeidet mellom skole og hjem skal fungere godt. I tillegg skal skolen legge til rette for å kunne etablere en god dialog med hjemmet utfra foresattes bakgrunn. Med dette menes foresatte som for eksempel er innvandrere, og foresattes forutsetninger (Kilen, 2017).

Lærerne forteller videre at de føler en maktesløshet og frustrasjon over at de ikke har nok kunnskap om elevenes bakgrunn – som elevenes religion og kultur. Det å forstå hvordan de levde der de kommer ifra, og hvordan de lever nå er vanskelig å vite. Mange av lærerne føler seg rådville og maktesløse i hvordan de skal integrere elevene (Kilen,2007).

Når det gjelder samarbeid mellom foresatte og skolen, mener Kilen (2007) det dreier seg mye om hva andres forventninger er til deg, og omvendt. Vi mennesker kan forvente ting av andre som ikke er realistisk, eller passer med virkeligheten. Hun beskriver at hennes forventninger til lærerne slett ikke ble slik hun hadde sett for seg. Det var mange som ikke ønsket å snakke om prosjektet, eller viste interesse. Istedenfor sier hun at hennes forventninger til at somaliske foresatte om skepsis til å snakke med ukjente, ikke stemte med det hun selv opplevde. Hun beskriver at hun hadde forventet mer motstand enn det hun så for seg (Kilen, 2007).

Erfaringer og forventninger går også på lærernes faglige bakgrunn, og hvordan de forbereder seg til å planlegge dialogen med somaliske foresatte. Dette kan også komme av hvilke holdninger lærerne har til de somaliske foresatte Kilen (2007).

I tillegg har både læreren og somaliske foresatte, ulike forventninger til skolen. Der vi i korte trekk, kan si at foresatte er opptatt av hvordan barnet gjør det faglig, mens lærerne på den andre siden er mer opptatt av at barnet trives på skolen (Kilen, 2007). Bakgrunnen for dette kan være ulike ting. Det kan ligge i hvilken praksis de somaliske foresatte er vant med fra hjemlandet, i tillegg til hvordan det kan være å bo i et utdanningssamfunn, som vi har her i Norge (Kilen, 2007).

Tolken hadde en stor betydning for å få inn informasjon til dataene. Det ble prøvd ut to ulike tolker. Den første var en kvinnelig tolk som var leid inn privat, den andre tolken som ble brukt kom fra tolketjenesten. Kileng (2007) fant ut at den første tolken ikke ble akseptert hos noen av familiene, da det viste seg at tolken kjente til disse familienes barn, og nærmiljø. Det viste seg at tolken tok på seg andre tjenester under intervjuene. Som å fylle ut skjemaer for ulike søkeprosesser i kommunene, ting knyttet til boliger osv. Tolken bar tolken niqab, noe som førte til mange skeptiske blikk blant de foresatte som ble intervjuet. Det var ingen av de foresatte på den ene skolen som ønsket å bli intervjuet sammen med denne tolken. Etter dette ble det leid inn en tolk fra tolketjeneste (Kileng,2007).

## 2.2. «Somaliere og norsk skole»

Denne studien er gjennomført av Inger Marie Holm (2011) og setter søkelys på relasjoner mellom somaliske foresatte og lærere. Holm (2011) ser spesielt på i hvilken grad somaliske foresatte tar del i barnas utdanning

Studien er tilknyttet to ungdomsskoler i Oslo, og en ungdomsskole i Nord-Norge. Det ble benyttet en kvalitativ forskningsmetode og utvalget besto av 14 mødre, 6 fedre og 17 lærere. Vi har valgt å se nærmere på de funnene i studiet som er relevant for vår problemstilling. Holm (2011) sine funn viser at somaliske

mødre er svært opptatt av barnas utdanning, de ønsker at barna deres skal klare seg godt på skolen, og at de står på som bare det for å støtte barnas utdanning.

På den andre siden viser funn i studiet at somaliske fedre ikke involverer seg i barnas utdanning, i like stor grad som mødrene gjør. Holdningen til noen av lærerne er annerledes når det kommer til de somaliske fedrene. Lærerne stiller seg kritiske på bakgrunn av negative opplevelser med dem (Holm, 2011).

Foresatte i studiet så viktigheten av å ha god språkkompetanse for å kunne leve et godt liv i Norge, og var opptatt av at barna deres skulle lære seg norsk. De var fornøyde med den norske skolen, måten lærerne møtte dem på og de følte at de ble godt informert og fulgt opp av barnas kontaktlærer. De synes lærerne er dyktige og sympatiske, men de savnet mer disiplin i den norske skolen (Holm, 2011).

Studiet viste også at familier med kort botid i Norge (tre år eller mindre) opplever de største utfordringene og involverer seg i mindre grad i barnas skolegang, enn foresatte med lenger botid i Norge. En grunn til dette kan være at foresatte ikke er godt nok informert om det norske skolesystemet, og hvordan de som foresatte bør innrette seg, slik at barna deres skal klare seg best mulig i den norske skolen (Holm, 2011).

Foresatte med botid i Norge på fem til sju år er mest aktive og engasjert i barnas skolegang, og foresatte som har bodd mer enn ti år i Norge klarer seg bra, og har barn som er godt integrert i den norske skolen. Når det kommer til somaliske familier som har store barneflokker opplever de utfordringer knyttet til å følge opp sine barns skolearbeid, fordi de bor i for små boliger i forhold til familiestørrelsen. Det viser seg også at foresatte anser at de bidrar til å legge til rette for barnas skolegang ved at de deltar på konferansetimer, foreldremøter, hjelper barna deres med lekser, eller organiserer skolearbeidet. Foresatte var også opptatt av å lære barna sine å vise respekt for læreren, fordi de mente at det bidro til at barna deres skulle oppnå god faglig utvikling i den norske skolen (Holm, 2011).

Et sentralt funn i studiet er at lærerne prøver så godt de kan for at somaliske elever og foresatte skal få de beste forutsetninger i den norske skolen, uavhengig av utdanning og erfaringsbakgrunn. Trivselen til lærerne kommer også frem som en viktig faktor, og har betydning for relasjonsbygging med foresatte. Lærere som trives, er i større grad opptatt av å

bygge gode relasjoner med foresatte. Lærerne i studiet er også opptatt av å etablere og finne gode løsninger for å oppnå en god dialog med hjemmet, og det praktiseres på ulike måter, basert på foresattes ønsker og behov, og lærerens kapasitet. Lærerne i studiet trekker frem at dårlige norskkunnskaper blant foresatte bidrar til at dialogen ikke fungerer tilfredsstillende, og at de ønsker at foresatte hadde hatt bedre norskkunnskaper. Lærerne benytter flere verktøy for å komme i dialog med foresatte. De har obligatoriske foreldremøter, konferansetimer, og de bruker ulike kommunikasjonskanaler som telefon, SMS, loggbok, og åpen invitasjon til å besøke skolen når foresatte måtte ønske det. En av lærerne gjennomfører hjemmebesøk i forbindelse med skolestart for somaliske elever (Holm, 2011).

Mange av lærerne kommuniserer kun med somaliske mødre. Flere av lærerne trekker frem at de er imponerte, og har stor respekt for innsatsen til somaliske mødre, og at mødrenes rolle har stor betydning for om barna klarer seg i den norske skolen (Holm, 2011).

### 2.3. “I Go to Teacher Conferences, But I Do Not Understand The Teacher Is Saying”

Denne studien er gjennomført av Ali Osman og Niclas Månsson (2015) i en svensk kontekst. Studien har tatt for seg relasjonene mellom somaliske foresatte og lærere i den svenske skolen. Den baseres på intervjuer av foresatte med somalisk bakgrunn, gjort på 4 ulike skoler i større byer i Sverige. Alderen på de foresatte er i 30-årene (Osman & Månsson, 2015).

Disse intervjuene ble gjort gjennom fokusgrupper, hvor flertallet var kvinner. Foresatte som ble intervjuet hadde bodd i Sverige i minimum fire år. Intervjuene var delt inn tre deler, over en toårs periode. Intervjuene satte søkelys på disse temaene: Erfaringer gjort før og etter immigrasjon, foresattes utdanning og foresattes erfaringer fra skolesystemet i hjemlandet, og foreldrenes erfaringer fra det svenske skolesystemet (Osman & Månsson, 2015).

Målet med studiet var og se hvordan relasjonen mellom foresatte med somalisk bakgrunn og lærerne fungerte. For å bygge relasjon mener forskerne i dette studiet, at det er viktig for lærerne og ha en viss forkunnskap om foresattes bakgrunn. Det vil også si at skolen har



forståelse for de somaliske foresattes forventninger, og sammenligninger av den skolestrukturen de er vant med fra hjemlandet – sammenlignet med den svenske skolestrukturen (Osman & Månsson, 2015).

### **Lærerne er ekspertene**

I intervjuene kom det frem at foresatte setter stor lit til læreren, og lærerens kompetanse. De foresatte vil i liten grad blande seg inn i hva lærerne gjør, da det er lærerne som er ekspertene. Det kommer frem at de ser på skolen og foreldrerollen som to separerte ting. De somaliske foresatte forteller at fra hjemlandet er de vant til å at skole og hjem er delt i to. Hjemmet sender med det barna trenger på skolen, og skolen tar seg av det alt som skjer på skolen (Osman & Månsson, 2015).

Foresatte forteller at i deres hjemland, tar de kun kontakt med skolen dersom det er fare for at barnet kan bli utvist. I den svenske skolen, er derimot forventningene til foresatte helt annerledes. Det forventes at foresatte er aktive i det foresatte kaller «Schøning of their Children». Derfor har de andre forventninger enn dem de møter i den svenske skolen, der skolen legger vekt på et samarbeid med skole og foresatte om skolehverdagen, og ikke minst å delta i ulike skoleaktiviteter (Osman & Månsson, 2015). De foresatte som ble intervjuet hadde alle store forventninger til barnas utdanning, men de innså også at de hadde for lite fagkunnskap, og for lite språkkunnskap til hjelpe barna med hjemmelekser (Osman & Månsson, 2015).

### **Foreldremøtene og opplevelser fra de somaliske foresatte**

I dette studiet blir også foresatte spurt om opplevelser rundt dette med foreldremøter, som blir holdt hvert semester. Foresatte mener at innholdet i foreldremøter er det lærerne som har ansvaret for, og at de aldri blir spurt om de har forslag til hva som burde bli tatt opp. Foresatte er som regel veldig bekymret for at disse foreldremøtene bare vil handle om elevens sosiale kompetanse, istedenfor elevens faglige kompetanse (Osman & Månsson, 2015).

Videre forteller en av de foresatte at læreren forteller at barnet gjør det bra på skolen, men at det på slutten av året kommer frem at barnet ikke presterer nok i det faglige, og det er det som er interessant i forhold til læringen i skolen. Dette er fra foresattes synspunkt, og det kommer ikke frem om hva de mener er bra nok på et rent faglig nivå. Denne foresatte mener også

språkproblemene gjør det vanskelig å kommunisere dette videre til læreren (Osman & Månsson, 2015).

Videre står det at flertallet av de somaliske foresatte ofte har liten, eller ingen utdanning, og at de i liten grad har svensk språkkompetanse. Dårlig språkkompetansen gjør det derfor vanskelig å forstå, og nyttiggjøre seg av den informasjonen som blir gitt på foreldremøter. På denne måten minimaliseres kommunikasjonen mellom lærerne og de foresatte, noe foresatte bekrefter (Osman & Månsson, 2015).

Ifølge de foresatte er skolen opptatt av å bruke tolk for å oversette det som blir sagt på foreldremøtene. Tolken gjenforteller det som blir sagt av lærerne på disse møtene, men at det er vanskelig for foresatte og forstå skolens praksis, normer og regler, da de ikke har blitt informert om dette før møtet, eller ikke forstår tolkens forklaringer. Dette gjør at selv om tolken gjenforteller lærerens budskap, opplever foresatte dette kun som en enveis kommunikasjon. Tolken her forstås som en innleid tolk som skolen leier inn i slike sammenhenger (Osman & Månsson, 2015).

De gangene skolen benytter seg av tospråklig lærere som snakker somalisk, opplever foresatte det enklere å bli forstått. Bakgrunnen for dette er at disse lærerne uttrykker seg bedre, og det er lettere å holde en mer tilfredsstillende kommunikasjon fordi deres formidling er lettere å forstå. En av foreldrene sier:

“They can talk to the teacher and present our perception in a language that the teachers understand” and added that “Somalia teachers understand our Situation and have had similar experience as immigrants. They have children. in the school who are doing well academically” (Osman & Månsson, 2015, s. 45).

De somaliske lærerne kan lettere gi foresatte tips i hvordan de kan hjelpe barna deres hjemme. Samtidig fungerer disse lærerne som en stemme for foresatte i det de ønsker å formidle til de andre lærerne (Osman & Månsson, 2015).

Foresatte beskriver sin relasjon til lærerne som rent formell, som et rent business forhold, der læreren er autoriteten, og de undersätter. Dette fører til et dårligere samarbeidsforhold mellom

lærerne og de foresatte, siden det svenske skolesystemet fungerer på en måte som gjør de foresatte utrygge. Den svenske skolen er lovpålagt å melde fra hvis de opplever at hjemmet ikke følger opp barna i deres utvikling, slik vi kjenner fra det norske skolesystemet. Derfor vet ikke de somaliske foresatte hvordan de skal forholde seg til oppdragelse og ulike utfordringer i hjemmet, og er redde for at de skal gjøre noe feil (Osman & Månsson, 2015).

Somaliske foresatte er vant til en helt annen kultur som er preget av mer disiplin, mens de opplever at barna deres noen ganger prøver å sverte de voksne hjemme, for å kunne få viljen sin. De somaliske foresatte i denne studien mener at det svenske systemet har negativ påvirkning på forholdet mellom foresatte og barn. Hos noen fører dette til frustrasjon over hvordan de skal opptre rundt barna. Mye av somalisk kultur går ut på å ha respekt for voksne, noe foresatte mener barna ikke får ovenfor lærerne, hvis de ikke engang kan respektere de voksne hjemme (Osman & Månsson, 2015).

Alle disse utfordringene gjør selvfølgelig noe med relasjonene mellom lærere og foresatte. Det som oppstår er derfor en misforståelse av hva skolen tenker, og hva de somaliske foresatte forventer av skolen. Som en velferdsinstitusjon, burde kanskje den svenske skolen jobbe med å hjelpe og støtte foresatte i den daglige relasjonsbyggingen med sine barn, slik at de foresatte ikke blir passive og demotiverte i jobben med å bygge en god relasjon til lærerne (Osman & Månsson, 2015).

## 2.4. « How School Can Best Support Somali Students and Their Families »

Denne studien er gjennomført av Julie Mae Koch (2007) i en amerikansk kontekst. Hun har sett på sentrale studier inn i denne artikkelen om foresattes involvering i skolen. Koch (2007) setter søkelys på hva som skal til, og hvordan de somaliske innvandrergруппene må være kjent med, når det gjelder å bo i land, og i et utdanningssamfunn. Artikkelen presenterer også ulike anbefalinger om hvordan skolene kan lette overgangen.

Kochs (2007) artikkel starter med å gi et innblikk i historien om somaliske innvandrere: Somaliere er en av de største innvandrergруппene i Canada og USA siden 90 tallet. Bakgrunnen for den massive innvandringen var at det tidlig på 90 tallet døde 1.5

millioner Somaliere av sult. Etter at sammenslåingen fra 1960, der den nye republikken ble slått sammen til Somalia, gikk Somalia i statsoppløsning på 1990 tallet. Da det brøt ut borgerkrig. I tillegg til krigen har Somalia flere ganger vært rammet av sult og tørke (Koch 2007).

### **Sentrale funn**

Når det gjelder involveringen til somaliske foresatte i amerikanske skoler, ble det gjort et interessant funn, som viste at mor var den i familien som hadde hovedansvaret for å støtte, og involvere seg i barnas skolegang. Andre funn viste at somaliske foresatte mente de involverte seg i barnas skolegang ved å være lærere for dem hjemme, og ved å gi dem pleie hjemme. Foresatte ga også uttrykk for at de prøvde så godt de kunne med å hjelpe barna med lekser, men at det var vansker knyttet til å forstå hva oppgavene gikk ut på. Noen foresatte tok avstand fra skolen, og involvering i skolen, på bakgrunn av at de mente at de ville unngå å blande seg inn, eller forstyrre jobben til de profesjonelle (Koch, 2007).

På den andre siden ga lærerne uttrykk for kommunikasjonssvikt blant de somaliske foresatte, og at de involverte seg for lite i barnas skolegang. I studiet kom det frem til at barrierene skyldes at lærerne sender ut blandende signaler til somaliske foresatte, og at foresatte ikke får nok informasjon om skjulte normer, når det gjelder passende oppførsel og forventninger til skolen (Koch, 2007).

Skriftlig informasjon var også en barriere, fordi foresatte ikke forstod innholdet, og hva som var viktig med den skriftlige informasjonen som ble tilsendt. Foresatte opplevde også at de kun ble kontaktet når det var problemer med deres barn, og hvis lærerne møtte de utenfor skolen, ble de lite anerkjent. Foresatte ga uttrykk for at de ønsket instruksjoner til skolens forventninger, og de ville gjerne ha hjemmebesøk av lærerne. Her ble det foreslått at skolen skulle hjelpe det somaliske samfunnet til å forstå hvilket forventninger skolen, og det amerikanske samfunnet forventet av dem (Koch, 2007).

I en studie utført i Finland viste det seg at foresattes støtte hadde stor betydning for de somaliske elevenes læring. Likevel var det ikke alltid enkelt for de somaliske foresatte å involvere seg like mye som de ønsket i barnas skolegang. Noen har foresatte som er analfabeter, lavutdannende og arbeidsløse. Konsekvensen av dette førte til at foresatte ble isolert fra samfunnet. Det kommer også frem at noen av de somaliske foresatte var bekymret

for at barna skulle få vestlige verdier. Kort fortalt kan det konkluderes med at skolen må ha et godt samarbeid med foresatte, spesielt mødre fordi de har hovedansvaret for barnas skolegang. Foreldrenes støtte fremmer også positiv mestring blant somaliske elever (Kock, 2007).

### **Tiltak som kan gjennomføres for å hjelpe**

I første klasse bør det settes inn egne grupper for opplæring av elever, både av forventinger sosialt, og faglig. Lærerne som skal jobbe med elevene må være pedagoger som har lest seg opp, og er kjent med den somaliske kulturen, og historien rundt eleven og foresatte. Skolene må også huske på at mange av de somaliske mødrene kan ha vært utsatt for tortur og lider av store traumer. Dette har betydning, da det som nevnt tidligere ofte er mødrene som har ansvaret hjemme for barna. Derfor er det viktig at skolene er forberedt på å kunne hjelpe mødrene på best mulig måte (Koch, 2007).

I tillegg er det viktig at skolens ansatte ser hvert enkelt individ, og kan ivareta deres individuelle behov for hvordan skolen kan hjelpe på best mulig måte. På kommunalt nivå blir det viktig å kunne jobbe mot hele familien, og sette i gang tiltak for at de skal innlemmes på best mulig måte (Koch, 2007).

## **2.5. “Working together in a deficit logic: home - school partnership with Somali diaspora parents”**

Denne studien er gjennomført av Noomi Christine Line Matthiesen (2017) i en dansk kontekst. Artikkelen undersøker den forståelsen rektor og lærere i den offentlige skolen i Danmark har for den praksisen som utføres i samarbeid med somaliske foresatte. Artikkelen undersøker i tillegg rektors, og lærerens syn på de somaliske foresatte. I tillegg til observasjon i klassene, har det også vært observert når lærere har foreldremøter med foresatte (Matthiesen, 2017).

### **Bakgrunnen for studiet**

På slutten av 1990 tallet kom det mange flyktninger til Danmark, blant disse var et stort antall med Somalisk bakgrunn. I 2013 viser det seg at kun 30% er i jobb, og er dermed den minste

gruppen i Danmark med så liten sysselsettingsgrad. I tillegg til dette viste en PISA-undersøkelse i 2012 at elever med minoritetsbakgrunn oppnådde veldig lave score i forhold til de elever som hadde etnisk bakgrunn. Av de som oppnådde lavest poengsum var de somaliske elevene. Derfor mener forskerne på at de som kommer fra somalisk bakgrunn er en sårbar gruppe i det danske samfunnet, og at somalierne ikke klarer å leve opp til de krav som den statlige skolen forventer av dem (Matthiesen, 2017).

### **Metodisk tilnærming**

Observasjon som ble gitt, ble som beskrevet over gjort i klasserommet, og i foreldremøter. Skolen lovet å ha minst et foreldremøte i året – for å diskutere barnas fremdrift. De observasjonene som ble gjort var på tvers av klasser, utenom faglige aktiviteter, og i hjemmet. Det ble gjort observasjoner og intervjuer. Det var to skoleledere, syv lærere og fire foresatte. Foresatte hadde alle elever i tredje klasse ved starten av prosjektet som varte i et år fra 2012 – 2013, da disse familiene ble fulgt. I de klassene som ble observert, var det minst to lærere involvert i hvert klasserom. Disse observasjonene ble gjort over 18 måneder, samtidig som det ble observert to, eller tre foreldremøter (Matthiesen, 2017).

### **Studiets funn**

Gjennom studiet kommer det frem at rektorer og lærere mener de somaliske foresatte har liten kunnskap, dårlig foreldreferdigheter og lite engasjement. Noe som igjen gjør at barna sliter på skolen både faglig, og med sosialt. De mener det er kulturforskjellen som har en mest avgjørende rolle, og at situasjon er som den er, og er roten til at somaliske foresatte oppdrar barna sine på denne måten (Matthiesen, 2017).

Det kommer frem at lærere bruker tid på foreldremøter til å gi råd til foresatte om leggetid, disiplin av barna, og belønningsstrategier. Altså at lærerne går inn i en type «ekspert» rolle, der de prøver å «lære» de foresatte om barneoppdragelse. Dette gjør at det ikke er rom for de foresatte å ytre meninger, og føle seg respektert, noe som igjen får de foresatte til å sitte igjen med følelsen av å ikke lykkes (Matthiesen, 2017).

Det som kommer frem i konklusjonene, er at gruppen med somaliere oppfattes som utilstrekkelig, når det kommer til å oppdra barn, og støtte og hjelpe barna i den faglige og sosiale skolehverdagen. Dermed blir samarbeidet mellom skole og hjem svekket. Forfatteren

legger vekt på at det er viktig se på de somaliske foresatte som likeverdige mennesker og behandle dem som fullverdige og medansvarlige mennesker (Matthiesen, 2017).

