

Sammen kan vi klare det!

I hvilken grad får minoritetsspråklige foreldre muligheter til å bli myndiggjort i møtet med skolen gjennom et gitt opplegg for lese – og skriveopplæring, sett i lys av teori om anerkjennelse, makt og sosialisering.

Bente B. Hugo



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergrad i tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2010

Forord

Å få jobbe med denne Masteroppgaven har jeg opplevd som morsomt, spennende og lærerikt. Det å få lov til, i en alder av 53 år, å kunne fordype meg i et område som jeg er så interessert i, føler jeg som et privilegium. Jeg har virkelig fått erfare at det aldri er for sent å bli en lykkelig student.

Først av alt vil jeg takke de familiene som har latt meg få lov å ta del i deres tanker, opplevelser og hverdagsliv som minoritetsspråklige deltakere i den norske skolen. Jeg har blitt godt mottatt i deres hjem og de har latt meg få observere situasjoner der de samhandler med sine barn og vi har hatt samtaler omkring deres rolle som foreldre. Derest vil jeg takke lærerne som har delt sine erfaringer med meg.

Så går takken til den store skaren av gode supportere som har omgitt meg og lagt til rette for at jeg skulle komme i mål med dette prosjektet. Takk til Einar som har tatt hovedansvaret for hus og heim denne våren og som har gitt meg oppbakking og god støtte hele veien. Takk til alle våre voksne studentbarn og svigerbarn som har kommet med oppmuntrende og nyttige innspill, og til Tanja og Alexander som har holdt ut med en mor som har forsvunnet opp på loftet så snart anledningen har dukket opp.

Til slutt en takk til mine veiledere Thor Ola Engen og Sigrun Sand som har vist interesse og engasjement for oppgaven helt fra starten av og som har vært viktig samtalepartner og rådgivere underveis.

Innholdsfortegnelse

Forord	0
Innholdsfortegnelse	2
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (abstract)	5
1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Gjennomføring av undersøkelsen.....	8
1.4 Avgrensning av oppgaven	9
1.5 Oppgavens oppbygning.....	10
2. Tidligere forskning om myndiggjøring av foreldre	11
2.1 Nordahl – generelt om hjem/skolesamarbeid	12
2.2 Hattie - synlig læring.....	14
2.3 Desforges - kunnskapsoverføring og familielæring	15
2.3.1 Familielæring og foreldreskole	16
3. Teorigrunnlag og skolekontekst	18
3.1 Axel Honneths teori om anerkjennelse	18
3.2 Anerkjennelsens tre sfærer	19
3.2.1 Kjærlighetssfæren.....	20
3.2.2 Rettssfæren	22
3.2.3 Den solidariske sfære	23
3.3 Bourdieus kapitalbegrep.....	25
3.4 Hoëms sosialiseringsteori.....	26
3.5 Teori om språk, makt og myndiggjøring.....	29
3.5.1 Cummins - Relations of power.....	30
3.6. Et opplegg for lese- og skriveopplæring	32
3.6.1 Oppgaven for lærer i grunnleggende norsk.....	32

3.6.2 Oppgaven for foreldrene	33
3.6.3 Tospråklig faglærers oppgave	34
3.6.4 Lærersamarbeid med støtte i bruk av ulike morsmål	34
4. Metodekapittel.....	36
4.1 Vitenskapelig forankring.....	36
4.1.1 En hermeneutisk tilnærming/forforståelse	37
4.2 Kvantitativ eller kvalitativ metode?	38
4.3 Valg av informanter	39
4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	40
4.4.1 utfordringer ved gjennomføringer av intervjuene	42
4.5 Observasjon	44
4.5.1 utfordringer ved gjennomføring av observasjonene.....	45
4.6 Etske refleksjoner rundt forskerrollen.....	46
4.7 Reliabilitet, validitet og generalisering	47
5. Presentasjon av funn og analyser	49
5.1 Kommunikasjon mellom hjem og skole.....	51
5.1.1 Det første møtet med skolen.....	51
5.1.2 Informasjons skole - hjem	53
5.2 Foreldrenes kompetanse og ressurser	55
5.2.1 Minoritetsforeldres utdanningsbakgrunn	56
5.2.2 Foreldrenes forventninger og ambisjoner	57
5.3 Anerkjennelse av språklig og kulturell kompetanse	59
5.3.1 Foreldrestøttet læring	61
5.3.2 Lekser	63
5.3.3 Utnyttelse av foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse.....	66
6. Konklusjoner og anbefalinger	68
7. Avslutning	70
8. Litteraturliste.....	71

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Oppgaven er en empirisk undersøkelse om hvordan foreldre til elever fra språklige minoriteter får mulighet til å bli myndiggjorte i forhold til egne barns opplæring gjennom et undervisningsopplegg for den første lese – og skriveopplæringen. Bakgrunnen for undersøkelsen er tidligere forskning som viser at gapet mellom minoritet - og majoritets elever øker i norsk skole. Den viser også at foreldres involvering i barns skolegang er viktig for elevenes resultater i skolen. Forskning omkring tospråklighet vektlegger betydningen av opplæring med støtte i elevens morsmål.

Det empiriske materialet i denne oppgaven bygger på intervju med 4 foreldrepar og tre lærere, samt lekseobservasjon i tre familier. Undersøkelsen ser på hvilke erfaringer foreldre til elever fra språklige minoriteter har med samarbeidet rundt et konkret undervisningsopplegg som ønsker å benytte foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse og i hvilken grad foreldrene opplever at de har betydning i barns opplæring gjennom opplegget. Undersøkelsen tar også for seg lærernes syn på morsmålsstøttet begynneropplæring og deres erfaringer omkring samarbeidet med foreldre til elever fra språklige minoriteter.

Det empiriske materialet blir analysert og tolket i lys av Honneths anerkjennelsesteori og Cummins teori om språk, makt og myndiggjøring. I tillegg benyttes Hoëms sosialiseringsteori knyttet sammen med Bourdieus begreper om språklige og kulturell kapital. Analysene er samlet under tre kategorier: kommunikasjon mellom hjem og skole, foreldres kompetanse og ressurser og utnyttelse av foreldrenes språk og kultur. De blir presentert med utgangspunkt i sitater fra foreldre og lærere. Funnene viser at skolen har en vilkårlig måte å kartlegge foreldres kompetanse på og hvilke behov de har for hjelp og støtte. For noen foreldre resulterer det i krenkelser i både den rettslige og den sosiale sfære. Det viser at foreldre må anerkjennes på individnivå. Funnene indikerer også at mange av foreldrene til elever fra språklige minoriteter har høye forventninger til sine barn og at de ønsker å delta i sine barns opplæring, men at de selv trenger kunnskap og hjelp til hvordan de best kan bidra.

Informantforeldrene setter pris på ulike opplæringstiltak i regi av skolen og ønsker seg hyppigere samarbeid med skolen. Også lærere ser stor nytteverdi i det ukentlige undervisningsopplegget, men fremhever at samarbeidet kan være tidkrevende. Når hjem og skole samarbeid systematisk gjennom et morsmålsstøttet undervisningsopplegg, ser det ut til at foreldre kan erfare å bli anerkjent og på den måten få muligheter til å bli myndiggjorte i forhold til sine barns opplæring.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a Master's degree thesis in Adapted Education at Hedmark University College. The thesis is based on an empirical study on how parents of pupils from linguistic minorities are given opportunities to become empowered in their children's education through a certain teaching method in the first read – and write training. The background for the study is former research which concludes that the gap between minority and majority students is increasing in Norwegian schools. It also indicates that parental involvement in their children's school program is important for the student's results in school. Research on biliteracy education emphasizes the importance of educational support by using the student's mother tongue.

The empirical material in this thesis is based on interviews with 4 couples of minority parents and three teachers, in addition to homework observations in three families. This survey focuses on what experiences the minority parents have when participating in a certain teaching method which intends to use the parent's linguistic and cultural competences, and to what extent the parents feel that they become important for their children's schooling through this method. The survey also deals with the teacher's view on the first read – and write training based on mother tongue support and their experiences from the cooperation with minority parents.

The empirical material is analyzed and interpreted in the light of Honneth's theory of recognition and Cummins theory of language, power and empowerment, as well as Hoëms socialization theory linked with Bourdieus' concepts on linguistic and cultural capital. The analysis is gathered in three main categories: communication between school and home, the parent's competences and resources and use of parent's language and culture. The findings show that the school has an arbitrary way of identifying the parents' competences and what needs they have for help and support. For some parents the result is violation in both the legal and the solidarity sphere. This shows that parents must be recognized on an individual basis.

The findings also indicate that minority parents do have high expectations for their children's education and that they want to participate in the children's learning process, but they need knowledge and guidance about how to support effectively. The minority parents appreciate different training programs that the school offers and they want the cooperation to be more frequent. Also teachers see a great value in the weekly training program, but emphasize that the cooperation is time-consuming. When school and parents work together systematically through a mother tongue supported learning method, it appears that the parents can experience recognition and thus get the opportunity of being empowered in relation to their children's learning.

1. Innledning

I dette kapittelet kommer jeg til å presentere bakgrunn for valg av oppgave og oppgavens problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført og hvilke avgrensinger jeg har måttet foreta i oppgaven. Tilslutt gir jeg presentasjon av hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

En rekke kunnskaps- og ferdighetskartlegginger viser at elever fra språklige minoriteter i Norge skårer betydelig lavere enn gjennomsnittet for elever med majoritetsbakgrunn og at gapet mellom majoritets- og minoritets elever i forhold til skoleprestasjoner øker, spesielt i lesing (Bakken 2007). Dette stadfester også Birkelund og Mastekaasa i sin bok ”Integrert?” (Birkelund og Mastekaasa, 2009), men de presiserer at innvandrere ikke er en homogen gruppe. Deres forskning viser at bildet er nyansert og det er variasjoner i hvordan grupper med forskjellige landbakgrunn klarer seg i norsk utdanning og arbeidsliv.

Ulikhet i utdanningssystemet diskuteres ofte i forhold til skillelinjene sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn, i tillegg til kjønn. Når det gjelder innvandrerbakgrunn hevder Birkeland og Mastekaasa at det er ene og alene svake prestasjoner som fører til lavere gjennomsnittlig utdanningsnivå. Ved likt karakternivå velger etterkommere av ikke-vestlige innvandrere systematisk mer utdanning enn personer uten innvandringsbakgrunn. Deres funn tyder på at det finnes et innvandrerdriv – også blant etterkommerne (Birkeland og Mastekaasa, 2009:225). Et viktig spørsmål er hvordan norsk skole kan ta vare på dette drivet og samtidig forbedre minoritetslevers skoleprestasjoner?

Ulike skoleforskere har satt søkelys på hvilke kriterier som må ligge til grunn for at elever fra språklige minoriteter skal kunne lykkes i majoritetens skole. Thomas Nordahl er blant Norges fremste forskere på hjem – skolesamarbeid. Han framhever klart foreldrenes betydning for barns læring. Han mener at først i 16 års alderen ser skolen ut til å bli mer betydningsfull for elevenes læringsutbytte enn foreldrene (Nordahl, 2007). I sin nyeste forskning hevder Nordahl at gode skoler kan kompensere for elevens familiebakgrunn, men at det er en fare at foreldre i dag i altfor stor grad overlater ansvaret til skolen. Dette mener han er svært uheldig fordi noe

av det viktigste grunnlaget for barns læring skjer i hjemmet (Nordahl 2009). Det er uten tvil skolens ansvar å få samarbeidet til å fungere, og det skal fungere i forhold til alle hjem.

I skolefaglige miljøer er det bred enighet om at manglende mestring av språket i det nye landet er en opplagt årsak til dårlige skolerestater (Birkelund og Mastekaasa, 2009:24) og at det er behov for målrettet innsats for å styrke lesekompetansen blant elever fra språklige minoriteter. Jeg har rettet søkelyset mot et metodisk undervisningsopplegg for begynnende lese- og skriveopplæring som søker å styrke lesekompetansen i nært samarbeid med foreldrene til disse elevene.

Cummins hevder imidlertid at det ikke er snakk om enten skole eller hjem, men at det er fire viktige områder som må være på plass for at elever fra språklige minoriteter skal ha muligheter til å lykkes i en majoritetsskole. Det dreier seg om i hvilken grad elevenes hjemmespråk og kultur innarbeides i skolens planer og i hvilken grad elevenes foresatte oppfordres til å delta i sine barns læring. Han er dessuten opptatt av i hvilken grad opplæringen fremmer elevenes indre motivasjon for å bli aktive søkere av kunnskap, ikke bare passive mottakere. Han mener videre at det er viktig å spørre seg i hvilken grad vurdering av problemer knyttes til den enkelte elev eller om man søker å finne svar på problemene i skolesystemet eller læreplanene (Cummins 2000: 47).

Fordi min masteroppgave er knyttet opp til studiet i tilpasset opplæring, har jeg konsentrert meg om de to første punktene til Cummins med hovedvekt på anerkjennelse og myndiggjøring av foreldrene relatert til familienes hjemmespråk og kultur. Jeg har ønsket å finne ut i hvilken grad foreldre til elever fra språklige minoriteter har muligheter til å bli myndiggjort gjennom et undervisningsopplegg for den første lese – og skriveopplæringen der bruk av foreldrenes språklige og kulturelle kapital har et sterkt fokus. For å finne noen svar har jeg intervjuet foreldre til elever fra språklige minoriteter og lærere med tilknytning til 1.tinn. Jeg har også observert lekkesituasjoner i noen minoritetsspråklige hjem. Funnene har jeg analysert opp i mot teori om anerkjennelse, verdi – og interessefellesskap og myndiggjøring.

1.2 Problemstilling

Hovedintensjonen med denne masteroppgaven har vært å skaffe ny kunnskap om i hvilken grad skolen gir foreldre til elever fra språklige minoriteter muligheter til å bli myndiggjort i

egne barns opplæring gjennom å anerkjenne og nyttiggjøre deres språklige og kulturelle kapital i et gitt undervisningsopplegg for den første lese- og skriveopplæringen. Jeg har ønsket å undersøke hvordan skolen kan benytte foreldrenes kompetanse i begynneropplæringen og hvordan skolen og hjemmet samhandler slik at foreldrene kan bli aktive og støttende samarbeidspartnere til beste for sine barn. Problemstillingen har følgende ordlyd:

”I hvilken grad får foreldre til elever fra språklige minoriteter muligheter til å bli myndiggjort i møte med skolen gjennom et gitt opplegg for lese- og skriveopplæring, sett i lys av teori om anerkjennelse, makt og sosialisering”.

For å undersøke problemstillingen tar jeg utgangspunkt i noen hovedspørsmål.

- På hvilke måter påvirker kommunikasjonen mellom skolen og hjemmene det nødvendige samarbeidet omkring elevens opplæring?
- I hvilken grad spiller foreldrenes egen utdanningsbakgrunn en rolle forholdet til hvordan de anerkjennes og myndiggjøres av skolen?
- Hvordan påvirker foreldrenes ambisjoner og forventninger til egne barns utdanning måten de involverer seg i barnas læringsprosess generelt og begynnende lese- og skriveopplæring spesielt?
- Hva bidrar til og hva hindrer myndiggjøring og styrket verdifelleskap i kommunikasjonen mellom skolen og foreldre til elever fra språklige minoriteter gjennom det gitte undervisningsopplegget?
- På hvilken måte utnytter den gitte begynneropplæringen foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse?
- På hvilke måter opplever foreldrene at de settes i stand til å ta aktiv del i sine barns opplæring?

Disse spørsmålene belyser jeg gjennom en empirisk undersøkelse relatert til teori og tidligere forskning.

1.3 Gjennomføring av undersøkelsen

For å danne meg et bilde av hvordan foreldre til elever fra språklige minoriteter får muligheter til å bli myndiggjort i forhold til egne barns opplæring valgte jeg ut en skole der begynneropplæring og samarbeid mellom skole og minoritetsspråklige hjem har hatt spesielt fokus over noen år. Studiet av denne metodikken og hvilke resultater det har hatt for myndiggjøring av foreldrene, har vært rammen for mitt empiriske arbeid. Jeg har intervjuet foreldre til minoritetsspråklige barn for å få innblikk i deres opplevelse av anerkjennelse og

syn på myndiggjøring i forhold til egne barns opplæring i samarbeid med skolen. Som jeg vil vise til i teoridelen er lærerne en avgjørende faktor for at foreldrene skal kunne oppleve anerkjennes og myndiggjøring. Jeg har derfor intervjuet tre lærere som er knyttet nært opp i mot undervisningen for å finne ut hvordan de tilrettelegger for aktiv deltakelse av foreldre til elever fra språklige minoriteter. Videre ønsket jeg å finne ut om opplæringen av foreldre gjennom foreldreskole og familielæring hadde fått konsekvenser for måten foreldrene brukte morsmålet på i leksearbeidet sammen med sine barn. Jeg har derfor observert leksearbeid i tre ulike hjem. Før jeg begynte arbeidet med innsamling av data, var jeg i dialog med skolens ledelse, både skriftlig og muntlig, for å beskrive mitt prosjekt og hvordan jeg tenkte å gjennomføre innsamlingen. Det var vesentlig i denne sammenhengen å forsikre meg om at jeg opererte innen taushetsplikten, og informerte om at mine funn ville bli anonymiseres slik at informantenes rettigheter ble ivaretatt. Assisterende skoleleder har skriftlig bekreftet at jeg kunne foreta undersøkelsene. Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg. Alle intervjuene og observasjonene er tatt opp på lydfil etter samtykke fra informantene og transkribert i etterkant. På den måten kunne jeg konsentrere meg om se og høre, i stedet for å skrive i det direkte møtet med informantene.

1.4 Avgrensing av oppgaven

Jeg har valgt å bruke Axel Honneths anerkjennelsesteori (Honneth, 2008) og Cummins teori om språk, makt og myndiggjøring (Cummins, 2000) som teoretisk hovedforankring. Jeg har dessuten vektlagt Anton Hoëms sosialiseringsteori (Hoëm, 1978) med fokus på verdi- og interessefelleskap. I forhold til foreldrenes rolle i møtet med skolen, mener jeg at Pierre Bourdieus teori om makt og kapital (Bourdieu, 2006) kan være en like aktuell teori å bruke. Jeg har valgt å trekke inn hans begreper om sosial og kulturell kapital noen steder i oppgaven, men jeg gjør bare kort rede for innholdet i de begrepene ved å knytte dem til Honneths og Hoëms teorier.

Hjem – skolesamarbeid er lovpålagt og skal foregå på mange ulike arenaer i spennet mellom samarbeid på overordnet systemnivå til det personlige individnivå. Jeg har i denne oppgaven valgt å konsentrere meg om hvordan samarbeidet kan foregå rundt det enkelte minoritetsspråklige barnet, samt opplæring gjennom enkelte familielæringsstiltak. Fordi myndiggjøring av foreldre i skolen henger så nøye sammen med barnets opplæring, vil også eleven ha fokus i oppgaven der jeg mener det gir en utvidet forståelse for foreldrenes

anerkjennelse og myndiggjøring. Dessuten vil skole – hjemssamarbeid beskrives noe videre enn kun knyttet opp i mot det konkrete undervisningsopplegget.

Anerkjennelse og myndiggjøring spiller en avgjørende rolle i alle menneskers liv. I denne oppgaven vil jeg avgrense meg til målgruppen foreldre til elever fra språklige minoriteter som har barn som har startet på 1.trinn i en norsk skole. Av hensyn til omfanget på oppgaven er innsamlingen av empirisk materiale begrenset til en skole, fire familier med ulike språklige og kulturelle bakgrunn, samt tre lærere med ulike funksjoner knyttet opp i mot elevenes begynneropplæring i skolen.

Myndiggjøring handler om makt og avmakt og henger nøye sammen med språk og evnen til å kunne uttrykke seg. Familiens morsmål må anerkjennes og brukes som ressurs i forhold til myndiggjøring av foreldre. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt bare i korte trekk å gå nærmere inn på forskning og teori omkring flerspråklighet og viktigheten av morsmålsstøttet opplæring selv om det på mange måter er kjernen i samarbeidet mellom minoritetsspråklige hjem og skolen.