## 2.6. “Parent/School Interface: Current Communication Practices and their Implication for Somali Parents”

Denne studien er gjennomført av Hassan Haji Ibrahim, David Small and Michael Grimley (2009) i New Zealandsk kontekst. Studien viser til forskjellig forskning som indikerer at dårlige engelskkunnskaper blant foresatte er en barriere som påvirker forholdet mellom skoler, og somaliske flyktningfamilier. I USA er det blant annet gjort funn på at språkbarrierene forhindrer somaliske foresatte i kommunikasjon med skolene, og at det er utfordringer knyttet til å støtte barnas skolegang. Engelske studier har også vist at språkbarrierer forhindrer et godt foreldresamarbeid. Dette fører til at somaliske foresatte ikke deltar i møter på skolen. Foresatte selv sier i denne studien at språkbarrieren gjør det vanskelig å integrere seg i samfunnet, og at kontakten med skolen blir begrenset. Som en konsekvens av dette, fører det til at foreldresamarbeidet formidles av barna (Ibrahim, Small & Grimley, 2009).

Somaliske foresatte stoler på at barna deres oversetter informasjonen som sendes av skolen, og at barna brukes som tolk. Dette fører igjen til at informasjonen nødvendigvis ikke blir korrekt (Ibrahim et al., 2009)

I studiet kom det også frem at somaliske foresatte misforstod utdanningssystemet i New Zealand, og de syntes at noen av programmene i utdanningssystemet kom i konflikt med den somaliske kulturen og islamske verdier. Dette var blant annet knyttet til helseopplæring og ulike tabu knyttet til seksualitet i den somaliske kulturen. Av den grunn ble det av somaliske foresatte sett på som upassende å gi små barn opplæring om dette (Ibrahim et al., 2009). Skolene på New Zealand er pliktig til å gi informasjon om helseopplæring hver 18. måned Likevel rapporterte foresatte i studien at de ikke hadde fått informasjon om dette. Det var også utfordringer knyttet til disiplin i skolene, der foresatte mente at negativ oppførsel til barna var et resultat av mangelen på et passende disiplinærssystem (Ibrahim et al., 2009).

Synspunktene til foresatte angående disiplin baserer seg på erfaringene de har i somaliske skoler. Alt i alt, ble det i studiet gjort funn på at somaliske foresatte er positive til barnas utdanning, og de ville at barna skulle lykkes i skolegangen (Ibrahim et al., 2009).

Noe annet som kom frem, var at somaliske mødre syntes det var vanskelig å delta på møter etter skoletiden, fordi de var opptatte med husholdningsoppgaver de måtte utføre i hjemmet. De foresatte som hadde barn i grunnskolen samarbeidet også mer med skolen. Mor var den som involverte seg mer på skolen når barna gikk på barneskolen, spesielt i det tidspunktet mor hentet eller leverte barna på skolen. Fedrene derimot, var mer involvert i skolen når barna gikk på videregående skole (Ibrahim et al., 2009).

Det kom tydelig frem, at somaliske foresatte med mange barn, stod ovenfor økonomiske utfordringer som gjorde at de ikke involverte seg i skolen. En av informantene hadde ikke turt å si fra til rektor om at datteren ble mobbet, fordi mor hadde unngått å betale en regning fra skolen. Hun syntes det var flaut å ta kontakt med rektor. Fem av de foresatte i studiet fortalte at barna ikke fikk delta på leirskole eller skoleturer, fordi de ikke hadde råd til kostandene, og de var for skamfulle til å fortelle det til skolen/lærerne (Ibrahim et al., 2009)

### **Lærerne/skolen i studiet**

Lærerne i begge skolene i denne studien, ga uttrykk for at arbeidsmengden, og begrenset finansiering i skolene førte til at foreldresamarbeidet med somaliske foresatte ble hemmet. F.eks. hadde skolene ikke råd til å skaffe tolk til foresatte som deltok i møter på skolene (Ibrahim et al., 2009)

## **2.7. “Somali Parents' Involvement in the Education of Their Children in American Middle Schools”**

Denne studien er gjennomført av Abdullahi Ahmed (2015) og i en amerikansk kontekst. Studien hadde til hensikt å forske på hvordan somaliske foresatte oppfattet den offentlige skolen i Portland, Maine, det bor et stort antall minoritetsspråklige. Spesielt fokus ble satt på samarbeidet med lærere, i tillegg til å se på de foresattes involvering i skolen. Det var tre ungdomskoler som var med på studiet. Totalt 20 foresatte med somalisk bakgrunn. Av disse var 13 kvinner og 7 menn. Av disse, var det fem deltakere som ble intervjuet, tre av de



var kvinner, og to menn. De somaliske foresatte som deltok i studien, sa de gjorde dette fordi de respekterte læreren (Ahmed, 2015)

### **Studiets funn**

Studien viste at foresatte selv mente de var involvert i barnas skole, men at de ikke var så engasjerte i barnas lekser. Foresatte dro på skolen hvis lærerne inviterte de, og foresatte møtte på foreldrekonferanser. De somaliske foresatte er positive til lærerens rolle. Det som gjør det vanskelig for foresatte, er å bli kjent med skolekulturen, og hvordan det fungerer, da de ikke er vant til å ha et slikt skolesystem i Somalia. Mange av utfordringene ligger i hvilken type forventninger de somaliske foresatte har til skolen og lærerne, og hvilke forventninger lærerne og skolen har til de foresatte. De foresatte mener lærerne har ansvaret for barnas opplæring, og lærerne gir uttrykk for at foresatte ikke engasjerer seg nok i barnas skolehverdag. Dette fører til at samarbeidet med foresatte blir vanskelig. Forsking viser til at et godt samarbeid mellom skole og hjem, gjør at elever klarer seg bedre på skolen (Ahmed, 2015).

## 3. Teori

I dette kapitlet presenterer vi ulike teoretiske perspektiver relevant for oppgavens problemstilling, med vekt på å være relevant for de kategorier som drøftes senere i oppgaven.

### 3.1 Forventninger

Forventninger er viktig, og en prosess som starter allerede fra første skoledag. Det er viktig å fremheve at somaliske foresatte, og andre minoritetsspråklige foresatte opplever tilhørighet i skolen. Både lærere og foresatte har forventninger til hverandre på ulike måter. Både faglig og sosialt. I flere studier kommer det frem at læreren synes synd på minoritetsspråklige elever, og har et behov for å hjelpe dem. De møter elevene på et mellommenneskelig plan, og praktiserer mest den sosiale innlæringen ved å vise trygghet og inkludering (Jortveit, 2018).

Når det kommer til den flerkulturelle pedagogikken, har den et helhetlig syn – som dreier seg om den sosiale kompetansen, og elevens faglige kompetanse. Med dette menes at elevens utvikling ofte henger sammen med høye forventninger, systematiske tilbakemeldinger, og faglig utvikling. For å gjøre dette mulig er den norske skolen avhengig av å ha lærere som ikke bare har den allmenne og flerkulturelle pedagogikken, men også kunnskap og forståelse i forhold til hvilke innhold som skal formidles (Jortveit, 2018).

Dette innebærer at det er viktig at lærerne har kunnskap om minoritetsspråklige foresatte og elevers bakgrunn, væremåte og tenkemåte, som igjen fører til forståelse om hvilke forventninger minoritetsspråklig foresatte har til skolen (Jortveit, 2018).

Bouakaz (2009) og Aamodt & Hauge (2013) trekker frem utfordringer og forventninger som minoritetsspråklige foresatte har til skolen i Sverige. Foresatte forventer at skolen tar seg av undervisningen for deres barn, og vil ikke legge seg opp i hvordan skolen gjør sin jobb. Det viser seg at mangelen på informasjon og kunnskap som foresatte har, bidrar til at minoritetsspråklige foresatte ikke forstår forventningene skolen har til dem.

Det kommer også frem at minoritetsspråklige foresatte ikke har tillit til utdanningssystemet, og opplever at deres kultur, religion og normer oppleveres som mindre verdifullt i det

samfunnet de lever i. Mye kan tyde på at foresatte har manglende kunnskap om hvordan skolesystemet fungerer, og hva som forventes av dem i skolen (Bouakaz, 2009).

På den andre siden opplever lærerne at foresatte tar en viss distanse fra skolen og kommer veldig sjeldent på foreldremøter. De opplever spesielt vanskelig å kommunisere med minoritetsspråklige foresatte som har en annen religion og bakgrunn (Bouakaz, 2009).

Kileng, (2007) påpeker at lærere mener at minoritetsspråklige elever har læringsvilje og læringsevne. Utfordringen for mange minoritetsspråklige elever er at verken skolen eller hjemmet klarer å fange det eleven trenger, for at de skal kunne komme seg igjennom den norske grunnskolen med nok faglig kompetanse. Dette fører til at veien videre blir vanskelig når de blir eldre, og skal starte på videregående skole.

### 3.2. Lærenes tilrettelegging for informasjon både skriftlig og muntlig

Når det kommer til selve tilrettelegging av formidling, kan det være lurt å tenke gjennom hva skolen mener som er viktig i en slik prosess: For eksempel kan skolen spørre seg om hva slags informasjon er det skolen ønsker å formidle, skal skolen gi ut ukebrev eller månedsbrev, og hvilken informasjon skal komme frem. Det kan i tillegg være lurt å få en oversikt over hva foreldrene skal samarbeide om, og hvordan skolen og foresatte skal samarbeide (Dalland & Knutsen, 2020).

I Kunnskapsløftet 2020 står det at opplæring som skal skje må gjøres gjennom forståelse og samarbeid med hjemmet. I tillegg skal skolen gi informasjon til hjemmet om hva som forventes av samarbeidet. Foresatte skal møte skolens praksis, meninger og mål med ulike behov (UDIR, 2021)

Mange lærere kan sitte igjen med en opplevelse at minoritetsspråklige foresatte kan virke uinteressert i å delta i et samarbeid med skolen. Det er viktig at læreren tar fatt i problemet og prøver å få til en dialog med de foresatte. Brenna (2006) løfter frem at det er viktig at skolen og lærerne ikke har en passiv holdning som signaliserer at man gir opp, og at skolen ikke må vente for lenge før det iverksettes tiltak. I tillegg er det veldig viktig at lærere ikke

irriterer seg over foresattes dårlige norskkunnskaper, og dermed blokkerer all mulighet for foreldresamarbeid.

### 3.2.1. Lærerens tilrettelegging for kommunikasjonen med foresatte

Når vi snakker om å legge til rette for god kommunikasjon kan dette gjelde både skriftlig og muntlig. I boken “Vanskelige foreldresamtaler” skriver Drugli og Onsøyen (2009) om kommunikasjon mellom foresatte og lærere gjennom samtaler. De legger vekt på det å kunne skape gode samtaler, og hvordan lærere og andre profesjonelle forbereder, gjennomfører og avslutter ulike samtaler. Forfatterne skriver også om hvor viktig det er og utvikle en god relasjonskompetanse. For å utvikle en god relasjonskompetanse er det viktig å kunne reflektere over egen praksis (Drugli & Onsøyen, 2009).

Ser vi på selve samtalen som i kommunikasjon, krever dette et godt systemarbeid. Det vil da si et systemansvar som ikke skal være avhengige av enkeltpersoners faglige, eller personlige kompetanse (Drugli og Onsøyen, 2009). Ser vi på samtalen mellom den profesjonelle og foresatte, kan det være lurt å legge til rette for samtalen ut fra det behovet foresatte har ønsker om. Eksempler ulike samtaler kan være undringssamtaler, informasjonssamtaler, dialogbaserte samtaler, løsningsorienterte samtaler og veiledningssamtaler (Drugli & Onsøyen, 2009).

Når det kommer til ulike kommunikasjonskanaler kan dette dreie seg om for eksempel skriftlig kommunikasjon, telefonkommunikasjon, gjøre noe praktisk aktivt sammen med foresatte, og eller hjemmebesøk. For å legge til rette for disse kommunikasjonsmåtene blir det viktig å tenke gjennom når og hvordan den profesjonelle skal bruke se ulike kanalene. For eksempel kan den skriftlige kommunikasjonen være fin å bruke for å informere foresatte gjennom ukebrev, månedsbrev eller å informere om plan til foreldremøte (Drugli & Onsøyen, 2009).

### 3.2.2. Informasjonsformidlingen

Skolen er pliktig til å informere, og foresatte har krav på å få informasjon. Dette innebærer at skolen skal formidle informasjonen på en måte som gjør at foresatte forstår innholdet. Skolens informasjon gis skriftlig, noe som igjen forutsetter at foresatte har gode nok norskkunnskaper. Derfor er mangel på norskkunnskaper en hindring for informasjonsutvekslingen på skolen, og at skolen ikke må bruke foresattes dårlige norskkunnskaper som en unnskyldning for dårlig foreldresamarbeid (Brenna, 2006).

Blant annet kan hjemmebesøk være viktig for å utveksle informasjon mellom lærere og minoritetsspråklige foresatte. Minoritetsspråklige foresatte er fra sine hjemland vant til at informasjonen gis muntlig. Det er viktig å huske på at måten informasjonen formidles på, er avgjørende for hva foresatte forstår av innholdet (Brenna, 2006).

Det er vanlig at lærere sender en melding til foresatte for å bekrefte om de forstår budskapet. I de fleste tilfeller svarer foresatte ja, men det holder ikke, ifølge Brenna (2006).

Når man vil ha en bekreftelse på om foresatte har forstått budskapet, er det viktig å stille de riktige spørsmålene samtidig som man lytter til de svarene man får. Lærerne må prøve å lage spørsmål som krever hele setninger. Ofte får lærerne ja som et svar, fordi mottakerne er redde for å bli oppfattet som dumme som ikke forstod det som ble sagt. Derfor er det lurt å stille åpne spørsmål, som krever et mer utdypende svar (Brenna, 2006).

### 3.2.3. Foreldremøter

Det er viktig at innkalling blir sendt ut så tidlig som mulig til foresatte. Her skal det blant annet stå informasjon om sted, tid og en sakliste, slik at foresatte lett kan forstå hva som skal skje, og hva som skal bli tatt opp på foreldremøte. Det er også viktig å sende med en «svarslipp» med frist for foresatte. På denne måten blir det lettere for skolen og vite hvem som kommer på foreldremøtene. Hvis skolen og lærerne ikke får tilbakemelding fra foresatte, bør kontaktlærer ringe hjem (Dalland & Knutsen, 2020).

De som ikke snakker norsk, skal kunne motta samme innkalling med sitt eget språk. Det skal også avklares i forkant hvem som trenger tolk, og dette skal være på plass, og tilrettelagt på

foreldremøtene. Skolen skal snakke med foresatte først, og høre hva de trenger/har behov for. Det er kjempeviktig at skolen ikke bruker søsken, eller slektninger som tolk. Skolen har plikt til å holde kontakt med foresatte hele skoleåret (Dalland & Knutsen, 2020).

Dalland & Knutsen (2020) deler foreldremøter inn i flere grupperinger. Disse blir beskrevet som foreldremøter som er for hele skolen, foreldremøter der ledelsen er med, temamøter, foreldremøter som holdes for trinn/klasser, og møtene som FAU- representanter har med foresatte. FAU er de som blir valgt ut av foresatte for å være klassekontakter.

Skolene gjør dette på ulike måter. På foreldremøtene sammen med lærerne, er fokuset å informere om lover, rutiner, regler for fravær og andre regelverk, i tillegg kommer skolens satsingsområder og de visjoner skolen har. I etterkant av felles foreldremøter er det vanlig at kontaktlæreren går til sine klasser sammen med foresatte, og forteller litt om hvordan skolestart fungerer og felles forventninger til både foresatte og lærere (Dalland & Knutsen, 2020).

Når det kommer til organisering av foreldremøter, kan det være ulike måter å organisere dette på. Ønsker skolen at foresatte skal delta og komme med innspill, er det viktig å ha en god plan på gjennomføring av foreldremøtene (Becher, 2006).

Becher (2006) tar opp flere elementer som kan være gjeldende for å få til et godt foreldremøte. Hun nevner blant annet at lærerne er godt pedagogisk forberedt, og har alt av tekniske hjelpemidler klar for bruk. Det blir også viktig å tenke gjennom hvordan rommet skal organiseres. Det kan være lurt å tenke igjennom hvilket rom man skal bruke, om det skal organiseres i grupper, og tenke gjennom hvem som skal sitte hvor (Becher, 2006).

Det kan være aktuelt å dele inn i grupper med foresatte med samme morsmål, og samtidig ha tilgang til to språklige lærere, eller assistenter. Her kan det være lurt å tenke på hvem som jobber hvor, med dette menes om de tospråklige lærerne og assistentene kjenner familiene fra før, og deres barn. Det er helt klart en fordel å ha morsmålslærere, samtidig som de tospråklige assistentene kan være med å bygge broer mellom skole og hjem (Becher, 2006).

Becher (2006) mener også at den gang skolen får flere tospråklige lærere vil problematikken rundt kommunikasjon, rolleavklaringer, fortolkning og kulturforståelse også endre seg, og bli bedre. Brenna (2006) påpeker at det er viktig for lærerne å kreve at foresatte kommer på foreldremøtene, men da må skolen legge til rette for at det føles meningsfullt å delta.

Hun skriver videre at foreldremøter må bli mer foreldrerettet, og ikke lærer- og informasjonsrettede. Det må legges til rette for mer dialog, erfaringsutveksling, bli kjent, og ha søkelys på ting som er viktig for den enkelte klasse og foreldregruppen. Foresatte som ikke har gode nok norskkunnskaper, har behov for tolk. Mange lærere er usikre på bruken av tolk (Brenna, 2006).

### 3.3. Skolens bruk av tolk

Ifølge Spernes (2012) er det verdifullt å organisere “bli kjent samtale” med foresatte når elever starter på skolen. Dette mener hun er viktig slik at foresatte og lærere blir kjent med hverandre som fører til at den videre kontakten blir enklere. Hun påpeker at samtalene ikke skal bære preg av utspørring, men heller gjennomføres i hyggelige omgivelser, og at en lar foresatte komme til ordet. Lærerne utarbeidet blant annet et skjema som ble brukt for utgangspunkt til bli-kjent samtale. Temaene innebar skolegangen til elevene i det landet foresatte kom fra, familiens bakgrunn, og ikke minst om elevene hadde opplevelser som kunne være vanskelige for dem å mestre i etterkant. Møtene ble også avsluttet med en kort informasjon om forventinger til foreldresamarbeidet. Fellesmøter ved oppstart for nye foresatte som ikke har bakgrunn fra norsk skole eller som ikke kjenner til det norske skolesystemet. Hensikten med disse møtene var at foresatte skulle bli bedre kjent med skolen, hvordan skolehverdagen fungerte og hvordan det norske skolesystemet er (Spernes, 2012).

Det er viktig å bruke de somaliske lærerne inn i samtaler med foresatte der språket blir en hindring for god kommunikasjon (Osman & Månsson, 2015). Det kan være vanskelig å vite om det lærerne ønsker å formidle til foresatte blir formidlet på den måten som lærerne ønsker (Kileng, 2007).

### 3.4. Betydningen av foreldresamarbeidet

I opplæringsloven kommer det tydelig frem at det er skolen som har ansvaret for å legge til rette for samarbeide med hjemmet. Det er store forskjeller på skolestrukturen i Norge, skolens forventinger til foresatte, og foreldresamarbeid enn i andre land. Det er også lærerne som har ansvar for å formidle nødvendig informasjon om det som er særegent i norske skoler, og at

lærerne må tilpasse foreldresamarbeidet med utgangspunkt i de foresattes bakgrunn (Spernes, 2012).

Ifølge Brenna (2006) er involvering som innebærer foreldremøter o.l. ikke vanlig i en del land, og påpeker at dette kan være uvant for minoritetsspråklige foresatte å forholde seg til. Hun skriver videre at passive foresatte ikke nødvendigvis er et tegn på manglende interesse, men at de ikke behersker språket som fører til at foresatte kvier seg for å kommunisere med læreren. Dersom foresatte oppleves som passive, er det læreren sitt ansvar å få til en dialog med hjemmet. Det kan være viktig å merke seg at den aller største aktøren skolen skal samarbeide med er foresatte. Det er viktig at skolen ikke glemmer hvor stor ressurs foresatte er, og at et dårlig samarbeide kan skape problemer og ødelegge for å kunne bygge gode relasjoner. Det gode samarbeide kan være, spesielt med tanke på å løse ulike utfordringer underveis (Brenna, 2006).

Skole –hjem samarbeide er et gjensidig ansvar for både skolen og foresatte, men det er allikevel skolen som har det profesjonelle ansvaret. Det er skolen som skal legge til rette, og ta initiativet til alt av organisering og samarbeid med de foresatte, mens foresatte på sin side også har rett og plikt til å følge opp samarbeidet (Dalland & Knuten, 2020).

Det er lettere for foresatte å følge opp barna hvis et godt samarbeid mellom skolen og hjem er til stede. I det daglige er det ofte kontaktlærer som holder denne kontakten. Et godt samarbeide er med på å få frem ting som god informasjonsflyt, og kan gi læreren en tydeligere forståelse av barnas behov innen opplæring. I tillegg er det lettere for foresatte og følge elevens utvikling på skolen, og det blir lettere å gi beskjed hvis de mener ting skulle vært gjort annerledes (Dalland & Knutsen, 2020).

Vi kan dele samarbeid i to deler. Det uformelle samarbeidet som kan være daglig eller ofte. Den andre typen for samarbeide er et mer formalisert samarbeid, hvor det formelle ligger til grunn. Her tenker vi ofte på foreldremøter, utviklingssamtaler og ansvarsgruppemøter. Ifølge opplæringsloven skal foreldremøter skje ved skolestart hvert år, mens utviklingssamtalene ofte legges til faste tider på året. Dette variere fra kommune til kommune (Dalland & Knutsen, 2020).

Skolens syn på minoritetsforeldrene, og om de blir oppfattet som en ressurs eller et problem er helt avgjørende for hvordan foreldresamarbeidet blir. Mangel på kjennskap om



familien og hjemmet bidrar til at lærerne misforstår foresattes motiv for å ikke involvere seg i skolen. Mangel på kjennskap om familien og hjemmet bidrar også til at lærerne misforstår foresattes motiv for å ikke involvere seg i skolen. Minoritetsspråklige foresatte har behov for å få veiledning i, og hvordan de kan følge barna sine (Brenna, 2006).

Foresatte som har tillit til læreren, synes det er lettere å samarbeide med skolen. For at foresatte skal kunne ha tillit til læreren er det flere faktorer som spiller inn: Lærerens holdninger, synet de har på foresatte og kommunikasjonsform vil være avgjørende om foresatte får etablert tillit (Brenna, 2006).

Hjemmebesøk antas å være en god metode for å etablere tillit og for å gjøre seg synlig som skole, allerede når eleven begynner i første klasse. Et hjemmebesøk gir også læreren mulighet til å formidle hvor viktig et hjem-skole-samarbeid er, samtidig som foresatte får en mulighet til å påvirke samtalens utvikling. Metoden med hjemmebesøk som har blitt brukt i Danmark i flere år, viser seg å fungere godt (Brenna, 2006).