1.5 Oppgavens oppbygning

På hvilke områder og på hvilke måter er det viktig med aktiv foreldredeltakelse i skolen og hvordan kan skolen på en god måte samarbeide med elevenes hjem? I kapittel 2 gjør jeg kort rede for forskning som tidligere har vært gjort omkring hjem – skolesamarbeid og hjemmets betydning for barns læring.

I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens teori om anerkjennelse, sosialisering og makt. Jeg mener at sentrale deler av Honneths moralfilosofiske anerkjennelsesteori bidrar til å utdype og øke forståelsen for alle menneskers behov for anerkjennelse og opplevelse av inkludering. I forhold til foreldre til elever fra språklige minoriteter, som har fokus i min oppgave, er denne teorien høyst relevant. Cummins viser i sin teori om språk, makt og myndiggjøring til hvordan makt blir forhandlet, skap og delt i det mellommenneskelige rom der tanker og identiteter møtes. For at foreldre skal kunne anerkjennes og myndiggjøres i forhold til egne barns læringsprosesser vil det derfor være av avgjørende betydningen at hjem og skole kan finne fram til hvilke verdier de kan enes om og på hvilken måte de kan arbeide sammen for og nå dem. Jeg mener at Hoëms teori om verdi – og interessefelleskap og Bourdieus kapitalbegreper gir meg i en slik kontekst for å kunne vurdere om familiens kulturelle og sosiale

kompetanse blir anerkjent av skolen eller ikke. På slutten av kapittel 3 gjør jeg kort rede for innholdet i det gitte undervisningsopplegget som et eksempel på myndiggjøring operasjonalisert inn i en skolekontekst.

Videre følger metodekapittelet der jeg gjør rede for oppgavens vitenskapelige forankring. Jeg beskriver utvalget av informanter og hvilke metoder jeg har brukt i det empiriske arbeidet. Jeg tar også opp metodiske utfordringer og dilemmaer jeg har møtt gjennom arbeidsprosessen, samt vurderer oppgavens reliabilitet og validitet.

I kapittel 5 redegjør jeg for mine funn og de analyser jeg har foretatt i lys av teori om anerkjennelse, makt og verdi/interessefellesskap eller konflikt og i kapittel 6 konkluderer jeg og kommer med noen generelle anbefalinger.

2. Tidligere forskning om myndiggjøring av foreldre

Skole og hjem skal samarbeide. Dette er slått fast i offentlige dokumenter som Læreplaner, Opplæringsloven med mer, og det er lagt føringer for hvordan dette samarbeidet skal være gjennom forskrifter til lovverket. I opplæringsinstitusjonene har foreldrene to ulike roller. Den ene er den administrative rollen som innebærer deltakelse i samarbeids- og styringsorganer, og deltakelse på dugnader og arrangementer i skolens regi. Den andre er utdanningsrollen, som dreier seg om utøvelse av opplæring gjennom å skape læringssituasjoner og fungere som sosiale forbilder for sine barn (St.meld. nr. 14 (1997-98)).

I løpet av det siste tiåret har flere forskere presentert funn som tyder på at hjemmets betydning er avgjørende for elevers læringsutbytte på skolen og deltakelse i samfunnslivet. Både nasjonal og internasjonal forskning mener å kunne vise at foreldrenes involvering har positiv sammenheng med skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og barnas trivsel i skolen (Cummins, 2000). Det er allikevel en realitet at mange foreldre ikke deltar aktivt i hjem – skolesamarbeid. Foreldre til elever fra språklige minoriteter er overrepresentert i denne gruppen og minoritetsspråklige fedre alle mest (Bouakaz, 2007). Trude Nergård reflekterer over denne problematikken i en kronikk i Utdanning nr.9/27.april 2007. Hun mener at noe av årsaken er at mange foreldre til elever fra språklige minoriteter ikke forstår hvordan det norske skolesystemet fungerer og at norske lærere har for liten kompetanse på hvordan de skal tilrettelegge for gode møter med mennesker med ulik språk og kulturbakgrunn. Dette

støttes av Tone Evensen som i sin Masteroppgave fra Høgskolen i Hedmark 2009 søkte å finne svar på hvorfor så mange foreldre til elever fra språklige minoriteter ikke deltar i aktivt hjem – skolesamarbeid. Hun konkluderer med at behovet for samarbeid er stort og viljen finnes, men at det ser ut til at begge parter mangler kunnskap om hvordan samarbeidet best bør foregå. Hun fremhever også at skolen i liten grad ser ut til å anerkjenne familienes ulike kulturelle kapital (Evensen, 2009).

Skoleforskere som Nordahl, Hattie og Desforges har vektlagt ulike kriterier som de mener må ligge til grunn for at foreldre skal kunne anerkjennes og myndiggjøres som likeverdige samarbeidsparter i hjem -skolesamarbeidet.

2.1 Nordahl – generelt om hjem/skolesamarbeid

Thomas Nordahl, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, har ledet en rekke forskningsprosjekter innen ulike pedagogiske emner, deriblant om hjem – skolesamarbeid. Hans forskning viser at barn og unge ser ut til å forbedre sitt læringsutbytte og få mer positiv skoleerfaring dersom skole og hjem samhandler godt. Nordahl mener at dette gjelder uavhengig av foreldres utdanningsnivå (Nordahl, 2007) og fremhever at alle foreldre kjenner sine barn svært godt. Lærere trenger denne kunnskapen om barnet for å kunne tilpasse undervisningen best mulig. Det må derfor være i skolens interesse å tilrettelegge for et samarbeid som preges av likeverd og gjensidighet. Dersom dialogen mellom skole og hjem er symmetrisk og foreldrene har reell mulighet til å påvirke skolens innhold og opplæringens organisering og medvirke aktivt til sine barns utvikling, er foreldrene myndiggjorte (Nordahl, 2003).

En rekke undersøkelser om hjem – skolesamarbeid har konsentrert seg om hvordan denne samhandlingen fungerer. I all hovedsak har undersøkelsene dreid seg om omfanget av samarbeidet og spørsmål om hvordan lærere og foreldre opplever kvaliteten på samarbeidet. I følge Nordahl viser undersøkelser at samarbeidet i stor grad er preget av mye og relevant informasjon, men lite dialog, drøftinger og medbestemmelse. Likevel er de fleste foreldrene generelt fornøyd med denne form for samarbeid (Nordahl, 2003). Det slike undersøkelser imidlertid avspeiler, er en manglende gjensidighet som skaper ubalanse i maktforholdet mellom skolen og hjemmene. Skolen og lærerne har makten, mens foreldrene har tilsvarende avmakt i denne relasjonen. Her oppfatter jeg at Nordahl har sammenfallende synspunkter med Hoëm, som mener at det er relativt uproblematisk for de hjemmene som deler skolens verdi -

og interessefellesskap. Skolen har til alle tider avspeilet middelklassens verdier og normer, og for elever som kommer fra slike hjem, vil skole og hjem uansett forsterke barnas sosialiseringssprosess.

Til tross for tanken om den norske enhetsskolen, har det alltid vært noen grupper i samfunnet som har følt manglende tilhørighet til skolen, og noen har opplevd i perioder å bli ekskludert. Problemene oppstår når hjem og skole ikke har den samme sosiale og kulturelle bakgrunn og hjemmenes verdier blir tillagt liten vekt. Foreldrene vil lett oppleve seg umyndiggjorte og tilsidesatte i forhold til sine barns skolegang. Verdi- og interessefellesskapene har snarere resultert i verdi- og interessekonflikter (Hoëm, 1978). Minoriteter i vårt eget land, som samer og tatere, er eksempler på det. Med det økte antallet innvandrere i landet har ikke denne kløften blitt mindre. Ulike oppdragelseskulturer, som utvikling av selvstendighet og individualitet versus veloppdragenhet og lydighet, kan lett skape motsetninger mellom hjemmet og skolen (Sommer, 2006). Spørsmålet er om det lar seg gjøre å skape likeverdighet og gjensidighet når all kontakt mellom skole og foreldre foregår på skolens område, som er lærerens hjemmearena. Det gjør at relasjonen i utgangspunktet verken er jamnbyrdig eller preget av likeverd. Skolens personale må ta ansvar for å reflektere over, og i den utstrekning det er mulig, gjøre noe med denne ubalansen. Jeg vil komme tilbake til drøfting rundt denne problematikken under kapittel 5- Funn og analyser.

Nordahl påpeker to andre trekk som også er utfordringer ved norsk skole – hjemsamarbeid i dag. Det dreier seg om dominans av kvinnelige lærere og fravær av mange fedre. Nordahl hevder at det er påtagelig mange fedre som ikke tar aktiv del i sine barns skolegang og han mener at det er grunn til å stille spørsmål ved om det er sammenheng mellom fedres fravær og gutters læringsutbytte og atferd i skolen (Nordahl, 2007). Nyere undersøkelser viser at gutter fra språklige minoriteter er de som har størst frafall i videregående opplæring (Birkelund og Mastekaasa, 2009). Skolen må ta ansvar for å involvere fedre, og det kan i første omgang skje gjennom sosiale og trivselsmessige forhold som er mindre krevende enn formelt samarbeid. Skal skolen kunne myndiggjøre foreldrene må det gjøres gjennom å bygge opp relasjoner og vinne foreldrenes tillit. Det må skolen gjøre gjennom å lytte til deres synspunkter og respektere dem (Hauge, 2007). Jeg har selv erfart som styrer i en barnehage, at det for fedre med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn kan være svært utfordrende å forholde seg til en så kvinnedominert kultur. Disse fedrene kan også ha opplevd store tap av prestisje i møte med det nye landets kultur og verdier, noe som gjør det vanskelig for dem å delta.

Nordahls studier viser til at fedre ikke er uinteresserte i hva barna deres gjør eller hvordan det går med dem, men at de trenger tydelige forsikringer om hva som forventes av dem. Han hevder at de fleste foreldre sannsynligvis er relativt uvitende om den betydningen de har for egne barn situasjon og prestasjoner på skolen (Nordahl, 2007). Blant mine informanter var fedrene like aktive som mødrene når de først ble grundig informert om hva prosjektet gikk ut på gjennom tolket informasjon.