Samarbeidet mellom skole og hjem skal bidra til barnas læring og utvikling, og at det er barnet som skal stå i sentrum når foresatte og lærere skal samarbeide. Foreldresamarbeidet skal være likeverdig og gjensidig, som innebærer at samarbeidet ikke kun skal drives på skolens premisser, men at samarbeidet også dekker foresattes behov, og tar hensyn til foresattes situasjon. Videre skriver Nordahl (2007) at skolen har et ansvar for å engasjere foresatte, ta initiativ og legge til rette for et godt foreldresamarbeid. Det holder ikke å bare formidle informasjon til foresatte, men at både hjem og skole har åpne, og gode dialoger der de kommer frem til enighet gjennom felles beslutninger som angår barnet (Nordahl, 2007).

Det er store forskjeller mellom foresatte i hvordan de oppdrar barna sine, men dersom skolen og hjemmet har et godt samarbeid vil ikke foresattes utdanningsnivå eller oppdragelse spille inn på at barna kan forberede sitt læringsutbytte, og få positive erfaringer fra skolen. En annen viktig del av samarbeidet mellom hjemmet og skolen er støtten foresatte gir til barna sine i hjemmet (Nordahl, 2007)

Siden foreldrestøtten er lite synlig, og foregår der lærerne ikke er til stede, kan dette føre til at lærere trekker konklusjoner om foresattes støtte i barnas skolegang og engasjement, uten å ha særlig kunnskap om det som foregår i hjemmet. Mange foresatte uttrykker at lærerne er de

som vet best, som fører til at foresatte gir mye makt til lærerne og skolen. Dette innebærer at foresatte undervurderer sine kunnskaper og muligheter noe som fører til et dårlig foreldresamarbeid. På den andre siden vil disse holdningene føre til at noen lærere får en bekreftelse på at det er de som bør bestemme på skolen (Nordahl, 2007).

Vi kan si at et samarbeid med foresatte og skole/lærere fungerer best når det generelle samarbeidet fungerer, godt og danner grunnlaget for relasjonsbygging. Det gjør det lettere og ta kontakt hvis det skulle være noe. Jo nærmere vi kommer et godt samarbeide, desto lavere terskel er det for å kunne ta kontakt. Det blir også lettere i vanskelige situasjoner hvis foresatte og den profesjonelle bygget et godt grunnlag (Drugli & Onsøien, 2009). Minoritetsspråklige foresatte vil representere noe annet enn norske foresatte, og dette er noe læreren bør ta hensyn til, Noen grupper av minoritetsspråklige foresatte har dårligere muligheter for å bli hørt, og det er viktig å formidle hva minoritetsspråklige foresatte står for. Det kan virke som minoritetsspråklige foresatte for enda mindre innflytelse i skolen enn det majoritetens foresatte har. Skal legges inn i teori (Nordahl, 2007).

### 3.4.1. Betydningen av god relasjon

Første gang skole og hjem møtes skapes grunnlaget for en god relasjon. For læreren er det viktig å danne en god faglig og personlig støtte til foresatte. Her gir de foresatte innsikt i hvordan skolen jobber, og viser forståelse for hva eleven trenger gjennom skolehverdagen. Det er også viktig å vise personlig støtte, noe som gjør at foresatte føler seg sett, hørt og verdsatt. Relasjon er viktig for godt samarbeid, og godt samarbeid skaper god relasjon. Det er læreren som har ansvaret for å ivareta en god relasjon. Vi kan si at læreren er essensiell i god relasjonsbygging (Dalland & Knutsen, 2020).

I de ulike formene for samarbeid, både når det gjelder det formelle og uformelle, er det vel kanskje den uformelle kontakten mellom skole og hjem, som til slutt blir avgjørende for hvordan relasjoner bygges. Her tenker vi mest på den daglige og ukentlige kontakten. Det å sende SMS, ringe hjem, og sende ukes brev. Det er ikke bare beskjedene som er viktig, men også det å sende "positive forsterkninger" som SMS og ringe samtaler, som gjør foresatte glade og stolte (Dalland & Knutsen, 2020).

### 3.4.2. Lærerens kompetanse i foreldresamarbeid med minoritetsspråklige foresatte.

I norske skoler i dag øker hele tiden andelen av språklige minoriteter. Derfor har de fleste skoler i dag elever som ikke har norsk som sitt førstespråk. Det er knyttet en del forventninger opp imot holdninger og inkludering av mangfold i den norske skole. De tre inkluderings- prinsippene som er tatt med her er inkludering som godhet, verdighet og rettighet (Jortveit, 2018).

Lærerne ønsker å jobbe med det sosiale fellesskapet, ved å vise omsorg og trygghet til minoritetsspråklige elever. Mange av lærerne som ble intervjuet synes synd på de minoritetsspråklige elevene, noe som fører til at de velger å prioritere den sosiale delen, fremfor å prioritere den faglige. Dette gjøres fordi lærerne synes det er viktig at elevene lærer seg å bygge gode vennskapsforhold, og skape relasjoner med andre. Det er to grunner til at lærerne synes synd på elevene. Den første er den vanskelige bakgrunnen som enkelte elever har, og den andre er språkbarrieren. For at elever med minoritetsbakgrunn skal kunne få en positiv læringsutvikling er det derfor viktig at lærerne også jobber med det rent faglige. Da kreves det at lærerne har andre typer forventninger som går mer på det faglige, og klarer å skape forutsigbarhet, og et trygt skolemiljø. Læreren trenger mer kompetanse i og kunne vite hva som trengs av kunnskap, forståelse og perspektiver på det innhold som skal formidles til hjemmet (Jortveit, 2018).

Lærernes holdninger og kommunikasjonsevne har betydning for hvordan foreldresamarbeidet blir. Kunnskapen lærerne har om foresattes bakgrunn, gjenspeiler den kompetansen lærerne viser (Brenna, 2006). Nordahl (2007) understreker at det er viktig at lærerne har kompetanse i hvordan de skal samarbeide med foresatte, og at dette er avgjørende for et godt foreldresamarbeid. Denne kompetansen har skoleeier et ansvar for å opprettholde og videreutvikle. Jortveit (2018) peker på at selv om lærerne i større grad enn tidligere har mer erfaringer, og bedre kompetanse til å undervise elever fra ulike minoriteter, er det ennå for lite kunnskap blant lærere i å kunne skape hensiktsmessig undervisning. Dette gjelder mest for klasser med et stort mangfold av elever. Det bør prioriteres å videreutvikle mer kunnskap om mangfold i lærerutdanningen (Jortveit, 2018).

### 3.5 Etske utfordringer knyttet til formidlingsforløpet

Når vi skal se på de etniske utfordringene må vi først se på hva etikk innebærer. Vi kan si at det helt grunnleggende i arbeidet med etikk er det menneskesynet som står sentralt. Det er igjen basert på våre oppfatninger om hvem mennesket er, og om livets mening. Dette danner grunnlaget for våre holdninger. I det flerkulturelle samfunnet vi lever i blir det derfor viktig å kunne sette seg inn i andre menneskers ulike kultur, religion, og ulike samfunnsyn (Otterstad, 2008).

For å kunne forstå andre må vi kunne nærme oss andre i det flerkulturelle samfunnet. Vi kan beskrive dette som nærhetsetikk - hvor vi kan øke forståelsen av andres tradisjoner, og deres holdninger (Otterstad, 2008). Eksempler på utfordringer kan være manglende kunnskap, manglende fleksibilitet, en reell uenighet om hvem som vet best, og at vi som mennesker også har ulike holdninger. Når det kommer til holdninger er det i dag lagt større vekt på det enn tidligere. Dette er fordi sammenhengen med holdning og etikk har blitt synligere i det samfunnet vi lever i. Det er viktig at profesjonsutøvere er flinke til å kunne reflektere over eget arbeid hele veien, for hele tiden prøve å tilpasse, og bedre sin egen kompetanse. Gjennom erfaringer kombinert med nye opplevelser, danner dette et grunnlag for en mer viten og lærdom gjennom livet. Ikke bare profesjonelt, men også menneskelig (Otterstad, 2008.)

Når det kommer til manglende fleksibilitet, går det mye på viljen til å kunne få til praktiske løsninger. Det blir viktig å kunne være mer fleksibel i det arbeidet som gjøres, og tilrettelegge best mulig for god fungerende praksis. Mangelen på kunnskap kan føre til vanskelige situasjoner, fordi lærerne kan for lite om andres religion og kulturelle bakgrunn. Det blir helt avgjørende å få den rette kunnskapen for å skape tillitt til foresatte i et flerkulturelt perspektiv (Otterstad, 2008).

I analyse og drøftingsdel skal vi presentere funnene vi har opp imot funn fra tidligere forskning, og våre valgte teoretiske perspektiv. Gjennom drøfting og analyse ser vi om tidligere forskning og ulike teorier bekrefter, og eller sammenfaller våre funn. Vi kommer til å være og kritiske på en reflektert måte.

## 4. Metodisk tilnærming

I dette metodekapittelet vil vi redegjøre for den kvalitative forskningsmetodiske tilnærmingen som vi har benyttet i denne studien. Vi legger til grunn et fenomenologisk perspektiv innenfor forskningsprosessen, og benytter kvalitative intervjuer for å belyse problemstillingen. Videre ser vi på hvorfor vi mener intervju er relevant for vår oppgave, før vi beskriver de ulike prosessene og de erfaringer og opplevelser vi har gjort oss før, under og i etterkant av intervjuene.

Deretter følger en del som beskriver prosjektet og forskingsdeltakernes betydning for oss i disse intervjuene, før vi forteller litt om prosessen rundt selve intervjuguiden, og gjennomføring av selve intervjuene. Vi går deretter inn og ser på vårt intervju i tre stadier, før vi avslutter med transkribering, analyse og tolkning av de funnene vi har gjort opp mot vår problemstilling.

### 4.1. Kvalitativ forskningsmetode

Forskningsmetode handler om hvordan man skal tilegne seg kunnskap, ut fra hva man som forsker er interessert i å undersøke. Utgangspunktet for denne studien er et ønske om i større grad forstå formidlingsprosessen mellom lærer og foresatte av somalisk bakgrunn, gjennom å belyse hvordan deltagerne opplever og erfarer dette. På en slik bakgrunn var det naturlig å bruke en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming kan forklares ved at den som forsker er interessert i å kunne belyse erfaringsprosesser, menneskelige opplevelser, og det sosiale livet. Det dreier seg om å søke og få innblikk i informantenes virkelighetsforståelse, gjennom å prøve å forstå hvordan mennesker lærer, handler, føler eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2018). I vårt tilfelle måtte vi se på praksisen «innenfra» for å forstå hvorfor denne fungerte (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

### 4.2. Fenomenologi

Vår studie bygger på en fortolkende tilnærming, da vi mener det er mest naturlig sett ut ifra vår problemstilling, og våre funn. Det viktigste for oss er å forstå mer om hvordan

formidlingen av informasjon gjøres mellom lærere og somaliske foresatte, og hvordan enkeltindividet opplever et slikt fenomen. Dermed setter vi personers subjektive opplevelse i sentrum, og har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming som vitenskapsteoretisk forankring.

En fenomenologisk holdning vil si at vi ikke er opptatt av de bakenforliggende årsakene, men heller ønsker å få frem den levende erfaringen, og den subjektive opplevelsen, og komme nærmere virkeligheten. Det vil si at fokus ligger på fenomenverden slik forskningdeltakerne opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Brinkmann & Tanggaard, 2018). Vi ønsker i denne studien derfor å fremheve hvordan foreldre og lærere opplever formidlingsprosessen mellom lærer og foresatte av somalisk bakgrunn. I et fenomenologisk perspektiv kan vi derfor si at det ikke bare er dataene i seg selv som er gjeldene, men også måten dataene er samlet inn på (Nyeng, 2018; Brinkmann & Tanggaard, 2018).

Vårt mål er derfor ikke å teste teorier, eller å komme frem til endelige svar. Dette i motsetning til kvantitative tilnærminger. I den kvalitative tilnærmingen jobber vi i den sosiale virkeligheten (Nyeng, 2018).

Som vi nevnte over vil det da si at vi i vår oppgave ikke kommer til å ha noen konklusjon, det er heller ikke målsetningen vår i denne oppgaven. Vårt håp er likevel at oppgaven kan tilføre dette fagfeltet grader av ny og nyttig kunnskap, samt ha en overføringsverdi til fremtidig praksis. Hvis sistnevnte skal være mulig, så er det avgjørende å presentere rike og fyldige beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer (Denzin & Lincoln, 2000).

### 4.3. Det semistrukturerte intervjuet

Ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode vil det si at den som forsker prøver å forstå, beskrive eller fortolke erfaringer som andre har. Det vil si de menneskelige erfaringskvaliteter som er motsatsen av å finne ut av kvantiteter, noe som er typisk i den kvantitative forskningen (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

Brinkmann & Tanggaard (2018) beskriver intervjuforskning som et samspill mellom intervjuer og intervjupersoner, hvor intervjupersonene er helt avgjørende i prosessen hvor kunnskap blir gitt. Det er viktig å huske på at det i et intervju foregår en menneskelig relasjon,

og at ulike former for relasjoner kan skape kunnskap om forskjellige ting bak den informasjon som blir gitt. En lyttende, empatisk og mottagelig intervjuer kan ha den fordel at det er lettere å skaffe til veie kunnskap om menneskers erfaringer, fordi intervjueren gir den som blir intervjuet mer tid til å formulere det som blir sagt med egne ord, i motsetning til en pågående intervjuer som vil være bedre på å få frem kunnskap om hvordan mennesker forklarer og argumenterer (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

Ved å velge intervju ville det gi oss et større handlingsrom i selve intervjuprosessen, da dette gav oss mulighet til å møte både lærere og foresatte i en litt annerledes setting, hvor det var tid for tanker og refleksjon rundt det som opplevdes i hverdagen. Ved å ha intervjuet var det lettere for oss å forstå mer av foresattes forventninger og ønsker, samtidig som vi møtte læreren i en annen setting hvor de fikk mulighet til å komme med sine innfallsvinkler, og tanker rundt de spørsmål som ble spurt.

I tillegg ville det medføre at forskningsdeltageren fikk en større frihet til å uttrykke seg, enn hvis vi hadde valgt en annen metode for å innhente informasjon (Joannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Brinkmann & Tanggaard, 2018). I våre intervjuer ble det derfor viktig for oss å lage en setting hvor vi kunne tilby en trygg og god atmosfære. Når vi intervjuet våre lærere var det de som bestemte tid og sted. Her ble det lagt opp til intervjuer av to og to lærere, og vi gjennomførte intervjuene på skolene der de jobbet. På denne måten ble vi også bedre kjent med hvordan skolen fungerte rent praktisk.

Vedeler (2019) definerer dette som en gruppe hvor to eller flere samhandler, og at de har et bevisst forhold. I tillegg kan vi si at det foregår en form for et sosialt fellesskap. Når det er sagt kan vi heller ikke definere rollene som like i et intervju. Selv om det er samme antallet som blir intervjuet, og samme antall som intervjuer vil rollene være fordelt ulikt. Dette kan vi forklare ved at den eller de som intervjuer er de som sitter på spørsmålene som skal bli besvart, og blir derfor de som styrer selve samtalen. Formålet med intervjuet er ofte å kunne forstå noe, eller beskrive noe av temaet, eller emnet vi ønsker å vite mer om. Vi ønsker å finne ut av hva slags informasjon som kan samles inn for at vi skal kunne besvare vår problemstilling (Johannessen et al., 2010)

Når vi intervjuer personer sammen vil vi også oppleve en dynamikk hvor meninger, tanker og perspektiver kommer frem på en helt annen måte enn ved å intervjuer en og en. Samtidig blir

det vanskeligere å kunne gå i dybden på enkeltmenneskers livsverden (Johannessen et al., 2010).

Når vi hadde intervjuene med de foresatte hadde vi fått utdelt plasser på skolens bibliotek, og et av intervjuene ble også gjort på et offentlig bibliotek, i et rom som vi hadde forhåndsbestilt. Intervjuene ble gjort en og en. Begrunnelsen for at intervjuene med foresatte ble gjort på denne måten var for å skape en trygg ramme rundt, og møte de der de mente det var mest naturlig i forhold til hvor de bodde, og hvilke behov de hadde for å få gjennomført intervjuene

Vi valgte å bruke et semistrukturert intervju fordi intervjuet bærer preg av en strukturert, og en ustrukturert prosess der det semistrukturert intervjuet ligger imellom disse to ytterpunktene. Det semistrukturerte intervjuet baseres på en intervjuguide, som vanligvis vil ha en bestemt rekkefølge på de temaene som blir stilt. Det som er bra er at disse kan være fleksible og byttes ut hvis det dukker opp noe nytt som burde være med (Johannessen et al., 2010).

For det første kan forskeren i et intervju gi informantene en større frihet til å kunne uttrykke seg når forskingsdeltageren får en «egen stemme». Nummer to er at et intervju gjør det mulig å få frem både nyanser og kompleksitet. I tillegg er det viktig å huske at et intervju er en sosial situasjon hvor den som blir intervjuet kan fortelle om sine opplevelser, og hendelser som har skjedd (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2018). Forskeren kan derfor velge og enten skreddersy intervjuet, eller velge åpent intervju. Her vil jo det semistrukturerte intervjuet gi mulighet til å gjøre litt av begge deler (Johannessen et al., 2010).

I tillegg vil det under et intervju være lettere for forskingsdeltageren å rekonstruere hendelser, ut ifra hvordan de oppfatter situasjonene i dag.

Fordelen med å ha jobbet frem intervju spørsmål i forkant, er at vi kan lære oss spørsmålene utenat, slik at det vil være lettere å konsentrere seg, og være tilstede når intervjuet pågår (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I tillegg er det viktig å huske på den sosiale konteksten. Det er kjempeviktig å legge til rette slik at den som skal intervjues føler seg trygg og ivaretatt. Et semistrukturert intervju tar tid å utarbeide, både i forkant og etterkant er det mye jobb. Det er gjenstanden som bør bestemme metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Samtidig gir det semistrukturerte intervjuet våres en type fleksibilitet. Vi oppdaget at det var lettere under det andre intervju vi gjorde, fordi vi følte oss mer trygge i situasjonene og vi



visste mer om hvordan vi kunne bevege oss i spørsmålene. Det ble på en måte mer naturlig. Fleksibiliteten i det semistrukturerte intervjuet gjør noe med selve situasjonene. De som blir intervjuet blir ikke så opphengt i å følge en type metodikk. Det er også lettere for forskeren og bevege seg, og skape den gode samtalen i og under prosessen (Bryman, 2012; Johannessen et al.,2010).

Et utfordrende aspekt med å utføre et semistrukturert intervju er det arbeidet som venter i etterkant. Her kan det være lurt å ikke ha tatt med for mange intervju spørsmål, slik at transkriberingen ikke blir en altfor stor prosess. Det er lettere å sortere data med færre svar, enn for mange. Det er ikke nødvendigvis alltid at dataene bør sammenlignes, mye av det avhenger av problemstilling, og hvor relevant det er i forhold til det vi ønsker å besvare (Johannessen et al., 2010).

I vårt tilfelle har vi valgt å sammenligne noen av svarene for å besvare vår problemstilling. Samtidig må vi besvare noen hver for seg selv og noen spørsmål sammenligner vi i drøftingen. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å se på hvordan foresatte og lærere opplevde samme praksis. Sammenligner vi svar fra lærer og foresatte, bør det alltid vurderes om det bør skrives over i ren tekstform og ikke fremstilles som sitater. Dette for å bevare anonymiteten i prosjektet. Det er viktig å tenke gjennom hvordan et tema kan belyses av hensyn til de etiske utfordringene. Enkeltmennesker og grupper skal ikke kunne kjennes igjen (Johannessen et al., 2010). Dette har vi også gjort i vår oppgave.

Et semistrukturert intervju bør inneholde forskningsspørsmål og gode intervju spørsmål, slik at den som skal intervjues forstår hva de blir spurt om. Derfor ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1 og vedlegg 2). En intervjuguide er en form for manuskript som strukturerer intervjuforløpet i ulik grad (Kvale & Brinkmann, 2018).

Fordelen med å velge et semistrukturert intervjuet var at vi som forskere hadde en mulighet til å bevege oss frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al.,2010).

## 4.4. Intervjuguide

En intervjuguide kan i utgangspunktet være mer eller mindre styrende. Det som er viktig er å tenke gjennom hva intervjuet skal dreie seg om (Brinkmann & Taggaard, 2018). Når vi utarbeidet vår intervjuguide tok vi utgangspunkt i en modell vi fant i boken *Kvalitative metoder* som vi refererer til over, boken er skrevet av Brinkmann & Taggaard (2018). Denne modellen skiller mellom forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene. For å forklare ulikhetene mellom disse to, kan vi si at forskningsspørsmålene er mer som en modell eller abstraksjonsplantet, og er ofte forklaringer på bestemte prosesser og sammenhenger. Når det gjelder intervju spørsmålene søker de en mer konkret beskrivelse av forskningsspørsmålene. Derfor bør selv intervju spørsmålene være tydelige og virkelighetsnære (Brinkmann & Taggaard, 2012; Bryman, 2016).

I utarbeidelsen av intervju spørsmålene valgte vi å ta med et åpnings spørsmål – som startet med «kan du si noe om deg selv?». Ved å ha slike spørsmål kan det hjelpe intervju personene til å få kommet i gang med samtalen (Brinkmann & Taggaard; Kvale & Brinkmann, 2018). De andre spørsmålene startet med hvordan og hvilken. På denne måten kunne den vi intervjuet dele sine erfaringer med oss. I tillegg valgte vi å ta med noen underspørsmål som bygget videre på det vi hadde spurt om. Et eksempel her var et spørsmål vi stilte til foresatt om å bruken av tolk. Spørsmålet bygget først og fremst på opplevelsen de hadde til dette. Spørsmålet var «Hvordan opplever du at skolen i dag bruker tolk?» for deretter å spørre «Er det noe du føler burde vært gjort annerledes?»

Dette ga de foresatte mulighet til og både beskrive opplevelsen de hadde ved bruk av tolk på skolen, for deretter å uttrykke hva de mener burde vært gjort annerledes. Dette er indirekte spørsmål, som handler mest om hvordan vi tror andre opplever situasjoner, eller hvordan vi kan oppleve situasjoner selv. Spørsmålene ble fulgt opp av oppfølgings spørsmål, som i utgangspunktet var satt, eller vi spurte for å være sikker på at vi hadde fått med oss det forskingsdeltageren ønsket å formidle, slike som Kvale & Brinkmann (2018) beskriver det er det viktig å være sikker på at vi som forskere har forstått det som blir formidlet.

Ved å bruke *hvordan* og *hvilken* i spørsmålene som blir stilt kan dette føre til mer konkrete svar og refleksjon rundt de svarene som blir gitt (Tveiten, 2019).

Vi hadde to intervjuguider, den ene var til intervjuene av lærerne, og den andre var til intervjuene av foresatte. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og med støtte fra tidligere forskning utarbeidet vi fem intervju spørsmål til hver av intervjuguidene. Siden dette var et semistrukturert intervju ville det også kunne stilles både oppfølgingsspørsmål og andre spørsmål til forskningsdeltagerne. Det var viktig for oss og ikke ha for mange spørsmål, da vi ønsket å legge til rette for deltagerens unike fortelling skulle komme frem. I tillegg var vi bevisst Brinkmann & Tanggaard (2018) poeng om at for mange spørsmål vil kunne medføre at det kan ta for lang tid og transkribere.

Våre forskningsspørsmål var:

For lærere:

- 1) Hvordan opplever lærerne samarbeidet med foresatte med somaliske foresatte?
- 2) Hvordan tror lærerne at foresatte opplever den norske skolen? Eventuelt hvilke forventninger de har til skolen.
- 3) Hvordan tilrettelegger læreren kommunikasjonen mellom skole og hjem ?
- 4) Bruker læreren ofte tolk? og hvordan gjøres dette i praksis (F.eks.: på informasjonsmøter, dialogmøter og utviklingssamtaler)?
- 5) Er det noe lærerne kunne ønske var gjort annerledes for å få til et bedre samarbeide?

For Foresatte:

- 1) På hvilken måte opplever foreldrene informasjonene som blir gitt på skolen - både skriftlig og muntlig?
- 2) Hvilken forventning har foreldrene til skolen?
- 3) Hvordan bidrar foreldrene med samarbeidet skole hjem?
- 4) Hvordan brukes tolk i dag, og kunne noe vært gjort annerledes?
- 5) Er det noe du som foresatt kunne ønske var gjort annerledes for å få til et bedre samarbeid?

Det er viktig for oss å poengtere at det er forskningsspørsmålene som ligger til grunn for intervju spørsmålene vi hadde, se (vedlegg 1 og vedlegg 2).

## 4.5. Valg av forskingsdeltagere

Vi valgte ut informanter som kunne ha relevant informasjon om hva vi var ute etter, som også kalles et strategisk utvalg. Vi mente disse kunne sitte på den kunnskapen og erfaringen vi trengte for å besvare vår problemstilling som var: Hvordan formidler lærere fra 1-4 trinn informasjon til somaliske foresatte, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av lærerne?

Når en forsker skal utføre en type forskning er det vanlig at forskeren forestiller seg hvem som kan passe som undersøkelsesperson. Den som skal intervju må spørre seg selv hva er det jeg /vi vil vite, og hvem som kan intervjues for å hjelpe til å besvare problemstilling. Det er viktig å huske på at de vi skal intervjues ikke bare er en brikke i spillet. Konteksten kan bli helt annerledes enn forventet, hvis den vi skal intervju ikke vil svare på det spørsmålet som blir stilt. En annen ting som er viktig å huske på er hvor forskjellig intervjupersonene og intervjuer er. I dette tilfellet gjelder både den etiske og kulturelle bakgrunn, i tillegg til alder og kjønn (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

For oss var det spesielt *to ting* vi måtte ta hensyn til i valget av forskningsdeltakere. Den ene var at vi var avhengig å få tak i lærere som jobbet tett på foresatte i hverdagen. Derfor ønsket vi å intervju kontaktlærere. Det andre vi måtte bestemme oss for var: Hvilke foresatte vi ønsket å intervju. Vi hadde i første omgang tenkt vi på foresatte med minoritets bakgrunn på generell basis. Etter at vi tenkt oss om, og hatt en samtale med en veileder, bestemte vi oss for at utvalget måtte spisses inn. Da falt valget på foresatte med somalisk bakgrunn. Det skulle vise seg og bli en lærerik prosess for oss.

Vi fikk også veiledning på hvor mange vi burde intervju, både av foresatte og lærere. Vi hadde snakket om seks intervju av lærere og seks intervju av foresatte, men vi ble enig med veileder at det kunne bli for mange, p.g.a oppgavens lengde og tidsbegrensing. Vi skulle ta utgangspunkt i maks fire lærere og tre til fire foresatte. Det er bedre å gjennomføre færre intervjuer og heller gjennomanalysere disse. Velger forskeren for mange intervjuer kan risikoen øke for at den som skal analysere vil «drukne» i for mye data, noe som igjen kan medføre et dårligere sluttprodukt. I tillegg blir det vanskeligere å analysere og fortolke materialet som er blitt samlet inn (Brinkmann & Taggaard, 2018).

Kvale & Brinkmann (2018) sier enkelt og greit at det holder med å intervju så mange vi trenger for å få svar på det vi lurer på. For å få til et godt intervjuprosjekt er det også helt avgjørende å bruke mye tid til litteraturstudier, forberedelser, og ikke minst tid på transkribering og analyse (Brinkmann & Taggaard, 2018).

Våre informanter nummererte vi ved hjelp av tall, da det følte mer naturlig for oss istedenfor å gi dem andre navn.

Våre forskningsdeltakere nummererte vi ved hjelp av tall, da det følte mer naturlig for oss istedenfor å gi dem andre navn. Vi har valgt å ikke bruke kjønn på forskningdeltakerne hos lærerne på grunn av personvern.

Gruppe 1: Lærere

Lærernes ansiennitet og fagbakgrunn

**Lærer 1:**

Adjunkt med opprykk og har jobbet som lærer i ti år, og er kontaktlærer på fjerde trinn.

**Lærer 2:**

Adjunkt med opprykk og har jobbet 21 år som førskolelærer. Jobbet som lærer i 3 år, og er kontaktlærer på andre trinn.

**Lærer 3:**

Adjunkt og har jobbet 23 år i skolen fra første til fjerde, og er kontaktlærer.

**Lærer 4:**

Adjunkt med opprykk og jobbet fem år som lærer fra første til fjerde trinn, og er kontaktlærer.

Bakgrunn for vår oppgave var å intervju lærere som jobbet på minoritetsspråklige skoler for å kunne få frem erfaringen de hadde i jobben deres.

Gruppe 2: Foresatte

Vi valgte å intervju foresatte hver for seg. Med hjelp av lærerne, fikk vi tak i tre foresatte. Vi var opptatt av at forskningdeltakerne hadde barn som gikk på småskolen, første til fjerde trinn. I utgangspunktet hadde vi et ønske om å gjennomføre intervjuene hjemme hos foresatte, men dette lot seg ikke gjøre pga. Covid-19 situasjonen. Vi fikk raskt kontakt med foresatte, og hadde en positiv opplevelse under hele prosessen. De var imøtekommende, syntes vi skrev om et spennende tema, og ville gjerne stille opp til intervju. Det som var interessant var at det kun var mødre som stilte opp, men dette kan også forklares ved at to av dem var alenemødre.

De startet med å fortelle litt om bakgrunn, og hvor lenge de hadde bodd i Norge. De tre somaliske mødrene som vi intervjuet, hadde barn på småskolen fra første til fjerde trinn. På lik linje som vi har gjort med lærerne bruker vi tallkoder for å verne om personvernet.

### **Bakgrunn og botid i Norge, foresatte**

#### **Foresatt 1:**

Kvinne. Har bodd i Norge i fem år, og har barn på småskolen. Hun har gått seks år på skole i Somalia.

#### **Foresatt 2:**

Kvinne, er alenemor og har bodd i Norge i åtte år. Hun har tre barn, hvor en av barna går på småskolen. Hun har gått på engelsk privatskole i Somalia. Når hun kom til Norge, gikk hun på norskkurs i to år. Deretter gikk hun grunnskolen i voksenopplæringen, og forteller at der lærte hun mye mer norsk, enn det hun hadde lært i norskopplæringen. Det var lettere å lære norsk når hun ble kjent med andre mennesker. Hun forteller at hun trives godt i Norge.

#### **Foresatt 3:**

Har bodd 20 år i Norge. Hun har gått syv år i barneskole i Somalia, og har seks barn. I dag går ett av barna i småskolen. Det hun mener var viktig i møte med det norske samfunnet, var å starte å jobbe så tidlig som mulig for å kunne lære seg språket. Hun peker på at det er viktig å ikke å være redd for å spørre andre hvis det var noe hun lurte på. Etter noen år i Norge valgte hun å ta utdanning innen faget barne- og ungdomsarbeider og avla eksamen i 2012.

## **4.6. Forberedelser til undersøkelsen**

Vi hadde som nevnt tidligere, vært bestemt på temaet vi ønsket å skrive om, og bruke intervju for å hjelpe oss å svare på problemstilling. Januar i 2020 startet vi med å skrive dagbok, her har vi kunnet skrive ned tanker, erfaringer og opplevelser i prosessen. Samtidig startet også utarbeidelsen til prosjektbeskrivelsen. Den skulle inneholde hvordan vi så for oss prosessen i vår studie. Vi måtte finne litteratur som støttet vår problemstilling, sette opp hvilken metode vi så for oss, tenke igjennom hvordan vi skulle gjennomføre det, og ikke minst begrunne de valgene vi tok.

Vi var tidlig ute med å undersøke mulighetene vi hadde for samarbeide med ulike skoler. I midten av februar 2020 var vi heldige, og fikk to positive tilbakemeldinger på de to skolene vi først hadde tatt kontakt med. Vi ble enige med rektorene på hver skole om å ta kontakt når vi hadde fått godkjenning av NSD, og vi hadde fått utdelt en veileder fra høgskolen. Først da kunne vi starte intervjuprosessen. Når vi sendte ut e-poster til rektorene var vi ganske tydelige på hva vi ønsket. I etterkant har vi tenkt at dette var ganske fornuftig, med tanke på å få gjennomført intervjuene såpass tidlig i skoleåret.

I august tok vi igjen kontakt med rektor på hver av skolene. Begge skolene hadde da valgt ut to forskningsdeltagere hver som vi skulle kontakte for intervju. Noe av begrunnelsen for at forskningsdeltageren var valgt ut i forkant var på grunn av situasjonene med Covid - 19. Planene før pandemien kom var at vi skulle dra til skolene, og fortelle om vårt forskningsprosjekt, og på den måten skulle de som var tilstede fått mulighet til å komme med ønsker om å delta. Allikevel opplever vi at måten det ble gjort på er hensiktsmessig. Den store forskjellen var at vi ikke hadde mulighet til å presentere prosjektet så godt før vi møtte dem. Det som ble informert til rektorene var mer en generell beskrivelse. Så vi var litt spente på hvor mange som kom til å ytre ønske om å være med.

Når vi hadde fått utdelt informantene tok vi kontakt med dem, og ble enige om tid og sted for intervju. I etterkant av intervjuene fikk vi hjelp til å komme i kontakt med foresatte med somalisk bakgrunn. Vi var heldige og møtte stor forståelse fra alle som var med. På grunn av situasjonene med Covid -19 var vi helt avhengig av å kunne møte de foresatte andre steder enn hjemme hos dem, som vi i utgangspunktet hadde bestemt oss for. Vi fant anonyme steder som vi fikk tilgang til å bruke. I midten av oktober 2020 var vi ferdig med intervjuene, og startet prosessen med transkribering.

#### 4.7. Vårt intervju i tre stadier

*Før intervjuet* – Vi brukte ulike strategier inn i planleggingen. Vi kjente litt på nervøsiteten og om de spørsmål vi hadde utarbeidet ville være «gode nok» for de vi skulle intervju. Det var utrolig spennende å «vente» til dagen kom. Når det er sagt, kom den ene gruppen vi skulle intervjuet fra samme bakgrunn som oss. Her var vi forberedt på at det ville bli et mer «faglig

innhold», og vi mente selv at vi følte oss godt forberedt til disse intervjuene. Når det kom til intervjuene med de somaliske foresatte hadde vi helt klart en fordel av at vi selv har bakgrunn som kontaktlærere og kunne kjenne oss igjen i det som ble beskrevet. Likevel fikk vi ny informasjon som vi ikke hadde tenkt på tidligere. Dette er noe vi kommer tilbake til i drøftingsdelen.

I intervjuene kom det også frem ulikhetene mellom hvordan vi la frem spørsmålene, og hvordan tolkingen av spørsmålene ble. Dette gikk blant annet på hvordan vi ordla oss, tonefall og kroppsspråk. Kvale & Brinkmann (2018) forklarer dette med at det i forskjellige kulturer kan innebære ulik form for tolkning. Dette kan komme av spørreformen, direktehet, initiativ og lignende, men også nonverbale sider av kommunikasjonene kan få en stor betydning i intervjuet. Dette kan for eksempel være betydningen av et nikk. Som i noen land betyr enig, men i andre ikke

Vi hadde før intervjuet fordelt hvem som skulle gjøre hva. Når vi skulle intervju læreren var det K stilte spørsmål, og hos de somaliske foresatte skulle T som stilte spørsmål. Dette gjorde vi fordi vi vurderte det dithen at den enkelte av oss passet best inn i de gitte situasjonene.

Vi tok med oss telefon for lydopptak, spørsmålene til intervjuet som var printet ut på ark, papir og penn. Før vi startet selve intervjuet fikk deltagerne en gjennomgang av hvordan vi skulle gjennomføre intervjuet, og hver deltager fikk god tid på å lese igjennom, og skrive under på samtykkeerklæringen. Deretter fikk de utdelt spørsmålene på ark. På denne måten kunne de se på spørsmålene mens vi leste dem opp. Vi tenkte at det var lurt for å kvalitetssikre at deltagerne visste hva de ble spurt om.

Når vi kom til selve intervjuet, hadde vi forberedt oss ganske godt. Vi var også klar over at vi måtte ha en form for tidsplan, slik at intervjuet kunne bli så konkret som mulig. Derfor hadde vi ikke laget så mange spørsmål til intervjuet. Vi ønsket mer dybde i innholdet enn bredde i intervjuet, men samtidig var det viktig å kunne oppleve at vi hadde god tid, og at de som skulle intervjues ikke følte på tidspress. Lydopptaket varer i 45 min, så vi holdt oss innenfor tidsrommet, da vi visste at det også kunne oppstå et praktiske problem hvis vi ikke kunne holde oss innenfor det avtalte tidsrommet. Et eksempel på dette kan være at selve flyten og oppmerksomheten i intervjuet vil bli tatt bort hvis vi måtte starte nytt lydopptak, slik Tveiten (2019) beskriver det i sin bok.



Det viktigste for oss var å innhente mest mulig data til vår problemstilling. Noe av hensikten ved å bruke lydopptak var at vi kan ha fokus på selve intervjuet, og legge til rette for god samhandling, samtidig blir det lettere å tolke kroppsspråk, og analysere kommunikasjon. Det som også er positivt er at lydopptakene kan spilles av flere ganger, noe som kan gi oss en mulighet til å betrakte oss selv i situasjonen utenfra og inn (Tveiten, 2019).

### *Intervju med lærerne*

Lærerne hadde blitt valgt ut på bakgrunn av sin særegne kunnskap og sosiale praksis, noe Kvale & Brinkmann (2018) beskriver som en funksjon av etnografisk intervjukontekst, altså at de er eksperter på eget område og får da rollen som ekspert. Noe som kan føre til at intervjuet vil handle mindre om opplevelser, men heller mer om fakta. Altså at intervjuet blir mer deskriptivt enn emosjonelt (Kvale & Brinkmann, 2018).

Det vi ønsker å få frem her er at læreren som ble intervjuet er sin egen ekspert, da lærerens praksis også er noe styrt av retningslinjer som er forut bestemt av en ledelse. Selv om spørsmålene gikk inn på deres opplevelse av egen praksis, er samtidig mye samfunnstyrt i forhold til hva som forventes av en lærer kombinert med lover og forskrifter. Det er derfor mye av informasjonen også handler om samfunns mål, eller hva som forventes av dem som lærere, men også noe private opplevelser og meninger. Vi kommer tilbake til spørsmålene under tolkning og analyse, men noe av det vi ble oppmerksomme på, var blant annet skoletradisjonen for hvordan tolken skulle brukes, og økonomien bak. Noe som kunne gå ut over selve forståelsen av samarbeidet mellom skole og hjem.

### *Intervju med foresatte*

Når det kom til intervjuet med de foresatte opplevdes dette litt annerledes. Vi hadde som sagt avtalt tid og sted. Det ble spennende møter med foresatte som vi opplevde som veldig positive og direkte. Vi tok oss tid til å prate mye med dem før vi startet intervjuet og var nøye med å presisere at alt var anonymisert. Her var det viktig for oss å vise forståelse, la de bruke god tid, og samtidig passe på at spørsmålene var korte og konsiste nok under i selve dialogen. Vi hadde delt rollene oss imellom, slik at de foresatte skulle være mest mulig komfortable i møte med oss.

De første intervjuene ble gjort på et bibliotek som tilhørte en skole. Her var det sofa, bord, og gode stoler og sitte i. Derfor ble atmosfæren helt annerledes enn det hadde vært på noen av de andre intervjuene. Når de foresatte hadde funnet roen, og var trygg i situasjonene startet vi. Vi hadde forklart om lydopptaket før vi startet, og det var en som valgte å ikke bruke dette. Vi understreker derfor at vi strøk lydopptak som en intervjus form i samtykkeskjemaet til denne intervjupersonen. Vi hadde forberedt oss godt på å ikke snakke ut over spørsmålene vi skulle gi, men det var viktig underveis og passe på at de hele tiden fikk med seg hva spørsmålene «spurte» etter.

Når vi ser tilbake på selve intervjuene var det helt tydelig for oss at vi opplevde tillit og troverdighet fra foresatte. Det ga oss mye, og vi har i etterkant snakket mye om opplevelsene rundt intervjuene, like mye som de svarene vi fikk. Vi var helt avhengig av at de stolte på oss, for å kunne få mest mulig data rundt de spørsmål vi hadde valgt å ta med. Svarene vi fikk ga oss ny informasjon, og vi har i etterkant forstått hva som var mest viktig og relevant i foresattes syn på hvordan de opplevde informasjon som blir gitt av skolen. Noe vi ser nærmere på under tolkning og analyse delen.

## 4.8. Transkribering og analyse i teori og praksis

I selve analyseprosessen er det gjeldene å bryte teksten ned til mindre deler, for så å systematisere, og bygge opp igjen. Der målet er å kunne få et overblikk over det materialet som vi har, og kunne se det i ulike sammenhenger, diskontinuiteter og motsiinger som kan tas med videre inn i neste fase (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

Vi har valgt å tilnærme oss materialet gjennom koding og kategorisering, slik at det blir mer oversiktlig og forståelig. Det er viktig å understreke at analysen ikke har vært en isolert prosess som ble gjennomført først når transkripsjonene lå klare. I stedet har datainnsamlingen vært en kontinuerlig og dynamisk prosess (Postholm, 2005).

Når det gjelder selve transkriberingen kan vi si at det generelt betyr å skifte fra en form, til en annen (Kvale og Brinkmann, 2018). Når vi skulle gjennomføre vårt intervju brukte vi lydopptak. Dette lydopptaket ble da omformet til tekst når vi skulle transkribere våre svar fra intervjuene. Fordelen med å gjøre det slik, var at vi kunne høre på intervjuet flere ganger, noe

som førte til at vi fikk med oss viktige detaljer fra svarene. På denne måten kvalitetsikret vi bedre det arbeidet vi gjorde. Fordelen med å først ha intervjuet fysisk, var at det var lettere å observere kroppsspråk og opplevelsen av det sosiale samspillet, noe som også er i tråd med hvordan Brinkmann & Tanggaard (2018) og Kvale & Brinkmann (2018) beskriver det.

Det å transkribere fra lyd til tekst var en stor oppgave som vi brukte lang tid på, og vi mener det var en stor fordel at vi var to under denne prosessen. Når to transkriberer er det også en fordel at begge har vært med under selve intervjuet, da det har betydning for kjennskapen til innholdet i intervjuet. Derfra kan det utvikles ideer til analyse og tolkning i etterkant (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

Bakgrunnen for at vi transkriberer er at stoffet, den dataen vi har samlet inn, skal bli bedre egnet for analyse. Det å få en struktur av materialet gir et bedre utgangspunkt, og er starten på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2018). Vi var enig i å gjøre alt av intervju og transkribering sammen, da det er viktig å bruke samme skriveprosedyre slik at det er lettere å foreta språklige sammenligninger av det vi får av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018).

Når vi transkriberer innholdet, må vi hele tiden forholde oss til å huske det etiske i den jobben vi gjør. Når intervjuene er gjort er det ikke bare viktig å huske på konfidensialiteten til forskningsdeltageren og den som intervjuer, men også at det vi har tatt opp på lydbånd og skrevet ned, skal oppbevares trygt, og på et sted. Identiteten på de som blir intervjuet skal beskyttes og ingen hendelser eller personer skal kjennes igjen i det som blir skrevet (Kvale & Brinkmann, 2018). De lydopptakene vi brukte ble slettet 9. april 2021 og den 10. april 2021 hadde de forskningsdeltakerne som var tatt opp på lydfil fått beskjed om at lydfilene var slettet.

#### 4.8.1. Dannelse av kategorier

Etter at vi hadde transkribert intervjuene, var neste steg å strukturere datamaterialet, og gjøre det klart for analyse. Vi gikk derfor grundig gjennom transkripsjonene en rekke ganger begge to, for slik å få en helhetlig og mest mulig sannferdig forståelse av forskningsdeltakernes beskrivelser. Her mener vi at det har vært en styrke at vi har vært to.

Det første vi gjorde på dette stadiet i prosessen, var å identifisere og fremheve utsagn eller setninger som angikk vår problemstilling. Etter vi hadde kodet alle svarene i farger og tall, samlet vi dette inn i et dokument. Vi hadde da sortert bort uttalelser som ikke var relevant for problemstillingen, eller som overlappet hverandre. Det fremsto da naturlig å arbeide videre med fire hovedkategorier, som vi mener fanger essensen i intervjuene. Disse kategoriene er:

- Forventinger
- Tilrettelegging for formidling
- Bruk av tolk
- Samarbeid

I arbeidet videre med de fire hovedkategoriene, så skrev vi dem ned på et A3-ark. Deretter klippet vi ut relevante deler, og plasserte disse i egne «bokser» under de kategoriene vi hadde. Det som er bra med fargekoder på dette stadiet, er at vi kunne klippe og lime ut teksten uten å merke det noe mer. Vi så svarene ut ifra fargene. En annen ting vi oppdaget i denne prosessen, er sammenhengen mellom det deltakerne hadde svart, og de ulikhetene som dukket opp. Dette ga rom for gode refleksjoner. På dette stadiet så vi også betydningen av å være to som arbeidet sammen. Det var godt og ha en samtalepartner og diskutere, og reflektere sammen med.

## 4.9. Kvaliteten i studiet

Her vil vi drøfte ulike aspekter med kvaliteten i studiet som forskerrollen, som er reliabilitet og validitet, krav om konfidensialitet, forskningsetikk validitet og metodekritikk.