2.2 Hattie - synlig læring

Den newzealandske forskeren John Hattie har foretatt omfattende studier omkring skoleutvikling og læringsstrategier. Han har gitt ut boken *"Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement"*, en sammenfatning av mer enn 52.000 studier som omfatter ca. 83 millioner elever. Dette er en langtidsstudie av hvilke kriterier som er viktig for læring. Mye av hans forskning viser de samme resultatene som Nordahl har vist til i Norge når det gjelder betydning av god klasseledelse, tydelige lærere, bruk av små elevgrupper, forholdet lærer - elev, viktigheten av konstruktive tilbakemeldinger, oppførsel i klasserom, repeterende leseprogrammer mm. Men også han vektlegger foreldreinvolvering som avgjørende. Han fremhever at hjemmet er det stedet hvor elevene får næring til ytelse eller et sted for lave forventninger og manglende mot for læring (Hattie, 2009:61). Han hevder at foreldrenes forventninger og ambisjoner for barnets muligheter til å lykkes i skolesammenheng er den viktigste faktoren for hvordan et barn klarer seg i utdanningen. Han viser til en studie kalt Flaxmere der det kommer fram at ved skolestart ønsker så mye som 98 % av foreldrene at barna skal få høyere utdanning, men at disse forventningene avtar drastisk utover i skoleløpet. Ved utgangen av barneskolen mente to tredjedeler at det var nok at de fikk seg en jobb (Hattie, 2009:70). Utfordringen for alle skoler er å holde det gode ønsket ved like oppover i skoleløpet.

Hattie understreker at skolen må ta ansvar for å lære opp foreldrene til hvordan de kan fremme elevers læringsutbytte og sier at "the greatest effect were an increased knowledge of language of schooling and learning by parents" (Hattie, 2009:63). Han mener at det er av avgjørende betydning at foreldrene lærer "skolespråket" slik at barnet ikke må operere i to språkverdener, en hjemme og en på skolen. De som skal samarbeide med foreldre som ikke kjenner skolekodene, må

Allow the parents to learn the language about the nature of learning in today's classroom, learn how to assist their children to attend and engage in learning and learn how to speak with teachers and school personnel (Hattie, 2009: 63).

Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om Hattie for ensidig legger vekt på at det er foreldrene som må lære skolens koder. Cherry Banks fra USA, som gjennom en årrekke har arbeidet med flerkulturell opplæring, er like opptatt av hvordan skolen må lære seg hjemmenes koder.

To create harmonious relations among the school, home and community, teachers need to understand their students' community and home life. Teachers need to know the educational expectations parents have for their children, the language spoken at home, the family's values and norms, and how children are taught in their homes and communities (Banks and Banks, 2004: 425).

Relatert til anerkjennelse og myndiggjøring er det derfor av avgjørende betydning både at lærer gjør seg kjent med de ulike hjemmenes kulturelle forankring og at foreldrene får opplæring i hvordan skolen fungerer; dens normer, krav og forventninger.

2.3 Desforges - kunnskapsoverføring og familielæring

Nyere forskning fra England viser de samme resultatene som Cummins, Nordahl og Hattie. Professor Charles Desforges og hans kollega Abouchaar (2003) har på vegne av *Department for Education and Skills* i England skrevet en rapport som er basert på forskningsresultater, litteratur og evalueringer som fokuserer på foreldreengasjement, foreldrestøtte og elevprestasjoner, samt aktiv deltakelse på skoler (Aamodt, 2008). Deres beskrivelse av den sosiale reproduksjonen som skjer i dagens britiske skole er sammenfallende med den som skjer i Norge. Den sosiale reproduksjonen øker til tross for mange forsøk på å minske den (Bakken, 2007).

Desforges fremhever en rekke årsaker til at ikke foreldre evner å delta i egne barns læringsprosesser. Han hevder at de færreste foreldre er onde eller slemme, men at noen mangler kunnskap og gode rollemodeller for hvordan man skal være gode foreldre. Mange har så dårlige erfaringer fra egne liv at de ikke evner å være den foreldrestøtten som barna trenger. Barn danner seg raskt en teori om hvem de er, sier Desforges: Er jeg en vinner eller er jeg en taper? Er jeg anerkjent eller er jeg ikke? Som foreldre bærer en med seg disse holdningene fra egen oppvekst og skoletid. Det ligger en stor fare i å stigmatisere familier i forutinntatte roller. Uansett grunner, mener han at det må være skolens ansvar at både lærere og skoleledere reflekterer over og endrer de verdier og normer de formidler slik at de i større

grad samsvarer med mangfoldet av elever og foreldre. Skolens store utfordring ligger i å finne fram til strategier der alle familier kan få en mulighet til å støtte sine barn. Desforges mener nemlig at det er mulig å snu denne negative utviklingen ved å forbedre alle elevers skolefaglige prestasjoner (Desforges, 2003).

Hvis alle foreldre involverer seg tilnærmedesvis like mye i egne barns skolegang, og alle foreldre kan gi sine barn den samme støtten i sine barns skolearbeid, vil det i følge Desforges kunne redusere forskjellene mellom barna med 30 % (Desforges og Abouchaar, 2003). Som Hatties hevder han at “in essence, good parenting means shaping the child's self-concept as a learner and through setting high aspiration” (Desforges and Abouchaar 2003:5). Gjennom sin forskning har han vist at foreldreinvolvering virker og det må skje gjennom ulike typer familielæringstiltak som har et stort og fleksibelt omfang (Desforges, 2003).

2.3.1 Familielæring og foreldreskole

Familielæring er et samlebegrep for lærings situasjoner der flere generasjoner deltar og lærer sammen (Aamodt, 2008). Dette er en holistisk og innovativ tilnærming til læring, der skole, barnehage, helsestasjon, bibliotek og liknende bruker familiens liv, roller og ansvarsområder som kontekst for å engasjere voksne omsorgspersoner slik at de igjen kan være med på å styrke sine barns kognitive ferdigheter. Ved å etterspørre og benytte deltakernes kompetanse og ressurser i et opplæringsperspektiv, blir familielæring et pedagogisk felt som bygger på anerkjennelse og myndiggjøring.

Familielæring har sitt fokus på foreldrenes utdanningsrolle. Foreldrene kan hjelpe barna mer effektivt når de kjenner målene for barna læring og blir gjort kjent med hvordan de kan bidra. Familielæring kan inkludere tiltak som lese - og skriveopplæring, tall – og tallbehandling, språk – og språkutvikling. Det viktige er at de ulike tiltakene organiseres på fleksible måter, slik at det kan favne alle. Rundt omkring i verden tar stadig nye familielæringstiltak form. Et prosjekt i regi av Foreldreutvalget i grunnskolen (FUG) fra 2005; ”*Håndbok om samarbeid mellom foreldre til elever fra språklige minoriteter og skolen*”, gir en rekke konkrete tips for hvordan samarbeidet mellom foreldre og skolen skal kunne fungere bedre. NALA (National Adult Literacy Agency) i England utvikler stadig nye prosjekter. Det samme skjer i regi av VOX og NAFO her i Norge. Det er bare fantasien, og antageligvis økonomien, som begrenser mulighetene for hvordan slike tiltak kan tilrettelegges.

Et konkret eksempel på et slikt tiltak er ”Foreldreskolen” som drives ved min informantskole i forbindelse med oppstart av nye førstetrinnelever. Målsettingen med foreldreskolen er å gi foresatte i større grad muligheter til å delta i eget barns læring både sosialt og faglig. I tillegg ønsker man å lage arenaer slik at foresatte blir så godt kjent som mulig. Innholdet dreier seg om informasjon, bli-kjent-aktiviteter, foredrag og diskusjon der man tar opp temaer som oppdragelse og læring. Det er fire kvelder med ulike team. Rektors intensjon er at dette skal være ”obligatorisk uten hjemmel”. Det innebærer at det ikke finnes lovverk som kan tvinge foreldre til å komme, men at det oppfordres meget sterkt til at alle er tilstede. I forbindelse med en av kveldene på foreldreskolen får foreldrene blant annet høre om skolens syn på viktigheten av språklig mangfold og hvordan trinnet ønsker å utnytte den flerspråklige ressursen som årets trinn innehar. Foreldrene til elever fra språklige minoriteter kontaktes personlig av en lærer i forkant av hvert møte, og den ene kvelden samles de til et ekstra møte i etterkant med tolker der de blir forklart hvorfor det er viktig at foreldrene bruker et aktivt og rikt morsmål hjemme og på hvilken måte skolen ønsker å arbeide med begynneropplæring i norsk med støtte i morsmålene. Det blir vist til hvordan plakater er blitt laget og brukt tidligere og det modelleres hvordan skolen ønsker at foreldrene skal jobbe hjemme.

I forbindelse med de vanlige foreldremøtene som holdes på hvert trinn i løpet av et skoleår, blir foreldre til elever fra språklige minoriteter invitert en time på forhånd, med tolker, for å gå i gjennom sakslister slik at de kan være forberedt til det vanlige foreldremøtet. På kontaktmøtene som holdes for hver enkelt elev, legges det stor vekt på både tolking, dialog, utveksling og opplæring. De familiene som er nyankomne og som har foreldre som er knyttet til voksenopplæringen, samt noen familier som det blir vurdert til å ha spesielt behov, blir invitert til Familielæring ca. 4 ganger i året. På disse samlingene blir det foruten det sosiale trygghetsskapende, også lagt vekt på utveksling av kulturbidrag og opplæring i norske tradisjoner som innvandrere må forholde seg til. Det har også vært jobbet med livshistorier og leksehjelp. Både foreldre og lærere uttrykker tilfredshet med disse læringsarenaene.

I problemformuleringen stiller jeg spørsmål i hvilken grad foreldre til elever fra språklige minoriteter får muligheter til å bli myndiggjort i egne barns opplæring gjennom et gitt undervisningsopplegg. I dette kapitlet har jeg belyst noen funn fra nasjonal og internasjonal forskning omkring hjem – skolesamarbeid. Jeg har presentert noen grunnleggende faktorer for hva som hindrer og hva som fremmer et godt samarbeid. Jeg vil i det neste kapitlet ta for meg teorier jeg mener er relevante for forstå begrepene anerkjennelse og myndiggjøring.