### 4.9.1. Forskerrollen

Det er blitt diskutert hvor mye forkunnskap forskeren egentlig skal ha før det blir utarbeidet et semistrukturert intervju. På den ene siden bør forskeren vite noe om temaet i forkant, på en annen side kan det være negativt å vite for mye, noe som kan påvirke forskeren negativt, i forhold til objektivitet og nøytralitet (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

Den ene tilnærmingen er ikke nødvendigvis bedre enn den andre. Ved å være åpen og ha en bevisst naivitet, kan det være med på å gi informanten en større mulighet til å kunne beskrive

det de mener med egne ord. Samtidig er det som regel lettere å lage gode relevante spørsmål til intervjuguiden ved å ha en god forkunnskap (Brinkmann & Tanggaard, 2018).

Kvale & Brinkmann (2018) mener at vi kan beskrive kvalifikasjonskriterier for intervjueren inn i ti stadier. Disse ti stadiene handler om det å være kunnskapsrik om emnet. Det gjør at forskeren lettere kan bearbeide det som blir sagt, og dermed være bedre på å sile ut viktige aspekter i temaet som bør videreføres.

Det neste er å være *strukturende* med tanke på å fortelle den som blir intervjuet hvordan intervjuets forløp skal foregå. Når spørsmålene skal stilles er det viktig stille *klare* og tydelige spørsmål – ikke for akademiske, samtidig som intervjueren skal ha en *vennlig framtoning*, og la intervjupersonene snakke i sitt eget tempo uten å bryte inn (Kvale & Brinkmann, 2018; Bryman, 2016).

Den som intervjuer skal også være *følsom* og *åpen* i den grad at vi som intervjuer skal være en aktiv lytter hvor det gjelder å ikke bare høre det som blir sagt, men også legge merke til hvordan det blir sagt. Ved å bruke åpne spørsmål er det lettere å få med seg hvilket emne som er viktigst for intervjupersonene, og følge opp dette. Har vi som intervjuer god forkunnskap kan vi på en måte *styre* intervjuet i en viss grad. Som forsker bør vi også kunne stille *kritiske* spørsmål for å teste gyldigheten og påliteligheten av det som blir fortalt (Kvale & Brinkmann, 2018; Bryman, 2016).

Til sist kan det være lurt å bruke tidligere uttalelser, og be om at intervjupersonene kan utype disse svarene mer, dette kaller vi å være *erindrende*. Forskeren bør under hele intervjuet være *tolkende* i forhold til det som blir sagt. Vi valgte derfor å være nøye på at de vi intervjuet hadde fått med seg spørsmålene som ble stilt. I tillegg måtte vi tolke de svarene vi fikk fortløpende. Her kan forskeren klargjøre eller utdype meninger som blir sagt ved å bekrefte eller avkrefte for svarene, slik at vi er sikre på hva som menes og at vi har forstått budskapet intervjupersonene prøver å si oss (Kvale & Brinkmann, 2018; Bryman, 2016).

Under gjennomføringen av intervjuene var vi opptatt av hvordan vi brukte kroppsspråket vårt under kommunikasjonene med de foresatte. Det var viktig for oss at forskningdeltakerne følte seg sett og hørt. Dette gjorde vi ved å være tydelige og bevisste på språket vårt, nikke

bekreftende, eller gjenta det forskningdeltakeren fortalte oss for å være sikre på at vi hadde fått med oss de ønsket og formidle.

For at vår forskning skal bli mest mulig relevant og pålitelig, er vi avhengig av at selve forskningsprosessen godt gjennomførbart. Vi kan dele det opp i fire faser som er viktige for forskeren. Dette er forberedelsene og datainnsamling som vi har beskrevet tidligere i denne oppgaven. Deretter kommer dataanalyse og drøfting der vi først ser på svar fra lærere og foresatte hver for seg opp mot teori, for deretter å drøfte videre se svarene vi fikk opp imot hverandre i ulike kategorier som ble til underveis i transkriberingsprosessen.

#### 4.9.2. Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er – om dataene er tillitvekkende, eller til å stole på. Det dreier seg om å gjøre gode målinger av det man har valgt å måle (Nyeng, 2018). Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) stilles det ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen. De løfter frem at reliabilitet handler om konsistens og troverdighet i forskningsresultatene, og at det kan ses i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt, og av andre forskere, ved bruk av den samme metoden, og om intervjupersonen vil endre sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2018).

Kvale & Brinkmann (2018) stiller spørsmål om reliabilitet i forhold til intervjuer og brukte spørreteknikker. Et eksempel på dette kan være om det brukes ledende spørsmål som kan påvirke svarene. Det semistrukturerte intervjuet har som mål å gi så fri beskrivelse som mulig, men at spørsmålene likevel kan avspeile forskers oppfatninger som kan påvirke prosessen

Transkribering er en prosess hvor det kan oppstå praktiske og prinsipielle utfordringer, fordi transkriberingen er en fortolkningsprosess mellom talespråk og skrevne tekster, og en og samme uttalelse kan bli transkribert ulikt (Kvale & Brinkmann, 2018).

Reliabiliteten kan sikres ved at det er samsvar i resultatene mellom uavhengige målinger til samme tid, og samsvar mellom målinger på flere tidspunkt (Nyeng, 2018).

I denne studien har vi valgt å bruke kvalitativt semistrukturert intervju. For å kvalitetssikre reliabiliteten har vi planlagt en nøye intervjuguide, og har på best mulig måte prøvd å vike unna ledende spørsmål som kan påvirke svarene til informantene. I følge Nyeng (2018) styrkes reliabiliteten ved at vi er to underveis i forskningsprosessen.

#### 4.9.3. Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Når det gjelder kvalitativ forskning handler validitet om i hvilken grad observasjon eller intervju faktisk reflekterer over de fenomenene man ønsker å studere. Kvale og Brinkmann (2018) løfter frem at validitet er håndverksmessig kvalitet i kvalitativ forskning. Det handler ikke bare om hvilke metoder som blir brukt, men forskeren som person, og hans eller hennes moralske integritet i studien.

Håndverksmessig kvalitet er avgjørende for evalueringen av kunnskapen som blir produsert i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2018; Nyeng (2018) løfter frem at validitet kan gjengis med gyldighet eller relevans, og det sier noe om hvor gyldige målingene eller undersøkelsene er. En undersøkelse må være valid, fordi validitet er et uttrykk for at en faktisk måler det en ønsker å måle. Validiteten sier noe om metoden egner seg som måleinstrument, og om den måler det forskeren ut ifra problemstillingen ønsker å undersøke eller måle (Nyeng, 2018).

Kleven & Hjordemaal (2018) viser til ulike aspekter ved validitet som begrepsvaliditet, indre og ytre validitet. Begrepsvaliditet innebærer grad av samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført måling. Den indre validiteten sier noe om spørsmålet av forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten, og hvor sammenfallende de er i forhold til virkeligheten. Den ytre validiteten derimot handler om funnene fra en studie kan overføres til andre situasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018). Innenfor kvalitativ metode og intervju vil indre validitet være den man legger mest vekt på, fordi det er vanskelig å overføre intervjuresultatene til andre studier (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvalets syv validitetsfaser gir en god pekepinn på hvordan man kan sikre god validitet i et intervju.

#### 4.9.4 Forskningsetikk, validitet og metodekritikk

Forskerens etiske og juridiske ansvar er underordnet en del juridiske retningslinjer. Vi har tidligere vært inne på prosessen i selve søkingen til NSD, og det og ha et ferdig samtykkeskjema og intervjuguide til de som var med som forskningsdeltakere.

Konfidensialiteten er et element som er helt avgjørende for at de som er med som deltagere ikke skal bli gjenkjent på noen som helst måte. Det er i tillegg viktig at de som er med får opplyst og skriver under på at det som brukes av datainnsamlingsmaterialet, kun skal brukes til det som skrevet under på, og ingen ting annet (Johannsen et al., (2010). Den som intervjuer gir informasjon om at alt av data som er samlet inn, skal makuleres etter bruk. I tillegg vil de lydopptak som blir brukt, bli slettet etter en fast satt tid (NSD personverntjenester, 2020).

I og med at vi valgte å jobbe så tett på mennesker, måtte vi søke NSD om godkjenning. NSD er de som ivaretar forskningens lovpålagte plikter, og gir forskere veiledning og opplæring i informasjonsverktøy (NSD personverntjenester, 2020). I søknaden til NSD la vi med prosjektbeskrivelse, Intervjuguiden, og svarte på mange relevante spørsmål i forbindelse med etikk i forhold til det tema vi hadde valgt. Selve utformingen av Intervjuguiden kommer vi tilbake til under utarbeidelsen av denne.

Vi hadde fått godkjent et samtykkeskjema som vi tok med oss til intervjuene. De som ble intervjuet, skrev under på godkjenningen før vi startet selve intervjuet. Gjennom retningslinjene vi skulle følge kom det helt tydelig frem at vi måtte få et skriftlig samtykke av informantene før vi startet intervjuet. Forskningsdeltakerne måtte vite at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg ut. De som ble intervjuet fikk også tilstrekkelig med informasjon om prosjektet, før intervjuet startet. Beskrivelsen om selve intervjuet kommer vi tilbake til (NESH, 2021)



## 5. Analyse og drøfting

I denne delen skal vi analysere, og drøfte de fire kategoriene vi valgte ut i arbeidet under transkriberingen som vi mener er mest essensielle for vår problemstilling. Vår problemstilling er som nevnt tidligere: *Hvordan formidler lærere fra 1-4 trinn skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av læreren?*

Vi har i dette kapitlet valgt å slå sammen analyse og drøfting. Dette mener vi er den beste måten å belyse vår problemstilling i denne oppgaven. Under transkribering ble de ulike svarene fra intervjuene kategorisert. Det er disse kategoriene som vi analyserer og drøfter. Det ble naturlig for problemstillingen og løfte opp de fire kategoriene:

- Forventinger
- Tilrettelegging for formidling
- Foreldresamarbeid
- Bruk av tolk

Her vil vi presentere funnene fra lærere og foresatte, og drøfte dette opp mot den litteraturen vi valgt ut under kapittel to og tre. Dette inneholder et utvalg fra tidligere forskning, og teori fra andre artikler og ulike bøker.

Av hensyn til personvernet vil forskningdeltakerne bli anonymisert. De har blitt delt inn i tallkategorier, slik at det blir mer oversiktlig. Vi starter med å presentere, analysere og drøfte svarene vi har fått av læreren, for deretter å gjøre det samme med foresatte.

## 5.1. Forventninger

Denne delen tar for seg de ulike forventninger lærere og foresatte har til hverandre, og til skolen.

### 5.1.1. Lærere

For å kunne få til et godt foreldresamarbeid, er det viktig at lærere og foresatte har like forventninger. Vårt spørsmål til lærerne var: Hvordan tror læreren at foresatte opplever den norske skolen? Eventuelt, hvilke forventninger tror du de har til skolen?

Lærerne synes det er et vanskelig spørsmål, og de sitter inne med ulike opplevelser og erfaringer. En lærer drar frem et eksempel med en somalisk mor som mente at det som skjedde på skolen ikke var hennes ansvar. Hun hadde ansvaret for at barnet var skodd, kledd, og hadde mat. Hun hadde tiltro til at skolen ordnet med den faglige opplæringen. En annen foresatt at hun ikke vet hva som kan skolen forventes av henne.

I litteraturen kommer det frem at lærerne stort sett er opptatt av barnas trivsel på skolen. Læreren forventer at foresatte har satt seg inn i det norske skolesystemet, slik at de vet hva som forventes av dem. Både ved å være til stede i barnas skolehverdag og være med i det skolen legger til rette for dem gjennom for eksempel FAU. I tillegg forventer lærerne at foresatte skal bidra ved å kunne stille opp i, og utenfor skolen gjennom skolens regi. Dette kan være alt fra klasseturer til andre "happenings" på skolen, hvor lærerne er avhengig av at foresatte hjelper til, samt foreldremøter (Kilen, 2007; Bouakaz, 2009; Osman & Månsson, 2015; Ahmed, 2015)

En av de andre lærerne svarer slik på spørsmålet:

*«Mange av dem har gått på norsk skole selv, og går på videregående og tar videreutdanning. Jeg tror nok kanskje at de forventer at vi skal ordne en del ting for dem. At vi skal hjelpe ungene hvis de f.eks. sliter med å lese, så skal vi ordne det. Sliter ungene så er det vi som skal fikse det. Vår oppgave blir at foresatte forstår at de må ta i et tak og at det må gjøres en innsats hjemme» (Lærer 4).*

I studiet av Matthiesen (2017) som er gjennomført i Danmark, kommer det frem at lærerne mener de somaliske foresatte har lite kunnskap om skolen. At de strever når det kommer til å engasjere seg, og at de har dårlige foreldreferdigheter. Videre mente lærerne i denne studien at mye av jobben deres gikk ut på å fortelle foresatte hvordan de skulle oppdra barna sine. Denne settingen fører til at foresatte føler seg mindreverdige, som igjen fører til at foreldresamarbeidet blir svekket. I motsetning til dette, påpeker Jortveit (2018) at det i flere studier kommer frem at læreren synes synd på elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og gjør alt de kan for å hjelpe dem. Lærerne er flinke til å møte elevene på det medmenneskelige planet. Lærerne jobber i tillegg mye med elevene trives på skolen, og av den sosiale utviklingen (Jortveit, 2018).

Lærer 4 forteller at foresatte gir uttrykk for at de opplever Covid-19 situasjonen som vanskelig i forhold til alle tiltak som skal følges, men de foresatte synes at lærerne har tatt mye individuell kontakt med dem underveis, noe de setter pris på. Lærerne opplever at foresatte har tillit til dem når det kommer til skolehverdagen, og at de ser opp til lærerens rolle. En av dem forteller:

*“Jeg opplever at foresatte er fornøyde med skolen, absolutt, og at de har tillit til oss. Jeg tror at vi har en høy rang når det kommer til felles konflikt i heimen, og at dem kanskje sier: «Det må jeg snakke med læreren om, om det er sant det du sier». For da kommer de tilbake og spør og snakker med oss om ting og tang. Jeg tror de har et veldig greit og fint forhold til skolen»*  
(Lærer 3)

En annen er bevisst på at det er viktig å ha kjennskap til familien, for å kunne vite mer av hva som kan forventes av de foresatte. Gjennom intervjuet med lærerne oppfattet vi at noen av lærere ikke var helt sikre på hvilke forventninger de foresatte har til skolen. Dette har ført til at vi har reflektert mye over det som ble sagt av forskningdeltakerne om forventninger og opplevelser. Kan det være at lærerne ikke forstår de foresattes forventninger, på bakgrunn av at de ikke gir uttrykk for dem.

### 5.1.2. Foresatte

Foresatte i vår studie forventet at skolen skulle hjelpe barna deres i den faglige og sosiale utviklingen. De ville at barnas deres skulle lære mest mulig, og at de fikk den hjelpen de hadde behov for på skolen. Samtlige var klar over hva skolen forventet av dem, og at de måtte bidra med en god oppfølging hjemme. I vår studie ønsket vi å finne ut av hvilke forventinger foresatte har til skolen. Vi valgte å utdype og forklare spørsmålet nærmere, for å forsikre oss om at de forsto hva vi mente. Vi forklarte det på følgende måte: Hva vil du at skolen skal gjøre for deg og barna dine?

*«Jeg vil at skolen skal hjelpe og lære barna mine mye. Siden vi kommer fra andre land det er vanskelig for barna. Noen lærere er flinke til å ta hensyn og spørre barna om hjelp, men ikke alle. Jeg ønsker tolk i foreldremøtene og det hadde vært fint om alle somaliske foreldrene hadde eget foreldremøte med tolk» (Foresatt 1).*

Hun forteller videre at hun har fått tilbud om tolk under utviklingssamtale, men ikke når det det har vært foreldremøter, og legger til:

*«Jeg føler jeg må gå på foreldremøtet» (Foresatt 1)*

Utsagnet som foresatt 1 kom med, kan ifølge Brenna (2006) forklares ved at mange av minoritetsspråklige foresatte ikke er vant til å gå på foreldremøter i hjemlandet sitt. Hun mener at språkvansker er en vesentlig årsak til at minoritetsspråklige foresatte unnlater å møte på foreldremøter fordi de er redde for at de ikke forstår det som blir sagt, eller at de skal fremstå som dumme (Brenna, 2006).

I studiet somaliske foreldre og norske lærere, viser funn at somaliske foresatte ønsker å lære seg språket fordi det bidrar til at de klarer å ha kontroll over barna sine, utdanningsløpet og den sosiale utviklingen (Kileng, 2007).

Foresatte i vår studie var samstemte, og ga tydelig uttrykk for at de ønsket at barna deres skulle lykkes, og gjøre det godt på skolen.

*«Jeg tenker at lærerne skal passe på å lære barna mine norsk, rettskriving, lese og skrive.» (Foresatt 2).*

Hun forteller at hun har fått tydelig beskjed av læreren om at det er viktig at hun følger opp barna hjemme, og at hun skal ta kontakt dersom det er noe hun ikke forstår.

Hun fortsetter å si følgende:

*«Lærerne de sa ikke bare lære barna på skolen, foreldrene må følge med på barna og hjelpe barna hjemme også. Når jeg ikke forstår, jeg må spørre læreren om hjelp» (Foresatt 2).*

Hun forteller at hun sender SMS til læreren dersom det er noe hun ikke forstår, eller så spør hun vennene sine om de kan oversette for henne. Hun gjør det klart at hun foretrekker muntlig kommunikasjon fremfor SMS. Det er lettere for henne å forstå når hun får snakket direkte med læreren, for da snakker læreren sakte og tydelig slik at det blir lettere å forstå det som skal formidles.

*«Det som er veldig viktig for meg er at mine barn trives på skolen, at noen ser de og at de føler seg trygge på skolen» (Foresatt 3).*

For henne er den sosiale utviklingen det viktigste, deretter det faglige. Hun begrunner det med at dersom barna ikke trives på skolen eller føler seg trygge, er det vanskelig for barna og lære. Hun påpeker at det selvfølgelig er individuelt fra barn til barn, og hvilke evner et barn har, og hvor mye et barn kan lære. Skolen vet hva hennes barn kan og ikke kan i forhold til det faglige, og at de veileder og tilrettelegger for dem. Hun er veldig klar over hva skolen forventer av henne som foresatt og legger til:

*«At jeg skal følge opp barna, de har det de trenger og at de gjør leksene sine. Lærerne har vært tydelige med hva de forventer av meg, vi har fått ukebrev osv. Jeg har jevnlig kontakt med læreren hvis det er noe, og har avtalt at jeg kan kontakte læreren hvis det skjer noe» (Foresatt 3).*

Foresatte i vårt materiale har klare forventinger til skolen, samtidig som de gir uttrykk for at de er klar over hva skolen forventer av dem. De ønsker at lærerne skal sørge for at barna deres trives på skolen, og at de får den faglige utviklingen de har behov for. En av de foresatte var spesielt opptatt av den sosiale utviklingen til barnet sitt, og mente at det hadde stor betydning for barnets læring. Brenna (2006) løfter frem nettopp dette med at dersom minoritetsspråklige foresatte skal kunne følge opp barna sine på best mulig måte, er det viktig at foresatte får veiledning i hvordan de kan følge opp barnet sitt (Brenna, 2006).

Som det fremkommer her, virker det som om foresatte i vår studie har fått tydelig beskjed om hva skolen forventer av dem. Spernes (2012) understreker at lærere møter forskjellige foresatte med ulik bakgrunn i skolehverdagen. Mange minoritetsspråklige har forskjellige oppfatninger når det kommer til barneoppdragelse, ulike holdninger til skolen, ulike forventninger til skolen, og skolens samarbeid. En av grunnene til dette, er at minoritetsspråklige foresatte har bakgrunn fra et samfunn med en skole som er vesentlig annerledes enn den norske skolen. Hun påpeker videre at det kan være vanskelig for foresatte og forstå et skolesystem som er så forskjellig fra det de kjenner til (Spernes, 2012).

Dette er helt klart noe som våre forskningsdeltagere også løftet frem i vår studie. De var selv klar over forskjellene fra det norske skolesystemet, og skolesystemet i Somalia. I studiet som er gjennomført i Sverige av Osman & Månsson (2015), var fokusgruppene hovedsakelig mødre. De fortalte at de i sitt hjemland kun tok kontakt med skolen dersom det var fare for at barnet ble utvist fra skolen. Samtlige foresatte i dette studiet hadde store forventninger til barnas utdanning, men barrieren var at de hadde for lite kunnskap og språkkunnskaper til å hjelpe barna med f.eks. hjemmelekser. I studiet til Koch (2007) ga foresatte uttrykk for at de ønsket instruksjoner til skolens forventninger.

Det kom også frem i vår studie, at mødrene var de som hadde hovedansvaret, og involverte seg i barnas skolegang. Foresatte mente også at de involverte seg i barnas skolegang ved å være lærer for de hjemme, og gi det de trenger. På den andre siden var det noen foresatte som tok avstand fra skolen, fordi de mente de ville unngå å blande seg inn i arbeidet til de profesjonelle. Dette bekrefter også (Bouakaz, 2009; Aamodt & Hauge, 2013; Jortveit, 2018).

Holm (2011) understøtter dette i sin studie, og at somaliske foresatte er av den oppfatningen av at lærerne i den norske skolen er dyktige. Funn i hennes studie viser også at fedre ikke involverer seg i barnas skolegang, i like stor grad som mødre gjør, og at familier med kort botid i Norge involverer seg i mindre grad, enn familier med lenger botid i Norge (Holm, 2011).

Forskningsdeltakerne i vår studie hadde tillit til lærerne, og fortalte at skolesystemet i Somalia er veldig annerledes enn den vi er kjent med i Norge. I Somalia er lærerne strengere, det er strengere disiplin, og foreldresamarbeid er fraværende. Barna ble sendt på skolen,

lærerne hadde ansvaret for barna, og det var svært lite foreldreinvolvering i skolen. Studiet til Ahmed et.al., (2015) understøtter dette. Den største utfordringen til somaliske foresatte var at det var vanskelig å bli kjent med skolekulturen, og hvordan den fungerte, på bakgrunn at de ikke var vant med å ha et slikt skolesystem i Somalia.

Det var også barrierer knyttet til forventninger foresatte har til skolen, fordi foresatte mente at skolen hadde ansvaret for barnas opplæring. Foresatte i studiet ga også uttrykk for at de involverte seg i barnas skolegang, og var positive til lærerens rolle (Ahmed et.al.,2015). For å kunne få til et godt foreldresamarbeid ser vi at det helt klart er nødvendig å ha like forventninger til samarbeidet. At forventningene er klare og tydelig, og at begge parter vet hva som forventes av hverandre. Det er viktig at skolen gir like muligheter til alle foresatte, uavhengig av bakgrunn og språkbarriere.