3. Teorigrunnlag og skolekontekst

Anerkjennelse handler ikke om enkle kommunikasjonsformer, men om en grunnleggende holdning i møte med andre mennesker. Det handler om at retten til deltakelse og innflytelse berører retten til å være aktør i eget liv. I denne oppgaven er hovedfokuset rettet mot anerkjennelse og myndiggjøring av foreldre til elever fra språklige minoriteter. Jeg ønsker å analysere mitt empiriske materiale i lys av Axel Honneths teori om anerkjennelse. Dessuten ønsker jeg å se denne teorien i sammenheng med Jim Cummins' teori om språk, makt og myndiggjøring og Anton Höems sosialiseringsteori med vekt på verdi og interessefellesskap knyttet opp til Bourdieus begreper sosial og kulturell kapital. Jeg mener at disse teoriene sammen danner et viktig grunnlag som lærere i norsk skole trenger for å kunne forstå alle foreldre, og særlig de som ikke følger hovedstrømmen, deriblant mange foreldre til elever fra språklige minoriteter. Jeg vil starte med å presentere Honneths anerkjennelsesteori.

3.1 Axel Honneths teori om anerkjennelse

Axel Honneth (f.1949) står forankret i den tyske Frankfurterskolen og dens kritiske teoris tradisjon. Han er i dag professor i sosialfilosofi og rektor ved universitet i Frankfurt, en stilling han overtok etter Jürgen Habermas i 2001. Honneths teoriutvikling foregår i dialog med nåværende studenter, aktuell internasjonal forskning og tidligere inspirasjonskilder. I teorien om anerkjennelse henter Honneth inspirasjon fra både Friedrich Hegels begrep om sedelighet og moral og Georg Herbert Meads beskrivelser av sosialpsykologiske mekanismer når han gjør rede for betingelsene for anerkjennelse, identitetsutvikling og intersubjektivitet.

Alle mennesker trenger å bli sett, forstått og akseptert. Det er et universelt menneskelig behov. Axel Honneth er opptatt av hvordan disse verdiene oppstår og hvordan de blir avgjørende i samspillet mellom mennesker og får betydning i utvikling av enkeltindividers identitet. Han selv omtaler teorien om anerkjennelse som en moralsk grammatikk om sosiale konflikter (Nørgaard, 2005). Honneth fremhever at behovet for anerkjennelse først og fremst er et moralsk behov som krever gjensidighet mellom samfunnsmedlemmene, fordi alle former for sosial interaksjon rommer gjensidige moralske krav, og alle sosiale forhold er anerkjennelsesforhold (Honneth, 2008). Honneth har et sterkt fokus på hvordan et stadig økende antall mennesker støtes ut av samfunnets fellesskap og som konsekvens av det rammes både økonomisk og sosialt gjennom tap av relasjoner og prestisje. I dette perspektivet

er han opptatt av identitetsutvikling for det enkelte individ. I sin teori om anerkjennelse fokuserer han på forståelsen av alle menneskers grunnleggende behov for anerkjennelse og han støtter seg her til Hegels sfærebegreper som rommer familien, det borgelige samfunn og stat.

3.2 Anerkjennelsens tre sfærer

Det er en viktig forutsetning for menneskets selvrealisering at man utvikler selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse. Til sammen utgjør disse tre grunnleggende former for identitet individets praktiske selvforståelse. Disse identitesdannelsene er resultatet av gjensidige anerkjennelsesprosesser i menneskets rasjonelle miljø. Ifølge Honneth er en positiv identitetsutvikling avhengig av at mennesket erfarer og oppnår anerkjennelse i tre sfærer: kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth, 2006). Til hver av disse sfærene beskriver Honneth ulike former for krenkelse. I kjærlighetssfæren vil krenkelsen komme til uttrykk gjennom forskjellige former for mishandling som fratrar individet den grunnleggende tilliten til seg selv som en person med unike behov. I rettsssfæren dreier krenkelsen seg om tap av rettigheter, som gir en følelse av ikke å bli betraktet som en moralsk ansvarlig person med rettigheter som alle andre. I solidaritetssfæren er krenkelsen knyttet til at individet opplever å bli satt utenfor sosiale fellesskap og at dets evner og ressurser ikke blir anerkjent og verdsatt (Honneth, 2008).

De sosiale anerkjennelsesforholdenes struktur

Anerkjennelsessfære	Anerkjennelsesmåte	Selvforhold	Krenkelsesformer
Kjærlighet (primærrelasjoner)	Emosjonell oppmerksomhet	Selvtillit	Tortur, voldtekt, fysisk og psykisk mishandling
Rett (rettigheter)	Kognitiv respekt Rett til bruk av språk	Selvrespekt	Fratakelse av rettigheter, ekskludering
Solidaritet (verdifellesskap)	Sosial verdsettelse Kulturell egenart	Selvverdsettelse	Nedverdiggelse, ydmykelse, Marginalisering

1. Figur 1. En forenklet framstilling av Honneths skjema (Honneth, 2006: 139, etter Tone Evensen, 2009)

I følge Honneth må et menneske oppleve anerkjennelse i alle tre sfærene for å kunne ha en positiv identitetsutvikling. Hvis en person opplever mangel på anerkjennelse, innebærer det en ydmykelse som kan true og skade den enkeltes identitet. Honneth er opptatt av hva det kan føre til for både individ og samfunn (Honneth, 2008). Han fremhever også at ingen av anerkjennelsesformene må oppfattes som statiske. Spesielt i den rettslige og den sosial sfære vil det forekomme mange kulturelle og historiske forskjeller. For å kunne danne meg et lite innblikk i mine foreldreinformanternes bakgrunn, valgte jeg derfor å starte intervjuene med å la foreldrene selv fortelle fra sin egen oppvekst, - om hvordan det var for dem å flytte fra sitt land og komme til et helt nytt og fremmed land. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

3.2.1 Kjærlighetssfæren

De tre anerkjennelsessfærene inngår i et innbyrdes forhold til hverandre og må derfor analyseres i sammenheng. Likevel anser Honneth anerkjennelse i kjærlighetssfæren som grunnleggende for de to andre. Det er gjennom anerkjennelse i kjærlighetssfæren at det skapes forutsetninger for deltagelse i intersubjektive relasjoner og muligheter for at individet kan oppnå anerkjennelse i de øvrige sfærene.

Og ettersom dette anerkjennelsesforhold desuden baner vejen for den type selvforhold, der giver begge subjekter en elementær selvtillid, går det både logisk og genetisk forud for de andre anerkjennelsesformer. De øvrige former for selvrespekt har deres psykiske forudsætning i denne fundamentale, følelsesmæssige sikkerhed (Honneth, 2006:145).

Utgangspunktet for anerkjennelse i kjærlighetssfæren er menneskets grunnleggende behov for å elske og bli elsket. Det dreier seg om alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer, som erotiske parforhold, vennskap og relasjoner mellom foreldre og barn (Honneth, 2008:104). Ved å anerkjennes i denne sfæren blir mennesket i stand til å inngå nære relasjoner med andre og utvikle den siden av seg selv som er knyttet til *selvtillit*. Honneth mener at det er helt grunnleggende å bli anerkjent i den private sfære for å kunne delta i samfunnets fellesskap. På samme måte er anerkjennelse i kjærlighetssfæren avgjørende for barnets evne til å binde seg til andre mennesker, også i voksen alder (Honneth, 2008: 113).

I kjærlighetssfæren vil det alltid være en hårfin balanse mellom selvstendighet og binding. Bare når relasjonen er symmetrisk vil det være snakk om den formen for anerkjennelse som utvikler selvtillit (Nørgaard, 2005). Dersom individet ikke oppnår anerkjennelse i

kjærlighetssfæren og krenkelser komme til uttrykk gjennom ulike former for mishandling, vil det frata individet grunnleggende tillit til seg selv. Personen vil føle at det ikke er elsket og verd å ta vare på. Denne formen for krenkelser resulterer i det Honneth kaller *psykisk død*, hvor man mister både selvtillit og tillit til omverdenen og reagerer med sosial skam (Honneth 2003a s.214-218). Nektelse av anerkjennelse i form av omsorgssvikt, kan føre til ytterligere tap av anerkjennelse, for eksempel på skolen. Barnets manglende selvtillit kan, som følge av negative kjærlighetserfaringer, føre til problemer i relasjonen til både jevnaldrene og lærere og derved til manglende mestring og tap av anerkjennelse i den solidariske sfæren. Som en konsekvens av manglende støtte i kampen for anerkjennelse, vil både barn og voksne kunne resignere og trekke seg tilbake. Anton Hoëm betegner en slik tilbaketrekning som skjernet sosialisering. Andre vil ikke resignere, men snarere ta opp kampen gjennom å slåss, i både bokstavelig og overført betydning. Gjennom det vil de kunne sikre seg et minimum av bekræftelse, selv om bekræftelsen er negativ (Honneth, 2006).

Som pedagog og profesjonell må man være seg bevisst at man alltid har ansvar for ”den andre” og for relasjonen til elever og foreldre. I den posisjonen kan man ikke forvente seg anerkjennelse som tilhører kjærlighetssfæren, selv om man av og til i disse møtene opplever en form for anerkjennelse som ikke lar seg rubrisere i noen av sfærene (Nørgaard, 2005). Resiliensforskning har studert hvorfor noen barn mestrer livet tross mye motgang. Det vises til hvordan noen såkalte ”Løvetannbarn” beskriver læreren som ”den ene” voksenpersonen som så dem og ga dem anerkjennelse i barndommen, og som gjorde at de klarte seg gjennom en sårbar og vanskelig oppvekst. Utvikling av grunnleggende livskompetanse krever involvering fra omsorgsfulle, kompetente voksne i barnets liv. Lærerens atferd spiller derfor en avgjørende rolle både i forhold til barns risiko, ressurser, muligheter og resiliens, - positivt og negativt (Danielsen, 2004). Mange av dagens foreldre kan bære med seg liknende erfaringer. Det krever kunnskap fra lærere. Både barn og foreldre må møtes med respekt og verdighet.