### 5.1.3. Sammendrag

I vår studie kom det frem at lærere og foresatte hadde variable forventninger. Den største ulikheten var i forhold til det faglige og sosiale. På den ene siden hadde foresatte forventninger som i hovedsak dreide seg om den faglige utviklingen. To av de foresatte var svært opptatt av den faglige utviklingen, og forventet at lærerne skulle hjelpe og lære barna mest mulig. Foresatt 3 var opptatt av den sosiale utviklingen, og løftet frem at hvis barna ikke trivdes på skolen, ville de heller ikke lære. Lærerne på sin side er opptatt av elevenes trivsel. Dette kan gjenspeile de ulike kulturene som kommer til uttrykk i forhold til hva de somaliske foresatte er vant til fra sitt hjemland, og som står i sterk kontrast til hvordan lærerne i den norske skolen er vant til å drive opplæring på. Det kom blant annet frem at i Somalia var det læreren som hadde ansvaret for barna. Det var streng disiplin, og foreldresamarbeidet var fraværende.

Foresatte vi intervjuet hadde samme synspunkt når det gjaldt forventinger. De ønsket, og forventet at læreren skulle være den som hjalp barna deres til å oppnå gode resultater i den faglige utviklingen, og at det var skolen sitt ansvar for å sørge for en god opplæring. Det viser seg at de somaliske foresatte synes det er vanskelig å forstå hvordan det norske utdanningssystemet fungerer, på bakgrunn av sine egne opplevelser fra skolen i hjemlandet. Som det kommer frem av forskning på området, viser funn at foresatte har stor

tillit til at læreren, og at læreren er den personen som skal ta seg av den faglige opplæringen med deres barn (Kileng, 2007; Holm, 2011).

En av forskningdeltakerne fortalte at dette er en felles tanke de fleste somaliere har, men at det i bunn og grunn avhenger av botiden i Norge, og hvor godt de har satt seg inn i det norske skolesystemet og hvor godt integrert de er i samfunnet.

Jortveit (2018) peker på at det er viktig at læreren har kompetanse innen de ulike kulturene i foreldregruppen og kjenner til familiens bakgrunn (Jortveit, 2018). I vår studie viser vi til at det er viktig at læreren har kompetanse innen dette feltet, og gjør seg kjent med familiens bakgrunn Osman & Månsson (2015), Koch (2007) og Bouakaz (2009) understreker at mange somaliske foresatte bærer på ulike traumer og kommer som flytninger. Dette innebærer en del redsel og usikkerhet, i tillegg til at de kommer til et land som har en helt annen kultur og språk.

I studiet til Matthiesen (2017) viser funn at rektorer og lærere mener at de somaliske foresatte engasjerer seg for lite i skolen, og at de har for lite kunnskap om hvordan skolen fungerer. Som en løsning til denne utfordringen, forklarer Jortveit (2018) og Bouakaz (2009) at lærere som skal samarbeide med somaliske foresatte må ha kjennskap til foresattes bakgrunn, og veilede foresatte til å forstå hva som forventes av dem i den norske skolen. På denne måten vil det være enklere for foresatte å forstå informasjonsformidlingen som gis muntlig og skriftlig (Jortveit, 2018; Bouakaz, 2009).

## 5.2. Tilrettelegging for formidling- muntlig og skriftlig:

Tilrettelegging for formidling – muntlig og skriftlig er en av de kategoriene som vi ser på under. Her kommer det til uttrykk lærenes og foresattes egne erfaringer rundt tematikken

### 5.2.1. Lærere

Vi har først valgt å se nærmere på hvordan lærere kan tilrettelegge informasjonsformidlingen muntlig og skriftlig. Vårt spørsmål var: Hvordan tilrettelegger lærerne kommunikasjonen mellom skole og hjem?



Felles for lærerne var at alle hadde god kjennskap til foreldregruppen, og de la stor vekt på at det var viktig med et enkelt og tydelig språk i kommunikasjon med foresatte. De brukte felles plattformer som transponder, Vigilo, SMS og telefon. En av lærerne forteller:

*«Jeg må understreke at jeg må være kort og konsis i det jeg ønsker å formidle. Huskelapper i forhold til gym er et eksempel – før svømming og før gym. Når vi ser at de har med seg det de skal, er det en suksess. Jeg skriver alltid melding på transponder, hvis det er noe de lurer på ringer jeg. Vi har også tospråklige lærere også, som jeg bruker i tillegg til at jeg ringer selv også. Jeg liker å ringe å snakke med dem selv. Noen ganger ber jeg dem om å komme ned og prate med meg. Jeg synes det er den beste kommunikasjonen. Jeg føler at foresatte blir mer tatt på alvor når jeg ringer dem, enn at jeg sender en SMS. Går på kjennskap til foreldregruppa. Du skjønner fort hvem som har behov for oversettelse» (Lærer 1).*

Drugli & Onsøyen (2009) påpeker viktigheten av at både den skriftlige og muntlige kommunikasjonen er like viktig, men at lærerne er bevisste på når de skal bruke den skriftlige kommunikasjonen, og når de skal bruke den muntlige kommunikasjonen (Drugli & Onsøyen, 2009).

Lærer 1 forteller videre: *“Det er også en somalisk foreldregruppe på skolen. Den går ut på at foresatte skal få nok kunnskap om hvordan skolen fungerer, litt kultur og fokusområder»*

Læreren legger til at den skriftlige informasjonen som har kommet fra ledelsen, har blitt oversatt til somalisk. Læreren viser mye kunnskap, og har satt seg inn i situasjonen i Somalia, og forteller at det ikke har vært et fungerende skolesystem i Somalia siden 1993. Dette har ført til at foresatte ikke har fått gått på skole der. De lærer seg naturlig nok norsk her, men det tar jo litt tid, og at det er vanskeligere for voksne enn barn å lære seg språket, lese og skrive. Lærerne har forskjellige oppfatninger om hvordan de skal tilrettelegge informasjonsformidlingen, både muntlig og skriftlig. Dette kommer selvfølgelig an på hvilket behov foresatte har. Noen av forskningdeltakerne bruker mest skriftlige tilbakemeldinger, og andre foretrekker å gi muntlige tilbakemeldinger i formidlingsprosessen.

En av lærerne påpeker viktigheten av å være tydelig i det hun ønsker å formidle:

*«Jeg personlig har brukt mye meldinger. Står det skriftlig så kan de bruke google translate, hvis de ikke forstår hva jeg sier. Tilbakemeldingen har vært at jeg har fått tilbakemelding på det jeg syns er viktig. Eller så har de ringt. Det er noen ganger jeg har tenkt at det er lettere å nå fram med det skriftlige» (Lærer 2).*

For denne læreren var det viktig å kommunisere skriftlig med foresatte. Det kan diskuteres hvem formidlingsform som er best å bruke for hver enkelt lærer, i og med at alle er forskjellige, og foretrekker ulike kommunikasjonskanaler. Lærer 2 har ikke jobbet så lenge som lærer, og heller ikke har så lang erfaring som lærer. I vårt materiale legger lærerne mest vekt på den informasjonsformidlingen som skjer enkeltvis i en travel skolehverdag. Lærerne var opptatt av at foresatte forstod det som ble formidlet, og gjorde alt de kunne for å forsikre seg om dette. Dalland & Knutsen (2020) løfter frem nettopp dette, at det er viktig å tenke gjennom hvordan informasjonen skal nå frem, og hvor ofte den skal gis. Eksempler på dette kan være om skolen skal benytte seg av ukes brev eller månedsbrev. Brenna (2006) understreker viktigheten av at lærere prøver å forstå foresatte, og finne ut av hva som kan være utfordrende hvis det er vanskelig å komme i dialog med dem.

En av lærerne legger vekt på språket i formidlingsprosessen:

*«Det brukes et veldig enkelt språk, når vi vet at foreldrene har dårlig norsk ferdigheter. Er det sånn at foreldrene ikke snakker norsk, ikke forstår norsk så må vi ha en tolk. Og i år så har vi sluppet det. Vi kjenner foreldregruppen og de har et verbalt godt språk, og det tenker jeg er litt ålreit. Men når vi da starter og får nye foreldre, så har vi tolk med, og da er det også sånn at de gjerne vil at foreldrene forteller om deres historie, slik at vi kan kjenne til den, og får et bedre eierforhold til familiene. - Tenker jeg. Vi prøver å legge kommunikasjonen på et nivå som foreldrene forstår hva vi sier» (Lærer 3).*

I formidlingsprosessen mener Kileng (2007) at det er viktig å huske på at formidling og relasjon henger nøye sammen, og at dette gjerne bygges gjennom det vi kaller samhandling. Enten ved fysisk tilstedeværelse, eller kun ved regelmessig samtaler og dialog. I forhold til tilrettelegging var lærer 4 opptatt av å få kjennskap til familiens bakgrunn, og forteller at hvis barna har gått i barnehage, får de informasjon via overføringsmøtene med barnehagen.

Læreren forteller litt om hvordan hun pleier å gjøre det:

*«Foresatte får ukeplan på norsk, utviklingssamtaler, og ringer hvis det er behov. Når vi har inspeksjon og ser noen av de foresatte ute så er vi ganske raske til å gå bort og spørre hvordan det går. Den uformelle praten også. Det er også viktig, det gjelder også alle barn, men vi er kjappe til å ta kontakt med foreldrene hvis vi mener det er behov for å prate. Vi drøyer det ikke til neste utviklingssamtale.*

*Når det gjelder kjennskap til foreldrenes bakgrunn så prøver vi alltid å finne ut litt. Snakke litt med dem. Har de bodd lenge i Norge? Er foreldrene i Norge? Hvordan har dere kommet hit? Har du gått på skolen her? De kan jo komme fra andre steder i Norge også. Vi bruker også tospråklige lærere. Hvis jeg vil formidle noe til mor som jeg kanskje tror hun ikke forstår, så ber jeg om at morsmåslærer oversetter. Eller at de ringer for å klargjøre ting, hvis vi føler at det her forsto de ikke helt” (Lærer 4)*

Lærer 3 legger til:

*«Det er et kartleggingsverktøy som Utdanningsdirektoratet har laget for tospråklige foreldre og om alle skolene bruker det skjemaet. Skjemaet inneholder viktig informasjon. Grunnleggende norskopplæringsplan. Det går på nivåer en, to og tre».*

I praksis innebærer dette at lærerne har en felles plattform å jobbe med for å innhente viktig informasjon.

Videre forteller en lærer:

*“På foreldremøter har vi alltid hyret inn tolk ut ifra påmelding, og vi hyrer inn tolker på utviklingssamtaler” (Lærer 1).*

I ulike studier kommer det også frem hvor viktig det er å legge til rette for god dialog på foreldremøter. Det kan være lurt å planlegge godt hvordan foreldremøte skal gjennomføres. Når det sendes ut informasjonsskriv er det lurt å sende med en svar - slipp. Da vil skolen og lærerne få innhentet informasjon om hvor mange som kommer på foreldremøtet, som igjen gjør det lettere å få planlagt god organisering. Det blir også lettere å få hyret inn

tolk. Organiseringen kan gjøres ved å dele inn grupper med de foresatte som har samme morsmål, og ta med seg tospråklige lærere og assistenter inn i disse gruppene, og bruke tolken som er innleid (Becher, 2007; Brenna, 2006; Dalland & Knutsen, 2020).

Språkkompetansen gjør at det kan være vanskelig å nyttiggjøre seg av den informasjon som blir gitt. Når det brukes tolk på foreldremøtene er det derfor viktig at tolken oversetter det som blir sagt på en mest mulig korrekt måte, slik at budskapet kommer frem (Koch, 2005). Dette kommer vi inn på under neste kategori.

Under neste kategori av spørsmålene gikk vi videre for å se på hvordan lærenes praksis er i forhold til bruk av tolk.

### 5.2.2 Foresatte

For å kunne få til en god kommunikasjon mellom foresatte og lærere, forutsetter det at foresatte forstår innholdet i informasjonsformidlingen- både muntlig og skriftlig. I vår studie ønsket vi å finne ut av hva skolen gjør for at foresatte skal forstå innholdet, og hvordan foresatte opplever informasjonsformidlingen. Vårt spørsmål var: På hvilken måte opplever foresatte informasjonen som blir gitt på skolen- både muntlig og skriftlige?

#### **Skriftlig**

To av forskningdeltakerne i vår undersøkelse ga uttrykk for at de opplevde innholdet i den skriftlige informasjonen som vanskelig å forstå. Dette førte til at en av de foresatte måtte bruke barna som tolk for å oversette innholdet.

Brenna (2006) påpeker at skolen er pliktig til å informere og formidle informasjonen på en måte som gjør at foresatte forstår innholdet. Hun skriver videre at mye av skolens informasjon gis skriftlig, som forutsetter at foresatte har gode nok norskkunnskaper. og Mangel på gode norskkunnskaper bidrar til en hindring av informasjonsformidlingen. Hun løfter også frem viktigheten av at lærere og skolen ikke må bruke foresattes dårlige norskkunnskaper som en unnskyldning for dårlig foreldresamarbeid.

I tillegg kommer minoritetsspråklige foresatte fra steder hvor det er vanlig at informasjonen gis muntlig, og det er derfor viktig å tenke over at måten informasjonen formidles på, er

avgjørende for om foresatte forstår innholdet. Dette støttes av Dalland & Knutsen (2020) som påpeker at når skolen og lærere skal tilrettelegge formidlingen, er det viktig å tenke gjennom hva skolen mener er viktig i en slik prosess. Et eksempel på dette kan være at skolen må gå nærmere inn på hva slags informasjon de ønsker å formidle, og hvilken informasjon som skal komme frem (Dalland & Knutsen, 2020).

En av de foresatte sier: *«Det er veldig vanskelig for meg med den skriftlige informasjonen. Jeg forstår noe, men forstår ikke en del. Eldste datteren min leser og forklarer for meg. Jeg får hjelp av datteren og sønnen min for å forstå den skriftlige informasjonen».* (Foresatt 1).

På den andre siden forteller foresatt 2 at hun velger å benytte seg av Google Translate, dersom det er noe hun ikke forstår, og forteller følgende:

*«Jeg googler alltid på Google Translate, men den oversetter feil på somalisk. Da må jeg bruke engelsk, eller så spør jeg noen venner, hvis det er noe jeg ikke forstår»* (Foresatt 2).

Foresatt 3 synes den skriftlige informasjonen er bra, og hun forstår den. Hun forteller at hun syntes den skriftlige informasjonen var vanskelig å forstå de første årene i Norge.

Slik det forekommer i funnene synes to av tre foresatte at det er vanskelig å forstå innholdet i den skriftlige informasjonen.

En av mødrene går så langt at hun velger å benytte seg av Google Translate. Hun gir uttrykk for at det helt klart byr på utfordringer ved at hun benytter seg av Google Translate, fordi den oversetter feil på somalisk. I dette tilfellet kan vi forstå det slik at det har vært manglende kommunikasjon mellom lærer og foresatt angående den skriftlige informasjonsformidlingen, når foresatt 1 velger å løse det på denne måten. Hva er det som gjør at hun heller velger å benytte seg av Google Translate, og ikke tar kontakt med læreren og er ærlig på at hun ikke forstår innholdet? Vi ber henne om å utdype dette og spør følgende:

Kan det være at læreren tror at du forstår den skriftlige informasjonen så lenge du ikke sier noe?

*“Ja, jeg tar ikke kontakt selv, fordi jeg vil ikke mase. Jeg synes det er bedre å snakke direkte enn å lese eller at læreren sender SMS”* (Foresatt 1).

Dette kan ifølge Brenna (2006) forklares ved at dersom lærerne vil ha en bekreftelse på om foresatte forstår innholdet i informasjonsformidlingen, er det viktig at lærerne stiller de riktige spørsmålene som krever hele setninger som svar, og at de lytter til svarene de får fra de foresatte. Ofte kan foresatte svare ja på at de forstår innholdet i informasjonsformidlingen fordi de er redd for å bli oppfattet som dumme dersom de ikke forstår innholdet. Dette innebærer igjen at lærerne er nødt til å lage åpne spørsmål som krever utdypende svar, for å forsikre seg om at foresatte har forstått innholdet (Brenna, 2006).

Slik det forekommer her kan bruken av Google Translate som foresatt 1 benytter seg av si noe om at læreren i dette tilfellet ikke dobbeltsjekker om foresatte har forstått innholdet i den skriftlige informasjonen som blir gitt. På den andre siden har også foresatt 1 i dette tilfellet et ansvar om å kunne tørre og si ifra til læreren om at hun ikke forstår innholdet, slik at de kan komme til en løsning og unngå misforståelser. utfordringen her er nok språkbarrieren og vi kan tolke det slik at foresatt 1 ikke ønsker å være til bry eller mase på læreren, eller ikke tør å si direkte til læreren at hun ikke forstår innholdet. En mulig løsning på dette kan være at hun får oversatt den skriftlige informasjonen på somalisk.

Kileng (2007) beskriver denne problematikken og løfter frem viktigheten av å bygge relasjoner, og at språket kan være en hindring for å skape den gode kommunikasjonen. Som en løsning på dette, påpeker Kileng (2007) videre at det er nødvendig at lærere sørger for at informasjonen som gis, blir oversatt, for å komme forbi språkbarrieren.

### **Muntlig**

Når det gjaldt den muntlige delen av informasjonsformidlingen ga foresatte uttrykk for at det helt klart var enklere å forstå innholdet. Den muntlige informasjonen var best fordi lærerne under utviklingssamtaler, og i kommunikasjon og dialog i hverdagen hadde et tydelig språk, og snakket sakte.

Det mest utfordrende for foresatte var å forstå innholdet under foreldremøter. Her det var mye informasjon på en gang og læreren snakket fort noe som førte til at de forsto lite av det som ble sagt.

Den ene svarte *“Det er lettere å spørre læreren når vi har utviklingssamtale, fordi da sitter vi ansikt til ansikt. Jeg spør hvis det er noe jeg ikke forstår, men det kan jeg ikke gjøre når det er foreldremøter. Det synes jeg er vanskelig”* (Foresatt 1).

Forskningsdeltager 2 legger mest vekt på dialogen som foregår en til en med læreren og snakker ikke så mye om foreldremøtene.

Hun svarer slik:

*«Det er greit, fordi lærer snakker sakte og ikke fort». Jeg spør læreren om å snakke sakte» (Foresatt 2).*

Foresatt 3 gir uttrykk for at hun ikke er redd for å spørre dersom det er noe hun ikke forstår. Dette gjelder både den daglige kommunikasjonen, utviklingssamtaler og foreldremøter. Hun påpeker at det er viktig som foresatt å ha en god relasjon og tillit til læreren. Hun forteller at dette ikke var enkelt når hun kom til Norge, fordi læreren på den tiden ikke visste om hvor lenge hun hadde bodd i Norge, og om hun forstod hva som ble sagt. Vi ønsket å gå mer i dybden, og stilte følgende spørsmål: Har du fått tilbud om tolk under foreldremøtene?

Foresatt 1 svarer:

*«Nei. Jeg føler lærerne ikke tar hensyn når det er foreldremøter, men når vi sitter en til en, forstår jeg det som blir sagt. Når vi sitter en til en prater læreren enkel norsk og forklarer grundig. Men hvis hun ringer meg, så forstår jeg ikke så mye. Læreren spurte om det er bedre at hun ringer eller sender SMS, jeg sa bedre med SMS. Fordi jeg leser hvis jeg får SMS når jeg er på skolen, og da kan jeg spørre læreren min om hun kan oversette, eller jeg får hjelp fra andre»*

Her ser vi klart og tydelig hvor viktig det er med å stille åpne spørsmål og kreve utdypende svar, når lærere vil ha bekreftelse på om foresatte har forstått innholdet. Foresatt 1 forteller hvor vanskelig det er å delta på foreldremøtene, og foretrekker SMS, men likevel forteller at dersom hun ikke forstår SMS-en, så ber hun sin egen lærer om å oversette.

Brenna (2006) understreker at minoritetsspråklige foresatte kommer fra steder der det er vanlig at informasjonen gis muntlig, og at måten informasjonen formidles på, er avgjørende for hva foresatte forstår av innholdet. Hun skriver videre at det er vanlig at lærere sender en SMS til foresatte for å bekrefte om de forstår budskapet, men at foresatte i de fleste tilfeller svarer ja, uten at de egentlig har forstått innholdet. Hun påpeker at lærerne må stille de riktige spørsmålene som krever hele setninger og utdypende svar, for å forsikre seg om at foresatte

har forstått innholdet i informasjonsformidlingen. I studiet som er gjennomført på New Zealand fremkommer det at dårlige språkkunnskaper bidrar til dårlig kommunikasjon mellom skolen og somaliske foresatte. Dette fører igjen til at foresatte ikke deltar på møter på skolen, fordi de ikke forstår innholdet (Ibrahim et al., 2009).

Andre funn i studiet viser at somaliske foresatte har utfordringer knyttet til å innpasse seg i samfunnet pga. språkbarrieren, og at kommunikasjonen med skolen blir begrenset, som igjen fører til at foreldresamarbeidet. Kommunikasjonen formidles via barna deres (Ibrahim et al., 2009)

Det er viktig for oss å påpeke at mødrene vi intervjuet hadde et sterkt ønske om at barna deres skulle gjøre det godt på skolen. De var interessert i barnas skolegang, og ga uttrykk for at de ønsket å bidra til et godt samarbeid med læreren. De ønsket kun det beste for barna sine, og en av mødrene fortalte at kulturforskjellene kunne føre til at de ble misforstått av skolen og læreren. Hun fortalte at i Somalia er det uhøflig å se et menneske i øynene under dialog og kommunikasjon. Dette var en av de tingene hun synes var svært uvant å måtte forholde seg til når hun kom til Norge.

Ifølge Spernes (2012) er det verdifullt organisere en “bli kjent samtale” med foresatte når elever starter på skolen. Dette mener hun er viktig slik at foresatte og lærere blir kjent med hverandre slik at som den videre kontakten blir enklere. Samtalene skal ikke bære preg av utspørring, men heller gjennomføres i hyggelige omgivelser og at en lar foresatte komme til ordet (Spernes, 2012).

Lærerne i dette studiet utarbeidet et skjema som ble brukt for utgangspunkt til bli-kjent samtale. Temaene innebar skolegangen til elevene i det landet foresatte kom fra, familiens bakgrunn, og ikke minst om elevene hadde opplevelser som kunne være vanskelige for dem å mestre i etterkant. Møtene ble også avsluttet med en kort informasjon om forventinger til foreldresamarbeidet. Fellesmøter ved oppstart for nye foresatte som ikke har bakgrunn fra norsk skole eller som ikke kjenner til det norske skolesystemet. Hensikten med disse møtene var at foresatte skulle bli bedre kjent med skolen, hvordan skolehverdagen fungerte, og hvordan det norske skolesystemet er. (Spernes, 2012).

Dalland & Knutsen (2020) legger også vekt på hvor viktig det er å planlegge og legge til rette for møter i skolens regi.