Til tross for at alle mine foreldreinformanter kommer fra land med krig, vold og undertrykkelse og gjennom det kan ha opplevd krenkelser i kjærlighetssfæren, har jeg ikke grunnlag som tilsier at det er slik. I mange land i verden lever familier sammen i nære og sterke familierelasjoner der moralske egenskaper som respekt, samhold og lojalitet er viktig (Hunneide, 2005). Ubuntu er et afrikansk begrep som handler om fellesskapet. ”Jeg er fordi vi er”. Mange innvandrere fra ikke vestlige land bærer med seg denne anerkjennelsen fra den

nære kjærlighetssfæren når de kommer til et nytt land. For foreldre kan det oppleves svært tungt å skulle oppdra og ta aktiv del i sine barns opplæring når de blir stående helt alene om et oppdrageransvar de ellers har pleid å dele med storfamilien.

3.2.2 Rettssfæren

Det å bli anerkjent i kjærlighetssfæren er av avgjørende betydning for at man kan ha tillitt til sine egne følelser og behov, og derigjennom utvikle selvtillit, men det er ikke nok å bli anerkjent i bare den private kjærlighetssfæren. Man trenger også bekreftelse og anerkjennelse i det offentlige rom. Når en person deltar i rettssfæren og i den solidariske sfære på en selvstendig og konstruktiv måte, vil individet oppleve at det kan respektere seg selv fordi det fortjener andres respekt. Gjennom en slik deltakelse vil også den enkelte erfare at han/hun har en selvstendig verdi som medlem av det sosiale fellesskapet (Honneth, 2006).

Når det gjelder den rettslige sfæren handler det om tildeling av rettigheter. For elever fra språklige minoritet handler det blant annet om retten til særskild språkopplæring (Opplæringsloven § 2. 8). For skoleelever som ikke får den opplæringen de har krav på i form av tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring eller tilrettelagt norskundervisning, vil det kunne resultere i både manglende selvtillit og dårligere kvalifikasjoner. Disse elevene har større sjanse for å være blant dem som dropper ut av videregående opplæring og får problemer på jobbmarkedet. Førstegenerasjons innvandrere er dagens foreldre som meget vel kan ha opplevd en slik krenkelse i rettssfæren.

Alle må anerkjennes som rettssubjekter. Gjennom anerkjennelse i rettssfæren utvikler vi *selvrespekt* som er knyttet til bevisstheten om at en har de samme rettighetene som andre i et samfunn (Honneth, 2006:162). En person som har selvrespekt, vil vanligvis være en moralsk, ansvarlig person som er i stand til å ta del i et rettssamfunn med de samme muligheter som alle andre. Men det er ikke slik å forstå at dersom en person ikke har rettigheter, så kan hun/han ikke ha selvrespekt. Honneth fremhever at ”den høyeste form for selvrespekt kun kan bli realisert, når individet er anerkjent som et autonomt handlende rettssubjekt” (Honneth, 2006:12).

Det er en stats oppgave å sikre sine borgere rettigheter i form av demokratiske og politiske rettigheter, sosiale velferdsgoder og retten til arbeid, bolig og utdanning. Anerkjennelse i rettssfæren baserer seg på at disse interessene er allmenngyldige, det vil si at de gjelder for

alle. Mange eksempler fra empirisk undersøkelser viser at så ikke er tilfelle. Nærliggende eksempler på det er minoritetsspråkliges rett til arbeid og utdanning. Når man utelukkes fra rettigheter eller utsettes for negativ forskjellsbehandling fra myndighetene vil man føle seg krenket. Om det ikke uttales direkte, så vil opplevelsen være at man ikke regnes som en ansvarlig person eller hører med i en gruppe som har moralsk troverdighet eller evne. Det man trodde var en universell rettighet gjelder ikke for en selv. Denne type krenkelse av rettigheter er ofte begrunnet i et bestemt gruppetilhørighetsforhold, og bidrar til å innskrenke gruppemedlemmenes frihet og status som likestilte medlemmer i samfunnet. Det kan dreie seg om lover som gjelder for utsatte og sårbare grupper som for eksempel innvandrere og flyktninger, stoffmisbruker eller barn og unge med spesielle behov (Honneth, 2006). Honneth bruker metaforen; *sosial død* om krenkelser i rettssfæren. Han viser til at mange av samfunnets inkluderingsproblemer kan sees i lys av denne krenkelsesformen. Etniske minoriteters kamp for anerkjennelse og for å bevare deler av sin kultur, språk, religion og klesdrakt har vært og er fortsatt et fremtredende fenomen og problem i samfunnet (Honneth, 2006). For foreldre til elever fra språklige minoriteter i skolen vil det i første rekke dreie seg om i hvilken grad de får bruke språket sitt til å kommunisere på og om deres kulturelle kapital anses som en ressurs og ikke et problem.

3.2.3 Den solidariske sfære

I den solidariske sfære blir vi anerkjent for vår livsstil, våre prestasjoner, våre egenskaper og handlinger. Vi blir anerkjent for vår individuelle særegenhet, som et uerstattelig og unikt individ, som bidrar til samfunnets reproduksjon og helhet. Man blir verdsatt og anerkjent på bakgrunn av spesielle funksjoner og kvalifikasjoner. I denne sfæren er det snakk om å bli anerkjent både emosjonelt og kognitivt. I møtet med denne type anerkjennelse vil vi utvikle *selvverdsettelse* (Nørgaard, 2005). Honneth presiserer at skille mellom selvrespekt og selvverd går mellom det å anerkjenne et menneske generelt, som i rettssfæren, eller som et særegent individ i den sosiale sfære. Han fremhever at vi tildeler mennesket rettigheter fordi de er mennesker, men vi verdsetter dem individuelt fordi de bidrar med noe vi setter pris på. Dette selvverdet som vi opplever i det sosiale fellesskapet, er grunnlaget for den verdsettingen vi gir oss selv som unike medlemmer av sosiale fellesskap (Honneth, 2006).

Krenkelsene som er knyttet til den sosiale sfære handler om nedverdiggelse, ydmykelse og marginalisering. Mange sosialt utstøtte og marginaliserte personer har ikke oppnådd anerkjennelse i de nære relasjoner på grunn av ulike former for omsorgssvikt. De har knapt

opnådd rettslig anerkjennelse på grunn av mangel på fast inntekt og bopel og de opplever også å bli satt utenfor sosiale felleskap. De oppnår ingen sosial status og den personlige selvverdsettelse kan bli veldig lav. Til tross for manglende anerkjennelse i de tre sfærer er det allikevel et kjennetegn at det innad i grupper som har hatt motstand ofte oppstår en solidaritet og egne kriterier for anerkjennelse gjennom en intern grupperespekt (Nørgaard, 2005).

Skal foreldre bli anerkjent i den rettslige og solidariske sfæren i skolesammenheng er det viktig at de blir lyttet til og tatt med på drøftinger om felles mål for elevenes opplæring. Men også lærere trenger å kjenne seg anerkjent. Dersom lærere ikke opplever at de verdsettes i den rettslige sfæren kan det få utslag i manglende motivasjon og frustrasjon. Det kan dreie seg om lav lønn eller arbeidsoppgaver de ikke er kvalifiserte for eller føler at de har nok tid til å gjennomføre. I den solidariske sfæren trenger lærere å oppleve at de får oppgaver på skolen der de kan bruke sin kompetanse på en god og konstruktiv måte og gjennom det få anerkjennelse fra både overordnede, kollegaer, elever og foreldre. Det må være skoleledelsens oppgave å legge til rette at for den enkelte lærer har en meningsfylt jobb og at de får utvikle seg faglig. I følge Honneth er det vesentlig for selvverdsettelsen at en får lov til å erfare at ens egne prestasjoner og ferdigheter er verdifulle for samfunnet (Honneth, 2008). For foreldre til elever fra språklige minoriteter innebærer det at de blir respektert for det Bourdieu kaller sin *habitus* og denne blir verdsatt og benyttet som en ressurs i samarbeidet med skolen.

Slik jeg tolker Honneth har han presentert en anerkjennelsesteori der han foretar allmengyldige, sosialfilosofisk betraktninger om hvordan anerkjennelse bør være i et samfunn som er preget av gjensidighet basert på ideelle forutsetninger. Han er opptatt av hvordan anerkjennelsesrelasjoner henger sammen med selvets utvikling og rettferdighet i samfunnet. Jeg mener at det er nyttig å ha denne teoretiske tilnærmingen for å kunne forstå mer av hvilke prosesser som foregår i menneskelig interaksjon, også på skolen, men anerkjennelse slik den her er beskrevet opplever jeg får en form for generell tilnærming, og det er ikke tilstrekkelig for å forstå minoritetsspråkliges kamp i skolen. Jeg mener derfor at det er behov for å se nærmere på hvordan anerkjennelse av foreldre i skolen kommer til syne. Det vil jeg gjøre gjennom Cummins teori om språk, makt og myndiggjøring, men først vil jeg knytte Honneths teori i til Bourdieu og Hoëms teorier.

Jeg erfarer fra egen praksis at måten skolen anerkjenner ulike familier på, ofte henger sammen med i hvilken grad det er sammenfallende verdier og interesser mellom hjem og skole og i hvilken grad minoritetsspråklige familiers kulturelle kapital verdsettes og utnyttes. Jeg mener

derfor at det kan være nyttig å knytte Honneths anerkjennelsesteori sammen med Bourdieus kapitalbegrep og Anton Hoëms sosialiseringsteori med fokus på verdi - og interessefellesskap for å gi et mer utfyllende bilde av hva anerkjennelse i skolen må være.

3.3 Bourdieus kapitalbegrep

Pierre Bourdieu (1930 -2002) var fransk sosiolog. Han var i stor grad opptatt av makt og sosiale ulikheter og hvordan utdanningssystemet er med og opprettholder sosiale klasseskiller gjennom å vektlegge majoritetens kunnskaper og erfaringer. Hans utgangspunkt var alle menneskers *habitus*, - de sosiale og kulturelle erfaringer vi bringer med oss fra vi er små og som former oss til å bli de individene vi er. Vi utvikler oss både gjennom individuelle, kollektive og samfunnsmessige forhold.

I sitt ønske om å avdekke skjulte maktforhold benyttet Bourdieu Karl Marx sitt kapitalbegrep. Kapital dreier seg da ikke bare om penger og økonomi, men like mye om kognitive og sosiale verdier (Engelstad, 1999). I følge Bourdieu er det kapitalen du innehar som bestemmer din sosiale plassering. *Symbolisk kapital* er en samlebetegnelse for det som tillegges høy verdi og gir anerkjennelse innenfor bestemte sosiale sammenhenger (Engelstad, 1999:55). Symbolisk kapital deles i tre underkategorier: Økonomisk, sosial og kulturell kapital.

Økonomisk kapital handler om tilgang til penger. I de aller fleste kulturer er penger og rikdom ensbetydende med innflytelse og anerkjennelse. *Sosial kapital* dreier seg om sosiale nettverk. En person som har et bredt nettverk og som kjenner ”de rette”, framstår med tyngde og innflytelse. Det er dog viktig at en med stor økonomisk kapital ikke framstår som en som utnytter andre og beriker seg på andres bekostning. Det kan gi en nedvurdering av den sosiale kapitalen (Bourdieu og Passeron, 2006). *Kulturell kapital* er den kulturelle bagasjen en til enhver tid har med seg hjemmefra. Det dreier seg om språk, måter å tenke på, kunnskapsstoff, erfaringer osv. I et moderne samfunn er det i følge Bourdieu en kobling mellom utdanningsnivå og kulturell kapital.

I skolen ansees det som viktig at elevene har tilegnet seg den kulturelle kapitalen som regnes som verdifull og i overensstemmelse med majoritetens middelklassenormer og verdier. Det kan dreie seg om ferdigheter som lesing, skriving og regning, men også måter og te seg på og kommunisere på (Gitz- Johansen, 2006). Mange mennesker opplever at det kan skje markante brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer når de flytter til et nytt land med en helt

ny kultur. Deres habitus kan være i utakt med den nye sosiale virkeligheten de lever i og de kan risikere at deres kulturelle kapital ikke anerkjennes. For noen vil det kunne ende i tragedie. Andre kan oppleve at deler av deres kapital kan kobles sammen med nye erfaringer og det kan gi deres liv en fornyelse.

Anton Hoëm bruker andre begreper enn Bourdieu, men jeg mener at deres utgangspunkt for å forstå og tolke hvilke mekanismer som gjør seg gjeldene i samspillet mellom mennesker i ulike samhandlingsrelasjoner, er sammenfallende.

3.4 Hoëms sosialiseringsteori

Som Bourdieu er Hoëm opptatt av at barn fødes inn i en sosial verden der historiske og kulturelle prosesser har foregått til alle tider. Sosialisering handler om hvordan et individ vokser inn i et sosialt system, om utvikling og overføring av holdninger, verdier, normer og atferd i det samfunn der barnet skal vokse og leve. Grovt sett kan man si at i hjemmet foregår den uformelle sosialiseringen, mens det foregår en formell sosialisering i institusjoner, som barnehage og skole. Det kan relateres til Bourdieus habitusbegrep. Sosialisering foregår imidlertid også utenom de strukturerte opplæringssituasjonene. Barn lærer av sin jevnaldrende eller eldre barn i det vi ofte betegner som medlæring eller den ”skjulte læreplan”. Dette er en læringsarena både lærere og foreldre må erkjenne at de som regel vet for lite om, samtidig som den kan ha stor betydning for barnet og dets utvikling.

Hoëms sosialiseringsteori er basert på beskrivelser og fortolkninger fra ”det enkle samfunn” representert ved det samiske, som han studerte gjennom lang tid. Hans grunnleggende tanke er at sosialisering og samhandling mellom hjem og institusjon dreier seg om verdi - og interessefellesskap eller konflikt. Verdier handler om det som er viktig for oss, - det skjønne, det rette og det gode (Engen, 1994), mens interesser har en redskapskarakter som representerer det nyttige på veien til å oppnå de ettertraktede verdiene (Becher, 2006:117).

Hoëm beskriver hvordan *forsterket sosialisering* skjer der skole og hjem har felles verdier og interesser. Både elever og foreldre vil oppleve at i fellesskapet mellom dem anerkjennes verdibundne faktorer som virker identitetsbekreftende (Hoëm, 1978:72). Dette vil være tilfellet for de fleste barn som kommer fra etnisk norske middelkass hjem der man er opptatt av å snakke med barna, lese for dem og på ulike måter stimulere deres språklige utvikling. Også elever fra språklige minoritet som har god støtte i foreldrene og som klarer å utvikle en

trygg plural identitet med god forankring i begge sine kulturer, vil oppleve forsterket sosialisering.

I motsetning til forsterket sosialisering beskriver Hoëm hvordan *skjermet sosialisering* kan føre til isolasjon og manglende opplevelse av anerkjennelse og identitetsbekreftelse (Hoëm, 1978). For mennesker som kommer til et nytt land og en ny kultur og som opplever at det de bringer med seg av verdier og kulturell kapital på ingen måte tillegges vekt, vil det kunne få store konsekvenser for både foreldre og barn. Når det meste i det nye landet oppleves som fremmed og foreldre ikke kjenner seg igjen i verken innhold eller arbeidsmåter i skolen, vil de lett kunne trekke seg unna de formelle opplæringsinstitusjonene og et samarbeid med barnehage og skole. Barna og de unge vil oppleve at foreldrenes verdier ikke verdsettes av skolen og at skolen og hjemmene heller ikke har de samme interessene omkring hva som er viktig i barnas skolegang. Da er det fravær av anerkjennelse både i den rettslige og den solidariske sfæren, fordi eleven ikke får den grad av tilpasset opplæring den har behov for og det oppstår både verdi – og interessekonflikt mellom hjemmet og skolen. Hvis elevene etter hvert opplever at deres håp og mål er urealistiske, brister det som kan ha vært av interessefellesskap. Elever vil kunne trekke seg unna i både formelle og uformelle opplæringssituasjoner og isolerer seg fra fellesskapet med andre elever på skolen. For familiene kan det resultere i at de bare holder seg sammen med sine egen og det kan lett dannes ”gettoer”. En slik tilbaketrekning vil være svært uheldig for både barn og foreldres muligheter til å kunne lykkes med integreringen i det samfunnet de vokser opp i. Mange innvandrerfamilier i Norge lever i denne konflikten daglig.

I spennet mellom disse formene for sosialisering foregår det ulike grader av *de - og resosialisering*. Verdikonflikter kan etter hvert kompenseres med et sterkere interessefellesskap mellom hjem og skole. Dette vil foregå ettersom familiens opprinnelige verdier erstattes av nye verdier og på den måten vokser det fram et nytt grunnlag for tilhørighet og selvforståelse som er basert på skolens og det nye samfunnets verdigrunnlag. Engen viser imidlertid til hvordan en resosialisering lett kan bli en assimilering av minoriteter inn i majoritetskulturen og i det prosjektet er sjansen for å mislykkes stor. Lite tyder på at den norske skoles assimileringspolitik har gitt de ønskede resultater (Engen, 2009).

Både Engen og Østberg har bygget på Hoëms sosialiseringsteori, men utvidet og innarbeidet nye perspektiver. Engen har tilført begrepet *integrerende sosialisering* i et forsøk på å fortolke sosialisering inn i et mer komplekst og moderne, flerkulturelt samfunn (Engen, 1994a).

Østberg har i den samme konteksten brukt begrepet utvidet sosialisering (Østberg, 2003). Både Engen og Østberg er opptatt av den pluralistiske integreringen der det gjelder å kvalifisere alle elever til å fungere inn i et flerkulturelt samfunn gjennom en tilsiktet dobbeltkvalifisering (Engen, 1989). Engen viser til at forsterket sosialisering kan få negative konsekvenser dersom påvirkningen i et sterkt verdi – og interessefelleskap blir for ensidig. Det kan føre til at man ikke evner å se nye og spennende perspektiver som er nødvendig for mennesker som skal leve i et pluralistisk og mangfoldig samfunn, og som er grunnleggende faktorer for gjensidig anerkjennelse og respekt. I et slikt samfunn er det viktig at både majoritet og minoriteter tar ansvar for en felles verdibyggning gjennom dialog. Det innebærer at majoritetsbefolkningen må gi rom for minoriteters sosiale og kulturelle verdier og endre sine ekskluderende praksiser samtidig som minoritetsgrupper må forholde seg aktivt til integreringsprosessen i sitt nye hjemland gjennom å lære språket og delta aktivt i dialogen. I følge Honneth er dialog en hovedpremiss for anerkjennelse (Honneth, 2008). Hvis mange elever fra språklige minoriteter og foreldre kan få oppleve at deres kulturelle kapital også er betydningsfullt for skolen og det samfunnet de lever i, vil familiene oppleve anerkjennelse i den solidariske sfæren og Norge vil etter hvert kunne utvikle seg til et inkluderende multikulturelt samfunn der mangfold og verdivariasjon sees på som en konstruktiv ressurs (Engen og Kulbrandstad, 2004).

I motsetning til Honneth oppfatter jeg at Bourdieus beskriver selve anerkjennelseskampene som faktisk pågår og som utgjør en viktig dimensjon ved et dominansforhold. Med hans begreper om kulturell og sosial kapital, samt Hoëms verdi - og interessebegreper, har skolen fått et nyttig redskap til å analysere i hvilken grad vi klarer å legge til rette for en opplæring som tar hensyn til den enkeltes verdier og interesser. Skal foreldre til elever fra språklige minoriteter få muligheter til å bli myndiggjort i forhold til egne barns opplæring, må de oppleve å bli anerkjent av skolen for den de faktisk er med all sin habitus. Som skoleforskning tidligere har vist, er det alltid skolens ledelse og lærere som har ansvaret for relasjonen til elever og foreldre og som har makt til å gjøre endringer både praktisk og mentalt. Lærere må reflektere over hvordan vi møter de daglige utfordringene på vår arbeidsplass og med hvilken for forståelse den enkelte av oss møter det fremmede og ukjente. Av egen erfaring vet jeg at minoritetsspråklige familiers kulturelle og sosiale kapital ofte får lite anerkjennelse fra skolen. Dette støttes også av forskning (Bouakaz, 2007, Gitz- Johansen, 2006).