### 5.2.3 Sammendrag

Slik det kommer frem i våre funn prøver lærerne så godt de kan å være bevisst på å bruke et enkelt, og tydelig språk i kommunikasjon med foresatte. De benytter seg av ulike informasjonskanaler som Vigilo, SMS og telefon. Dalland & Knutsen (2020) løfter frem viktigheten, og foreslår at når det kommer til den skriftlige informasjonen, kan det være en god ide at skolen bruker et felles system for informasjonsformidlingen.

En av lærerne forteller om betydningen av å bruke huskelapper, som har fungert godt for vedkommende. Brenna (2006) understreker at det er viktig å huske på at når skolen velger å bruke skriftlig informasjon, må skolen forsikre seg om at foresatte forstår innholdet (Brenna, 2006). Våre funn viser at foresatte helt klart foretrekker den muntlige informasjonen fremfor den skriftlige, og at to av tre foresatte opplever innholdet i den skriftlige informasjonen som vanskelig å forstå. Dette kan forklares med at to av de foresatte har kortere botid i Norge, enn foresatt 3. De ga uttrykk for at det var enklere å forstå informasjonsformidlingen muntlig fordi læreren snakket sakte og brukte et tydelig språk, dette understrekes av (Holm, 2011). Det er da best å tilrettelegge for ulike former for kommunikasjon, etter det som passer best for mottager (Kilen, 2007; Holm, 2011; Dalland & Knutsen, 2020; Drugli & Onsjøien, 2009).

Forslag til ulike måter å formidle kommunikasjon på kan være faste ukes eller månedsbrev samt informasjon om hva som kommer til å bli tatt opp på utviklingssamtaler og foreldremøter. I tillegg til gode rutiner for bruk av tolk. Det er også lurt å legge til rette for samtaler som en del av tilbudet til informasjonsformidlingen. Det kan også være lurt å reflektere over sin egen praksis for å se om det er noe som kan gjøres bedre (Drugli & Onsjøien, 2009).

Det er verdt å merke seg at våre intervjuer kun er basert på tre foresatte, og at vi ikke med sikkerhet kan konkludere om funnene ville blitt annerledes om vi hadde hatt muligheten til å intervju flere. Likevel kommer det frem at to av tre foresatte synes innholdet i den skriftlige formidlingen er vanskelig å forstå, og at de foretrekker den muntlige kommunikasjonen.

## 5.3. Tolk

Tolken har en viktig betydning for å hindre språkbarrierer. Under i denne kategorien ser vi nærmere på hvordan tolken brukes i praksis på skolene og hva foresatte, og lærere mener er fordeler og ulemper med bruk av tolk.

### 5.3.1 Lærerne

I forkant av intervjuene vurderte vi å bruke tolk under gjennomføringen av intervjuene med de foresatte. Vi drøftet dette med lærerne, og på grunn av Covid-19 situasjonene var vi avhengig av å intervju foresatte som ikke hadde behov for å bruke tolk. Vi var avhengig av lærernes hjelp, da vi ønsket å ha intervju fysisk med de foresatte. Vi ønsket å bygge en trygg ramme i hyggelige omgivelser rundt intervjuene. Vi valgte å ta med forskningsspørsmålet om tolk, fordi vi ønsket å se på de ulike praksisene i forhold til skolenes bruk av tolk.

Spørsmålet vi stilte var:

Bruker lærerne ofte tolk, og hvordan gjøres det i praksis?

Det som kommer frem av våre funn er at lærerne er samstemte i hvordan de velger å bruke tolk, men de synes det er vanskelig i en travel skolehverdag og forsikre seg om at den informasjonsformidlingen som blir gitt blir forstått av foresatte. Lærerne regner med at foresatte gir beskjed hvis de trenger tolk. Lærerne forteller hvordan de bruker tolk i foreldremøter og utviklingssamtaler, og hvordan tospråklige lærere hjelper til i formidlingsprosessen som gjøres på skolen.

*«Vi har alltid hyret inn tolk ut ifra påmelding til foreldremøte. Da pleier vi å hyre inn tolker der, og på utviklingssamtaler. På samarbeidsmøter med ulike instanser har det kommet frem at tolken IKKE har oversatt alt det som blir formidlet (Lærer 1).*

*«Jeg synes det har vært greit å ha tolk på foreldremøter og utviklingssamtaler. Jeg har ikke brukt det så mye utenom foreldremøter og utviklingssamtale, fordi det har gått greit, da. Vi har gjort hverandre forstått. Jeg har ikke noe å utsette på det. Jeg tenker det er greit liksom. Men jeg har tenkt noen ganger –Blir det jeg sier sagt på min måte jeg ønsker. Man må bare stole på det. Jeg har hørt fra andre at det man har sagt ikke blir helt riktig» (Lærer 2).*

På den andre siden forteller en annen lærer:

«Noen ganger kan jeg *stusse over om det jeg sier blir formidlet på riktig måte. Hva er det egentlig som blir sagt nå?»* (Lærer 3).

Lærerne gir uttrykk for at de er skeptiske til hva som blir formidlet av tolken. De er opptatt av at det de vil formidle til foresatte, skal gi mest mulig korrekt informasjon i det de ønsker formidle.

Vi valgte å stille et tilleggsspørsmål i forhold til bruken av tospråklig lærer og bruken av innleid tolk, der vi spurte om: Da må jo dere også være flinke til å sile ut når man skal bruke tospråklig lærer og når skal man bruke innleid tolk?

«*Da tenker jeg at vi må skrive det ned og må få tak i en tolk, også må vi ta et møte på akkurat det problemet som blir belyst. Vi snur oss ikke på hælen og bestiller en tolk i hverdagslivet*» (Lærer 3).

Kileng (2007) beskriver også i sin studie den usikkerheten som kan oppstå i en samtale ved bruk av tolk. Det hun viser bekymring rundt er validiteten i de svarene tolken videreformidler som foresatte har svart på. Det er en viss usikkerhet om det som skal formidles blir formidlet i den grad som ønskes. Vi som bruker tolk, blir derfor avhengig av å forholde seg til tolkens tolkninger.

En annen lærer forteller:

«*Hvis jeg opplever at jeg må ta opp noe med mor og far, og de ikke forstår hva jeg sier, da er det tolk jeg bruker - Utenforstående tolk. Da bruker jeg ikke tospråklig lærer, for de er for tett innpå familien. Da må jeg ha en som er objektiv. Det kan være hvis man opplever å måtte ta kontakt med PPT eller andre instanser, der vi føler at det må skikkelig forståelse til*» (Lærer 4).

Lærere svarer videre:

«*Jeg tenker at vi bruker tolk på en fornuftig måte og at vi buker ekstern tolketjeneste – og det gjør vi jo! Vi sender ut planer, men når det er noe annet informasjon oversetter vi skrivene til ulike språk. Hvis det er andre ting, får vi hjelp til å oversette hvis vi føler at det er nødvendig. Jeg tenker at vi gjør det vi kan få gjort med tanke på samarbeidet med foresatte*» (Lærer 4)

Spernes (2012) skriver det er viktig å bruke tolk når foresatte og lærere ikke har samme språk. Det er også lurt å kunne benytte seg av tospråklige lærere i skolehverdagen, men legger vekt på at det er viktig å benytte seg av kvalifiserte tolker i møtene hvis skolen ikke har mulighet til å kunne benytte seg av de tospråklige lærerne. Osman & Månsson (2015) skriver også i sin studie at de velger å bruke tospråklige lærer når de skal kommunisere til somaliske foresatte om informasjon foresatte ikke forstår. De somaliske lærerne hjelper foresatte med å forstå den informasjon som skal gis samtidig som de fungerer som en “stemme” for det somaliske foresatte hvis de vil formidle noe til lærerne og skolen, noe Holm (2011) også mener er viktig.

### 5.3.2 Foresatte

En viktig faktor ved foreldresamarbeidet er selvfølgelig at begge parter forstår hverandre. Skolen har minoritets elever fra forskjellige land, og det er viktig at foresatte og lærere snakker samme språk, og gjør seg forstått i forhold til det som skal formidles. I våre intervju valgte vi å spørre følgende spørsmål til foresatte: Hvordan brukes tolk i dag? og kunne det vært gjort annerledes?

En av de foresatte fortalte:

*«Det blir brukt lite tolk. Det skulle vært mer tolk, fordi det er ikke alltid man forstår hva som blir sagt. Det kan skje at tolken sier ting til andre og da kan jeg ikke fortelle eller snakke så mye om alt jeg egentlig har lyst å si. Jeg synes tolk som blir bestilt utenifra er best.»*

(Foresatt 1).

Slik det fremkommer her er det viktig at skolen benytter seg av ekstern tolk, og ikke tospråklige lærere. Foresatt 1 gir uttrykk for at hun ikke kan formidle det hun vil, fordi hun frykter for at det hun sier vil bli sagt videre til andre.

Foresatt 2 forteller at det har blitt brukt litt tolk på skolen, men at hun foretrekker å ikke bruke tolk, fordi det er bedre å lære seg norsk selv:

*«Tolken kan ikke være sammen med deg hele tiden.»*

Hun forteller at hun synes det er bedre når læreren snakker sakte i muntlig kommunikasjon.

Kileng (2007), Holm, (2011) og Spernes (2012) løfter frem viktigheten av å bruke tolk dersom lærere og foresatte ikke har et felles språk de kan kommunisere på. Lærerne må sørge for at minoritetsspråklige foresatte har gode norskkunnskaper, slik at de har muligheten til å delta i en likeverdig dialog med lærerne. En mulig løsning fra Spernes (2012) sin side er at lærerne kan benytte seg av tospråklige lærere på den aktuelle skolen, slik at de kan utveksle informasjon i samtalene som fører til at foresatte har mulighet til å uttrykke sine ønsker og behov (Osman & Månsson, 2015 og Spernes,2012).

Foresatt 1 uttrykker bekymring rundt tospråklig lærer som blir brukt som tolk, og er redd for at tolken skal si noe videre. Dette begrenser det hun egentlig har lyst til å formidle til læreren. To av de foresatte forteller også at de bruker barna sine som tolk i den skriftlige informasjonsformidlingen. Ifølge Spernes (2012) er det uforsvarlig å bruke barna som tolk fordi barn ikke har forutsetninger for, og skal ikke være en del av denne kommunikasjonen.

En av våre foresatte har bodd mange år i Norge, og hun svarer:

*«Skolen bruker tolk, men jeg trenger ikke tolk. Noen foreldre sier de ikke trenger tolk, men det er viktig å bruke tolk hvis man ikke forstår norsk. Jeg har ikke behov for det nå, men brukte det mye da jeg kom til Norge. Det er veldig viktig at de bruker tolk for å unngå misforståelser og at foreldrene forstår hva som blir sagt. Mange av somaliske foreldre kommer ikke på foreldremøter fordi de er redde for å forstyrre eller ikke forstår det som blir sagt» (Foresatt 3).*

### 5.3.3 Sammendrag

Funn i vår studie viser at foresatte synes at skolen benytter seg for lite av tolk i foreldremøter, og hvis skolen benytter seg av tolk, foretrekker de foresatte ekstern tolk. Foresatt 3 har lang botid i Norge, og snakker meget godt norsk. Hun hadde ikke behov for tolk, men fortalte at behovet var der de første årene. Lærerne opplever at det i en stressende skolehverdag er vanskelig å vite når behovet for tolk er størst. Lærerne prøver å legge til rette for bruk av tolk inn i utviklingsamtaler og foreldremøter. Det kommer i midlertidig frem at både lærer og foresatte er skeptisk i bruken av tolk, da de er bekymret for at det de ønsker å formidle ikke blir formidlet på den måten de ønsker. Dette støttes også i det litteraturen beskriver (Kileng 2007; Osman & Månsson, 2015 og Spernes, 2012).

Det blir derfor viktig at lærer og foresatte kan ytre ønske om hvordan de ønsker å bruke tolk, tospråklige lærere, eller assistenter i de situasjonene der det oppstår språkbarrierer.

Etter drøfting om tolk gikk vi videre for å se på foreldresamarbeidet. Dette er spørsmål til lærerne, og hvordan deres opplevelse av foreldresamarbeidet er, før vi kommer inn på hvordan foresatte opplever det.

## 5.4. Foreldresamarbeidet

I den siste kategorien har vi valgt å se nærmere på samarbeid mellom lærer og foresatte.

### 5.4.1. Lærere

Når det kommer til samarbeid, hadde vi valgt ut to spørsmål. Det ene var:

Hvordan opplever læreren samarbeidet med foresatte med somalisk bakgrunn?

Det andre spørsmålet var: Er det noe lærerne kunne ønske var gjort annerledes for å få til et bedre samarbeid?

Lærerne vi intervjuet var opptatt av et godt foreldresamarbeid med somaliske foresatte, og strakk seg langt for å få til et godt samarbeid. Lærerne gjorde seg selv tilgjengelige på de ulike kommunikasjonskanalene, og var bevisste på hvordan kommunikasjonen skulle foregå, og opplever samarbeidet som positivt. De ga uttrykk for at foresatte hadde tillit, og var trygge på lærerne.

I ulike studier kommer det frem at for å få et godt samarbeid mellom skole og hjem er det viktig å bygge gode relasjoner som Kileng (2007) tidligere har beskrevet, og Osman & Månsson (2015) også legger vekt på i sin studie. Men det er ikke bare relasjon som skal bygges. For å bli bedre kjent bør det ligge til grunn en eller annen form for kommunikasjon og ikke minst om hvilke forventninger lærere møter fra foresatte, og motsatt Kileng (2007).

Lærerne kunne fortelle at de opplevde foresatte som imøtekommende, og at de ville barnas beste. En av lærerne løftet frem at samarbeidet er en kontinuerlig prosess som ikke stopper før barna er ferdig på barneskolen.

Felles for forskningsdeltakerne vi intervjuet var at de alle har erfaring med å jobbe med minoritetsspråklige foresatte.

På vårt spørsmål om hvordan de opplever foreldresamarbeidet, svarer en lærer følgende:

*«Jeg opplever det positivt. Jeg opplever det også sånn at de spør om hjelp, og det synes jeg har vært utrolig positivt»* (Lærer 3).

En annen lærer påpeker viktigheten av at foresatte forstår og kan prate norsk, og sier følgende:

*«De somaliske foreldrene vi har på gruppa nå forstår de fleste av dem norsk. Noen av dem er faktisk født og oppvokst i Norge. Det synes jeg fungerer greit, slipper tolk»* (Lærer 4).

Her kommer det tydelig frem at språk er viktig for læreren for å få til et godt foreldresamarbeid og for å kunne forstå hverandre. I dialog om foreldresamarbeidet la lærerne mest vekt på hvordan de fremsto i kommunikasjonen med foresatte, men de sier ingenting om hvordan de tror foresatte opplever den. Osman & Månsson (2015) sier at for å bygge broer og få til en god relasjon, er det også helt nødvendig med lærere som har en viss forkunnskap om foresattes bakgrunn. Noe som vil føre til en bedre forståelse av hva de somaliske foresatte forventer av et samarbeid, noe også Jortveit (2018) er enig i. Matthiesen (2017) legger mest vekt på hvordan læreren skal se på somaliske foresatte som en likeverdig partner i samarbeidsøyemed, og at alle mennesker skal behandles likt som medansvarlige og fullverdige mennesker.

Small & Grimley (2009) beskriver språkutfordringer som et stort hinder for godt foreldresamarbeid. Noe som vi har vært inne på tidligere i forbindelse med behov for tolk, og under skriftlig og muntlig kommunikasjon.

Brenna (2006) belyser hvor viktig det er at lærere bør ha en viss forkunnskap, da det i somalisk kultur har en helt annen skolestruktur enn det vi bruker her i Norge. Derfor blir det viktig at lærere setter seg inn i de somaliske foresatte sin bakgrunn, slik at det er lettere å forstå deres holdninger til skolen som en opplæringsarena. Dette kommer vi tilbake til under svarene vi har fått av de foresatte.

Det andre spørsmålet om samarbeid var:

Er det noe lærerne kunne ønske var gjort annerledes for å få til et bedre samarbeid?

Vi stilte dette spørsmålet for å få lærerne til å reflekter litt over hva de tenker kunne vært gjort annerledes.

*«Hver gang jeg har utviklingssamtaler, spør jeg helt til slutt: Er det noe jeg kan gjøre for å gjøre hverdagen bedre for deg og ditt barn. Dette har jeg spurt om i ti år. 90 % svarer ærlig på dette spørsmålet, og da er det to ting som kommer inn:*

- *Sønnen eller dattera mi har for lite gjøre.*
- *Vi trenger hjelp til å komme på plattformene» (Lærer 1).*

Læreren fortsetter:

*«Det er lagt et utviklingssamtalskjema inn i vårt system og alle lærere bør bruke det. Læreren beskriver at samarbeidet er en kontinuerlig prosess frem til elevene går ut av 7.klasse. Mye og lite kontakt. Altså, det er noen du snakker mer med enn andre, av diverse grunner. Så har du dårlig samvittighet for dem du snakker mindre med. Når det har vært noe, så føler jeg at de har ringt» (Lærer 1).*

En annen lærer sier dette: *«Jeg spør alltid på slutten av møtet om det er noe de har lyst å spørre om som ikke har kommet frem. Da er det som regel ikke mye som blir sagt, men sier at de kan ringe. Hvis jeg får flere år på baken, så kan det hende at jeg kan gjøre ting annerledes» (Lærer 2).*

Lærer 3: legger til:

*«Jeg opplever at de er så fornøyde med det vi gjør. De vil gjerne overrekke alt til oss, fordi det er deres måte å vise takknemlighet på. Vi har hatt tospråklige/ flerspråklige elever i mange år, det ligger i veggene her. Det er ikke dem og oss, det er våre barn».*

Lærer 4 svarer følgende:

*«Har jo jobbet mye med tospråklige. Men jeg føler at når vi snakker om samarbeid så er det mer av den uformelle praten det første skoleåret. Jo eldre elevene blir, blir det mindre uformell prat.*

Dalland & Knutsen (2020) legger vekt på at det som er viktig å huske på er at det er skolen og læreren som har ansvaret for å ivareta en god relasjon med foresatte. De sier også at



samarbeidet kan foregå både uformelt og formelt, men at det kanskje er den kontakten læreren har på det uformelle plan, som til syvende og sist vil være den beste måten og kunne ivareta en god relasjon.

Lærere vil det beste for elevene og foreldrene, og jobber mye med å skape den gode kontakten og beholde den. Mye av det læreren gjør er å prioritere den sosiale delen av opplæringen til elevene. Det har kommet frem at lærere ofte synes synd på dem, og ofte ser på språket som en utfordring. Lærere i Norske skoler er vant til å jobbe rundt inkludering, og kan ofte prioritere det sosiale istedenfor det faglige. Her kan det ofte oppstå en konflikt da foresatte ønsker at skolen skal prioritere den faglige kompetansen til elevene. Dette kan utfordre samarbeide, og gjøre til at det kan oppstå konflikter (Jortveit, 2018; Koch, 2007).

#### 5.4.2. Foresatte

Vi hadde også i dette intervjuet 2 spørsmål som gikk til foresatte. Det ene var: Hvordan bidrar foresatte med samarbeidet skole-hjem?

Det andre spørsmålet lød som følgende: Er det noe du som foresatt kunne ønske var gjort annerledes, for å få til et bedre samarbeid?

I prosessen kommer det frem at foresatte er redde for å gjøre feil når det kommer til foreldresamarbeidet, samtidig som de er opptatt av at barna deres skal lære mye på skolen. Av de vi intervjuet kom det også frem at trivsel var en viktig faktor på skolen.

Vi spurte foresatte:

Hvordan bidrar foresatte med samarbeidet skole-hjem?

Foresatt 1 forteller at hun har to barn som går på en av skolene. Hun forteller at det har vært litt utfordringer knyttet til en av barna, derfor har hun en egen avtale om at læreren sender henne SMS hver dag for å fortelle om hvordan skoledagen har vært. Hun er fornøyd med foreldresamarbeidet hun har med kontaktlæreren.

Foresatt 2 forteller at hun sender SMS eller ringer læreren, hvis det er noen ord hun ikke forstår. Hun synes det er vanskelig når det er foreldremøter fordi lærerne snakker fort, og da forstår hun bare halvparten av det som blir sagt. Hun påpeker at hun er flink til å spørre i

etterkant av foreldremøtet. Hun forteller at hun synes det er mye lettere å kommunisere med læreren muntlig, enn på SMS. På utviklingssamtaler synes hun det er lettere å forstå hva læreren sier, fordi læreren snakker sakte, og at det er lettere når det er en til en samtale

Hun forteller det slik:

*«Jeg må følge det lærerne sier til meg. F.eks. når de sender meg SMS, så jeg ringer og vi ringer hverandre for å få forklaring på ord jeg ikke forstår» (Fortsatt 2).*

Foresatt 3 er opptatt av god relasjon til læreren. Hun forteller:

*«Jeg tenkte at jeg samarbeider hvis det skjer konflikter, jeg må se helheten. Jeg stoler på læreren, jeg prøver å komme til en løsning sammen med læreren og ikke gjøre det vanskelig for dem. Det er viktig å være ærlig og at vi ser de samme tingene med barnet fordi hvis man jobber sammen, så styrker det barnet utvikling. Det er veldig viktig for meg»*

Vi spør videre:

Er det noe du som foresatt kunne ønske var gjort annerledes for å få til et bedre samarbeid?

En av de foresatte sier: *«Tolk er viktig på foreldremøtene»*. Foresatt 1. Hun forteller at hun ikke føler seg inkludert under foreldremøter, og hun tenker at de somaliske foreldrene sitter igjen med samme inntrykk.

*«Læreren kanskje tror at foreldre gjør ting for en grunn, fordi det er sånn det er i hjemlandet, men det er ikke fakta. Jeg skulle ønske læreren tar mer hensyn til meg som foreldre, og at de spør om hvorfor jeg gjør ting som jeg gjør, og om kulturen min. Foreldre som ikke kommer på foreldremøter, kommer ikke fordi de ikke forstår hva som blir sagt, og ikke pga kulturen» (Foresatt 1).*

I studiet til Koch (2007) uttrykte lærerne at somaliske foresatte involverte seg for lite i barnas skolegang, men at barrierene skyldtes at lærerne selv sendte ut blandende signaler til foresatte, og at foresatte ikke fikk nok informasjon om skjulte normer når det gjaldt passende oppførsel og forventinger til skolen.

*«Det er lettere å spørre under utviklingssamtale, i tillegg til at man sitter sammen ansikt til ansikt». Jeg spør hvis det er noe jeg ikke forstår, men det kan jeg ikke under foreldremøte. Det er vanskelig. Jeg tar ikke mye kontakt, fordi jeg vil ikke mase på læreren» (Foresatt 1).*

Foresatt 2: «Det er veldig viktig at lærer og foreldre samarbeider. Det er viktig å ha respekt for hverandre. Læreren er den som lærer deg om livet videre».

*For meg nei. Men da jeg var ny så trengte jeg mer oppfølging, mer tolk og oversettelse, men ikke nå. Min nøkkel har vært å begynne å jobbe tidlig, for da ble jeg kjent med nye mennesker og snakket med flere, og det hjalp. Det er veldig viktig å kunne språket».*

Hun forteller videre: «Mange har mye å si, men det er vanskelig å få det ut pga språket. I tillegg er det mange som ikke stoler på tolken fordi de er redde for at de skal sladre videre til andre i det somaliske miljøet. Derfor er det viktig å ta med en du stoler på i tillegg til tolken. I Somalia er det ikke noe foreldresamarbeid. Det er skolen som har ansvar for barna og alt som skjer på skolen. Det er lengre skoledager og lærerne er strenge, og elevene må ha respekt for lærerne. Det er et helt annet skolesystem i Somalia enn det som er i Norge» (Foresatt 3).

Funnene i Holm (2011) sin studie viser at foresatte som har mer enn 10 års botid i Norge har en bedre forutsetning for å klare seg godt i Norge, og har barn som er godt integrert i den norske skolen. Noe som gjør foreldresamarbeidet lettere. Osman & Månsson (2015) løfter frem at språkkompetansen kan være en barriere for kommunikasjonen i foreldresamarbeidet. Dette støttes av Ibrahim et al., (2009) og Small & Grimley (2009) som også mener at språkbarrieren er den største utfordringen for å kunne få til et godt foreldresamarbeid. Dalland & Knutsen (2020) beskriver at et godt foreldresamarbeid skaper gode relasjoner, og at en god relasjon skaper et godt samarbeid.

I studiet til Matthiesen (2017) kommer det frem at somaliske foresatte blir oppfattet som utilstrekkelige i samarbeidet med skolen, på bakgrunn av at lærerne oppfatter de som faglige og sosialt svake. Han påpeker at for å få til et godt samarbeid med somaliske foresatte, er det viktig at lærerne ser på dem som likeverdige mennesker. Dalland & Knutsen (2007) påpeker at foresatte er den største aktøren skolen skal samarbeide med. Skolen må se på foresatte som en ressurs, men at de foresatte er pliktig til å følge opp foreldresamarbeidet.

Nordahl (2007) beskriver foreldresamarbeidet som den viktigste delen for barns læring og utvikling, og at foreldresamarbeidet skal være likeverdig og gjensidig. Det skal være på

begges premisser. Gamle og nye erfaringer fører til økt kunnskap, og forståelse for andre mennesker. Erfaringene gjør det lettere å skape gode holdninger til andre, som bidrar til at foreldresamarbeidet styrkes (Otterstad, 2008).

Foresatt 3 kommer med tre anbefalinger når det gjelder foreldresamarbeidet med somaliske foresatte:

«Ikke være for direkte mot foresatte».

«Ikke være redd for å spørre læreren».

«Tenke positivt om skolen».

- Hverdagen fra mandag til fredag er det som betyr noe, bare en liten SMS /tegn for å høre hvordan det går med barna på skolen».

-Være flink til å spørre barna om hvordan skoledagen har vært, og hva de har lært.

### 5.4.3 Sammendrag

Funnene i vår studie knyttet til foreldresamarbeidet viser at lærere og foresatte er opptatt av å ha et godt foreldresamarbeid. Lærerne er tilgjengelig på de ulike kommunikasjonskanalene og gir uttrykk for at de foresatte har tillit til dem. På den andre siden er noen av de foresatte vi intervjuet redd for å mase på læreren. Det fører til at de ikke tør å si ifra hvis det er noe de ikke forstår i forhold til den skriftlige informasjonen som blir gitt på den aktuelle skolen. Generelt foretrekker foresatte den muntlige kommunikasjonen for den er lettere å forstå. Både lærerne og foresatte legger vekt på at det er viktig å bygge gode relasjoner til hverandre. En av lærerne løfter frem at foreldresamarbeidet er en kontinuerlig prosess frem til eleven går ut av barneskolen. En av forskningsdeltakerne mener at den uformelle praten i hverdagen er den viktigste kommunikasjonen, og at denne uteblir jo eldre eleven blir.

Begge parter forteller at språkbarrieren er den største utfordringen i et foreldresamarbeid, og at bruk av tolk er viktig for å kunne forstå hverandre, noe Osman & Månsson (2015) og Small & Grimley (2009) også legger vekt på.

Det kommer frem at foresatte har stor respekt og tillit til lærerne, og at de ser på læreren som den profesjonelle som har ansvar for den faglige og sosiale utviklingen til barna deres. Funn viser også at foresatte ønsker at lærerne får økt kunnskap og forståelse for deres kultur.

Brenna (2006); Jortveit (2018) mener også det er viktig fordi forkunnskap og

bakgrunnsforståelse er noe som vil være med på å forstå kulturen bedre. Noe som igjen vil være et godt utgangspunkt for samarbeid, det blir lettere å bygge broer mellom skole og hjem. Samtlige forteller at skolesystemet i Somalia er veldig annerledes enn den de er kjent med her i Norge (Likevel kommer det frem at en av lærerne i vår studie har satt seg inn i Somalias historie, og viser forståelse for foresattes bakgrunn. Det å lage en god relasjon bygger derfor på gode holdninger, god kommunikasjon og kompetanse. Alt dette bidrar derfor til at foresatte kan følge seg trygge i samarbeidet med skolen. Samtidig som lærere får en bedre forståelse av foresattes forventninger Kileng (2007), Osman & Månsson (2015) og Small & Grimley (2009). Det blir også viktig bygge relasjoner både gjennom det formelle og uformelle møter og samtaler (Dalland & Knutsen, 2020).

## 6. Avslutning

I vår studie ønsket vi å se nærmere på hvordan lærere fra 1-4.trinn formidler skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan foresatte opplever formidlingen som blir gitt av lærerne.

Ut fra vår problemstilling utarbeidet vi spørsmål som vi tok med oss inn i intervjuene med fire lærere og tre foresatte. Det vi ønsket å oppnå med våre intervjuer var å få frem ulike opplevelser og erfaringer fra både fra lærere og somaliske foresatte, for deretter å se dette i lys av hverandre. Etter dette analyserte, transkriberte og tolket vi det materialet vi fikk av både foresatte og lærere. Svarene vi fikk ble kategorisert etter hva som ble mest naturlig og essensielt for vår problemstilling.

De fire kategoriene vi så nærmere på var: 1) Hvilke forventninger skolen /læreren har til foresatte med somalisk bakgrunn og hvilke forventninger somaliske foresatte har til skolen. 2) Hvordan skolen la til rette for informasjonsformidling - både muntlig og skriftlig, og øke forståelsen av hvordan de foresatte opplever informasjonsformidlingen. 3) Skolenes bruk av tolk. 4) Skole - og hjem samarbeid.

Overordnet sett er studiens hovedfunn at lærere og foresatte opplever at de har tillit til hverandre, samtidig som at foresatte gir uttrykk for at innholdet i den skriftlige formidlingen er vanskelig å forstå. Det er også fremtredende at språkbarrieren for foresatte oppleves som større under foreldremøter, da det er mye informasjon på en gang og læreren ofte snakker fortere. Vi ser også tegn til den pågående Covid- 19-pandemien har medført lærerne tok mer individuell kontakt med de foresatte.

Hvis vi går mer i dybden, ser vi at det som kommer frem er at foresattes forventninger til skolen var at barna deres skulle lære mest mulig, og la spesielt vekt på det faglige. Lærerne på sin side jobbet mye med trivsel og sosial læring blant barna og vektla nok mest at barna skulle trives på skolen. I skole og hjem samarbeidet ga foresatte uttrykk for at det til tider kunne være vanskelig da de noen ganger ikke turte og si fra hvis de følte det var noe galt, de var ganske tydelige på at de ikke ville “forstyrre” læreren eller “mase” på læreren. Både lærer og foresatte som var med i vår studie gjorde så godt de kunne og vektla hvor viktig det var for dem at skole- og hjem samarbeidet fungerte. Det vi også la merke til var at jo lengre de

somaliske foresatte hadde bodd i Norge, desto lettere hadde det blitt for dem å tilegne seg det norske utdannings samfunnet. Det er helt tydelig at jo lengre botid foresatte har i Norge, jo mer kunnskap har om det norske skolesystemet.

Når det kom til språkbarrierer fortalte de foresatte om hvor vanskelig det hadde vært i starten, når de kom til Norge. En av de foresatte som hadde bodd i Norge de siste 20 årene kunne fortelle oss om hvordan prosessen hadde vært. Det er helt klart vanskelig for de foresatte å forholde seg til alle de informasjonskanalene skolen bruker, og at det i stor grad er lettere for de og få muntlig informasjon fra skolen, istedenfor skriftlig. En av de foresatte kunne fortelle oss om hvor vanskelig det var på foreldremøter, når mange av de somaliske foresatte ikke forsto det som ble formidlet. Tolken ble også diskutert i våre funn. Det som forundret oss og som vi ikke hadde tenkt på tidligere var hvordan foresatte i mange tilfeller ikke har tillit til tolken. En ting er lærernes bekymringer over hvorvidt det de ønsker å formidle virkelig blir formidlet på den måte de ønsker det. En annen ting er tiltroen de foresatte har til tolken. Vi har med et begrenset utvalg av forskningsdeltakere i vår studie, men likevel mener vi det er viktig å tenke gjennom funnene i vår studie, da dette kan være med å bidra til at foresatte i møter med tolk til stede ikke ønsker å dele informasjon, fordi de er redde for at tolken ikke overholder taushetsplikten.

Det vi ønsker å fremheve er at for oss har det vært viktig å se på helheten i formidlingsprosessen. Det har gjennom ulike teorier også kommet frem at det vi har fått av svar på intervjuene også står i samsvar med tidligere forskning og teorier. Det som vi mener, var bra med våre intervjuer var at de foresatte hadde tillitt til oss og ikke var redde for å fortelle oss hvordan de opplever skolen både tidligere og i dag. Samtidig som vi erfarer at læreren gjør alt de kan for å få til et godt samarbeid. Det er viktig at skolen også må være klar over at det er deres plikt til å opprettholde og lage gode prosedyrer for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Slik vi ser det er det viktig at skolene lager faste rutiner på hvordan formidlingen skal foregå -både muntlig og skriftlig. Dette kan utarbeides av skolen og formidles videre til foresatte ved skolestart. Det bør tas hensyn til språkferdigheter og den forståelsen foresatte har av skolen, og det bør komme tydelig frem hvem som har ansvar for hva. Da tenker vi spesielt på hvordan foresatte skal tilegne seg skolens forventinger til dem, og omvendt.

Ulike prosesser på hvordan dette skal gjøres må bli opp til hver enkelt skole å bestemme, men at det kan være nødvendig at lærere og andre voksne som skal samarbeide med somaliske foresatte, har behov for kunnskap og forståelse for foresattes bakgrunn og kultur. Dette for at tilrettelegging for kommunikasjon, og at samarbeidet blir gjennomført på best mulig måte.

Videre forskning

Hva trenger vi mer kunnskap om og kan det vi har kommet frem til brukes videre i forskning, var spørsmålene vi stilte oss til slutt. Vi har hatt en kvalitativ undersøkelse, det kunne vært interessant og dratt temaet inn i en større studie, for eksempel en kartleggingsstudie hvor flere lærere og foresatte kunne vært med. Det kunne vært gjort under en større spørreundersøkelse som kunne bygget videre på selve formidlingsprosessen som skjer fra lærer til somaliske foresatte. Målet kan være å forske på praktiske løsninger som kan lette en del av den formidlings som skjer i dag. Vi ser at det mulig kan være lurt å bruke en felles mal på hvordan formidling skal foregå, og ikke minst ivareta de behov somaliske foresatte har i møte med den norske skolen. Vi har lært at hvor viktig det er å skape gode rutiner på hvordan formidlingsprosessen skal foregå både muntlig, skriftlig, formelt og uformelt. Vi har også sett betydningen av hvor viktig det er med gode holdninger og relasjonsbygging inn i denne prosessen. Dette vil være med på å skape trygghet og gode dialoger.



## Litteraturliste

(u.d.).

Aamodt, S., & Hauge, A.-M. (2013). *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage/skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademiske 1 utgave, 1 opplag.

Ahmed, A. (2015, Desember 1). *Somali Parents' Involvement in the Education of Their Children in American Middle Schools a Case Study in Portland, Maine*. Hentet fra The University of Maine: <http://digitalcommons.library.umaine.edu/etd> sett på i februar 2021

Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget A/S.

Bouakaz, L. (2009). *Förelldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur AB.

Brenna, R. (2006). *Sangam! Integrering og inkludering (2 opplag)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Brikmann, S., & Tanggaard. (2018). *Kvalitative metoder emperi og teoriutvikling (1 utg., 3 opplag., side*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Byman, A. (2016). *Social Research Methods (5. utg., side 470-473, 483-484 og 499)*. Oxford: Oxford University Press.

Dalland, C. P., & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Denzin, N., & Lincon, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Drugli, M. B., & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger (1 utgave, 2 opplag)*. Latvia: Cappelen Damm AS.

Holm, I. M. (2011). *Somaliere og norsk skole*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Ibrahim, H. H., Small, D., & Grimley, M. (2009, Februar 1). Parent/School Interface: Current Communication Practices and their Implication for Somali Parents. *New Zealand Journal of Education Studies, Vol. 44, No.*, ss. 19-29 -hentet på nett februar 2021. Hentet fra University Of Canterbury.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode (4 utg., side*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jostveit, M. (2018, mai 3). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. Lærernes ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Vitenskaplig publisasjon*, ss. 12 sider fra side 259-270.

Kileng, I. M. (2007). *Somaliske foreldre og norske lærere. Et studie av relasjoner og møter (Rapport nr.07)*. Tromsø, ISBN 978-82-7697-240-5: Norut AS.

Kleven, T. A., & Hjordemaal. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Koch, J. M. (2007). *How Schools Can Best Support Somali Students and Their Families (Vol.9, No 1)*. Minnesota: University of Minnesota- Twin Cities USA.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet (3 utg., side*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Matthiesen, N. C. (2017., jan 2016). *Working together in a deficit logic: home–school partnerships with Somali diaspora parents*. Hentet fra Oria:  
<https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1134469> page 495-507, sett på i februar 2021
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et godt foreldresamarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori (2 opplag)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Osman, A., & Niclas, M. (2015 ). *"I Go to Teacher Conferences, But I Do Not Understand What the Teacher Is Saying" (Vol 17, No 2)*. Sweden: Mälardalen University College.
- Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold- fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rakkestad kommune. (2016). *Tilstandsrapport –læring Rakkestad kommune*. Rakkestad: Rakkestad kommune. Hentet fra <https://docplayer.me/48321112-Tilstandsrapport-laering-rakkestad-kommune-saksnr-16-3900-journalnr-16-arkiv-a20-dato.html>
- Spernes, K. (2012). *Den kulturelle skolen i bevegelse. teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, mars 9. ). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord ( 5 utg. , side*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UDIR. (2021, 4 30). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Veileder, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord (5 uttgave)*. Bergen: Fagbokforlager .

# Vedlegg 1

## Intervjuguide til foresatte

Intervjuguide «Samarbeid mellom skole og hjem»
--

<b>Problemstilling</b> <i>Hvordan formidler lærere fra 1-4.trinn skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av lærerne?</i>	
<b>Forskningsspørsmål til foresatte</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
	Åpningsspørsmål: Kan du fortelle litt om deg selv?
1. På hvilken måte opplever foresatte informasjonene som blir gitt på skolen -både skriftlig og muntlig	1.På hvilken måte opplever du den skriftlige informasjonen du får av læreren? Hvordan opplever du som foreldre de muntlige informasjonene du får fra lærerne?
2. Hvilken forventning har foresatte til skolen?	2.Hvilke forventninger har du til skolen? Hva vil du at skolen skal gjøre for dere? Hvordan opplever du lærernes forventninger til dere? Hva vil du at lærerne skal gjøre for dere?
3. Hvordan bidrar foresatte med samarbeidet skole hjem?	3.Hvordan opplever du som foreldre at du bidrar til samarbeid?
4. Hvordan brukes tolk i dag? , og kunne det vært gjort annerledes?	4.Hvordan opplever du at skolen i dag bruker tolk? Er det noe du føler burde vært gjort annerledes?
5. Er det noe du som foresatt kunne ønske var gjort annerledes for å få til et bedre samarbeid?	5.Når vi snakker om samarbeid, er det noe du som foreldre mener kunne vært gjort annerledes?

## Vedlegg 2

### Intervjuguide til lærerne

Intervjuguide «Samarbeid mellom skole og hjem»
--

<b>Problemstilling</b> <i>Hvordan formidler lærere fra 1-4.trinn skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av lærerne?</i>	
<b>Forskningsspørsmål til læreren</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
	Åpningsspørsmål: Kan du fortelle litt om deg selv?
1. Hvordan opplever lærerne samarbeidet med foresatte med somaliske foresatte?	1. Hvordan opplever du samarbeidet med foreldre med somaliske foresatte? Har dere foreldre og elever fra mange ulike minoriteter
2. Hvordan tror lærerne at foresatte opplever den norske skolen? Eventuelt hvilke forventninger de har til skolen.	2.Hvordan tror du foreldrene opplever den norske skolen?  Hvilke forventninger tror du foreldrene har til skolen?
3. Hvordan tilrettelegger lærerne kommunikasjonen mellom skole og hjem?	3.Hvordan tilrettelegger du for kommunikasjon med hjemmet?  Hvilken kjennskap har du til foreldrenes bakgrunn?
4. Bruker lærerne ofte tolk? og hvordan gjøres det i praksis  (EKS: informasjonsmøter, dialogmøte og utviklingssamtaler ovs)	4.Bruker dere tolk? I hvilken sammenheng brukes tolk?  Synes du noe skulle vært gjort annerledes ved bruk av tolk?
5. Er det noe lærerne kunne ønske var gjort annerledes for å få til et bedre samarbeid?	5.Når vi snakker om samarbeid, er det noe du som lærer mener kunne vært gjort annerledes?

# Vedlegg 3

## Informasjonsskriv og samtykkeerklæringen til lærere

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Lærerens informasjonsformidling i møte med minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan lærere formidler informasjon til minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to studenter som går på høgskolen i Østfold og studerer master i spesialpedagogikk. I år vil vi skrive vår masteroppgave og vi ønsker og gå nærmere inn på hvordan lærere formidler informasjon til minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn.

Vi vil gå nærmere inn på hvordan lærere formidler informasjon til minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn.

Vår problemstilling er som følger: *Hvordan formidler lærere fra 1-4. trinn skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av lærerne?*

Dette er et mastergradstudium i spesialpedagogikk. Det vil bli tildelt egen intervjuguide med intervju spørsmål. Se vedlegg.

Opplysningene vil kun bli brukt i masteroppgaven vår og ikke i andre forskningsprosjekter.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for forskningsprosjektet. Prosjektansvarlig og veileder for denne masteroppgaven er Karl- Arne Næss Korseberg.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

På bakgrunn av vår masteroppgave har vi behov for tre kontaktlærere fra 1-4.trinn som kan delta og har erfaring med minoritetsspråklig foresatte med somalisk bakgrunn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi skal bruke metoden kvalitativ forskningsmetode – intervju. Intervjuet vil ta ca. en time. Begrunnelsen for dette er at vi ikke ønsker at lærerne skal bli påvirket av andre lærere eller omgivelser rundt dem. I samarbeid med vår veileder Karl-Arne vil vi bruke lydopptak. Under intervjuet vil vi bruke lydopptak, og dette vil vi få utdelt av vår veileder på høgskolen.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er Tringa Hakaj, Kikki Westby og veileder Karl-Arne Næss Korseberg som har tilgang på prosjektet. Vi samler informasjonen på et sted der navn, kontaktopplysninger og annen opplysning vil bli erstattet med en kode som lagres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai 2021. Personopplysninger vil bli slettet etter levert masteroppgave.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
å få slettet personopplysninger om deg, og  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Høgskolen i Østfold – Karl-Arne Næss Korseberg.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Forsker/veileder

Karl-Arne Næss Korseberg

Studenter

Kikki Westby  
Tringa Hakaj

Personvernombud

Martin Gautestad Jakobsen

---

-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lærerens informasjonsmidling i møte med minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæringen til foresatte

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Lærerens informasjonsformidling i møte med minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan lærere formidler informasjon til minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to studenter som går på høgskolen i Østfold og studerer master i spesialpedagogikk. I år vil vi skrive vår masteroppgave og vi ønsker og gå nærmere inn på hvordan lærere formidler informasjon til minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn.

Vi vil gå nærmere inn på hvordan lærere formidler informasjon til minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan du opplever dette.

Vår problemstilling er som følger: *Hvordan formidler lærere fra 1-4. trinn skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan opplever foresatte formidlingen som blir gitt av lærerne?*

Dette er et mastergradstudium i spesialpedagogikk. Det vil bli tildelt egen intervjuguide med intervju spørsmål. Se vedlegg.

Opplysningene vil kun bli brukt i masteroppgaven vår og ikke i andre forskningsprosjekter.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for forskningsprosjektet. Prosjektansvarlig og veileder for denne masteroppgaven er Karl- Arne Næss Korseberg.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

På bakgrunn av vår masteroppgave har vi behov for tre foresatte som har elever i 1-4.trinn som kan delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi skal bruke metoden kvalitativ forskningsmetode – intervju. Intervjuet vil ta ca. en time og vi vil bruke lydopptak under intervjuet, som vi får utdelt av veileder Karl – Arne Næss Korseberg ved høgskolen i Østfold.



### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er Tringa Hakaj, Kikki Westby og veileder Karl-Arne Næss Korseberg som har tilgang på prosjektet. Vi samler informasjonen på et sted der navn, kontaktopplysninger og annen opplysning vil bli erstattet med en kode som lagres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai 2021. Personopplysninger vil bli slettet etter levert masteroppgave.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
å få slettet personopplysninger om deg, og  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?  
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Østfold – Karl-Arne Næss Korseberg.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Studenter

Personvernombud

Karl-Arne Næss Korseberg

Kikki Westby

Martin Gautestad Jakobsen

Tringa Hakaj

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lærerens informasjonsmidling i møte med minoritetsspråklige foresatte med somalisk bakgrunn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 5

## Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

### **Prosjekttittel**

Lærerens informasjonsformidling i møte med minoritetsspråklige foreldre med somalisk bakgrunn.

### **Referansenummer**

259948

### **Registrert**

30.06.2020 av Tringa Hakaj - tringa.hakaj@hiof.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Karl-Arne Næss Korseberg, karl.a.korseberg@hiof.no, tlf: 92644899

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Tringa Hakaj, Kikki Westby, tringa.hakaj@halden.kommune.no, tlf: 97974670

### **Prosjektperiode**

01.08.2020 - 15.05.2021

### **Status**

11.08.2020 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

#### **11.08.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)