I skolen trenger elevene å lykkes faglig, men det å lykkes faglig uten foreldrenes støtte synes å være reservert for en eksklusiv gruppe av skoleflinke og skolemotiverte (Engen, 2009). Igjen kommer foreldrenes betydning for barns læring klart til uttrykk og det viser hvordan anerkjennelsesteorien, sosialiseringsteorien og teori om myndiggjøring må sees i sammenheng. Hva skiller så anerkjennelse fra myndiggjøring? Jim Cummins er som Bourdieu opptatt av anerkjennelseskampene. Han viser til hvordan språket er en avgjørende faktor i den maktkampen som daglig foregår i flerspråklige skolesammenhenger. Gjennom sin teori om maktrelasjoner mener jeg at han operasjonaliserer begrepet anerkjennelse inn i de enkelte klasserom. Jeg vil gjøre nærmere rede for hans teoretiske tilnærming for bedre å kunne forstå hvilke muligheter foreldre har til å bli myndiggjorte i møte med skolens opplæring for deretter å gi et konkret eksempel på et undervisningsopplegg som ønsker å føre teorien ut i praksis.

3.5 Teori om språk, makt og myndiggjøring

Myndiggjøring er et begrep som brukes i mange sammenhenger, blant annet i borgerrettighets- og kvinnesaksbevegelser, folkehelsearbeid, organisasjonsutvikling, pedagogisk virksomhet og ulike typer utviklingsarbeid. Selve ordet myndiggjøring viser at begrepet har med makt og maktforhold å gjøre. Målsettingen med myndiggjøring er å utvide enkeltmenneskers muligheter til å ta avgjørelser og bestemmelser og på den måten å kunne arbeide for et fullverdig liv for den enkelte. Mennesker som er umyndiggjorte må få muligheter til å ta tilbake kontroll over eget liv (Hausstätter, 2007). Når det eksisterer et maktforhold mellom mennesket og samfunnsstrukturene, må makten føres tilbake til individet gjennom å gi økt innsikt og kunnskap hos både den som er umyndiggjort og til representanter for de som har ansvar for de samfunnsmessige strukturene gjennom myndiggjøring. Myndiggjøring betyr ”å sette i stand til”, ”å gi makt og muligheter for innflytelse og medbestemmelse” (Sand, 2008:73). På engelsk brukes begrepet *empowerment*, og det defineres slik:

Empowerment means the process of acquiring power, or the process of transition from lack of control to the acquisition of control over one's life and immediate environment (Baker, 2006:417).

I det siste tiåret har begrepet myndiggjøring vært benyttet i skolesammenheng blant annet i forbindelse med opplæringen av elever fra språklige minoriteter og samarbeid med deres foreldre.

The means by which those of low status, low influence and power are given the means to increase their chances of prosperity, power and prestige. Literacy and biliteracy are major means of empowering such individuals and groups (Baker& Sienkewicz, 2000:172).

Det mener jeg er et viktig perspektiv for min problemstilling og jeg har derfor valgt å bruke Jim Cummins teori om myndiggjøring av minoritetsspråklige knyttet opp i mot språkets betydning til dette teorikapittelet.

3.5.1 Cummins - Relations of power

Cummins har utgitt en rekke bøker om hvordan barn og unge tilegner seg sosial og akademisk kompetanse i sine andrespråk. I tillegg til at han er en meget brukt foreleser rundt omkring i verden, er han en aktiv samarbeidspartner med skoler i sitt nærmiljø for på den måten å være med på å utvikle ny praksis på området. Cummins er opptatt av hvordan teori og praksis må henge sammen fordi de er gjensidig avhengig av hverandre. Han påpeker at teori ikke bare handler om hva som praktisk skjer i hvert enkelt klasserom, men at teori har innflytelse på den sosiale diskursen som foregår i politiske sammenhenger der skole står på agendaen (Cummins, 2000:2). I innledningen til oppgaven presenterte jeg hva Cummins mener er avgjørende for at elever fra språklige minoriteter skal kunne lykkes i majoritetens skole. Han viser til hvordan makt er styrende for alt som foregår i det enkelte klasserom og vil dermed få konsekvenser for den enkelte elevs læringsutbytte i skolen og hvilke muligheter den enkelte vil få til videre utdanning, arbeid og livsmuligheter i framtiden. De som klarer å ta makten eller kontrollen over sin egen læringssituasjon vil kunne lykkes akademisk, mens de som ikke klarer det kan bli underyttere fordi de ikke får anerkjennelse for de kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger de innehar. Myndiggjøring av foreldre og utnyttelse av hjemmets sosiale og kulturelle kapital er av avgjørende betydning for hvordan elevene skal klare seg. Det innebærer at foreldrenes oppfatninger respekteres, deres forslag til løsninger tas på alvor og at foreldrene opplever seg som verdifulle samarbeidspartnere for lærere (Sand, 2008:73-75). På denne måten henger myndiggjøring av foreldre nøye sammen med hva som skjer i det enkelte klasserom.

Collin Baker refererer til Cummins når han sier at "*Relations of power are at the heart of bilingual education*" (Baker 2006: 414). Makt er alltid en del av menneskelige relasjoner og språk er en avgjørende faktor i relasjonen. "Makt blir forhandlet, skapt og delt i det mellommenneskelige rom der tanker og identiteter møtes" sier Cummins (Cummins 2000:44).

I skolesammenheng handler det er hvordan makten utøves gjennom lærerens rolle og systemets strukturer og hvordan det vil være avgjørende for den enkelte elev og foreldre. Hvis et individ, en gruppe eller et land får dominere over andre slik at de må oppgi sin kultur, sitt språk og sin identitet for å tilpasse seg det store flertallet, vil det oppleves som en tvingende maktrelasjon og føre til manglende anerkjennelse og umyndiggjøring. Hvis maktrelasjonen derimot preges av samarbeid, og får utvikle seg gjennom interaksjon og samhandling innad i en gruppe og mellom mennesker, vil den enkelte få anerkjennelse og bli myndiggjort. Jo mer myndiggjort et individ eller en gruppe blir, jo sterkere blir fellesskapet. Hvis vi i skolen skal anerkjenne og myndiggjøre elever og foreldre, må vi for det første være klar over disse maktposisjonene og for det andre være villige til å gjøre noe med dem for å skape mer likeverdighet på de områdene det lar seg gjøre (Cummins, 2000).

Collin Baker bruker begrepet “Culture of Power” når han beskriver forholdet mellom myndiggjøring og pedagogikk (Baker 2006:418). Som Cummins er han klar på at i tillegg til å utnytte foreldrekompetansen, er den beste muligheten til å endre det ubalanserte maktforholdet som kommer til syne i de fleste klasserom, å utdanne flere tospråklige lærere og gi dem opplæring i den politiske agendaen omkring tospråklig undervisning og innsikt i hvordan maktkulturen råder,

What educators bring into classroom reflects their awareness of and orientation to issues of equity and power in the wider society, their understanding of language and how it develops in academic contexts among bilingual children, and their commitment to educate the whole child rather than just teach the curriculum. To educate the whole child in a culturally and linguistically diverse context it is necessary to nurture intellect and identity equally in ways that, of necessity, challenge coercive relations of power (Cummins, 2000:5-6).

I norsk sammenheng konkluderer Østbergutvalgets delinnstilling også med at tospråklig fagopplæring gir den beste muligheten for en god, balansert og likeverdig opplæring for elever fra språklige minoriteter (Østberg, 2010). Det er imidlertid en lang vei fram til at dette kan bli en realitet i vårt land. Tilgangen på kvalifiserte tospråklige faglærere i Norge er liten og utdanningsmulighetene for dem som ønsker å utdanne seg er begrenset. I de fleste rurale strøk vil det ofte være få elever fra hver språkgruppe og derfor vanskelig å skaffe lærere til de få timene som utløser en ressurs. I mellomtiden må det arbeides bevisst og systematisk med hvordan vi best kan ivareta foreldre og elever fra språklige minoriteter i den norske grunnskolen ut i fra de kunnskaper og ressurser vi har tilgjengelig pr. i dag.

I en artikkel i Aftenposten i januar 2010 setter Javaria Tanveer og Harjra Tajamal fokus på bruk av morsmål. De mener at det i den til tider intense integreringsdebatten som foregår i vårt land sjelden nevnes viktigheten av morsmålsopplæringen av barn. Staten legger hovedfokuset på norskopplæringen og mener at nøkkelen til integrering ligger i å kunne det norske språket. Dette er det ingen uenighet om. Det som er bekymringsfullt er at mange av de midlene som foreslås brukt for å nå målet, bærer preg av at de er lite gjennomtenkte og at de har dårlig faglig forankring. De tar ikke hensyn til anerkjent forskning om tospråklighetsopplæring slik Cummins og Baker presenterer det. I dag vet vi at manglende kunnskap i språkutvikling ofte gir negative effekter på barns faglige utvikling i skolen (Bakken, 2007). Hvis staten gjeninnfører rettigheter til morsmålsundervisning, også ut over begynneropplæringen, vil selve språkutviklingen, både norsk og morsmål, bli forsterket.

Informantskolen der jeg har foretatt mine empiriske studier, har utviklet et metodisk undervisningsopplegg som ønsker å praktisere kunnskapen de har tilegnet seg blant annet gjennom Cummins teori. Hensikt med opplegget slik jeg forstår det er et ønske om å sette foreldre til elever fra språklige minoriteter i stand til bedre å hjelpe sine egne barn med opplæringen i norsk skole. Dette skjer gjennom å utnytte deres språklige og kulturelle kompetanse. Jeg har valgt å beskrive undervisningsopplegget slik jeg har fått det presentert her i denne delen av oppgaven fordi det gir rammen for det videre arbeidet med metode, funn og analyser.

3.6. Et opplegg for lese- og skriveopplæring

Undervisningsopplegget omfatter en del av den totale begynneropplæringen på 1.trinn og det har fått tittelen ”Samarbeid om morsmålsstøttet begynneropplæring” og utgangspunktet er ”UKAS ORD” som er gjennomgående for alle elevene på trinnet. Disse ordene med tilhørende bilder blir hengt opp i alle baserom og brukes mange ganger gjennom uka som eksempler på ord som begynner på **A, B** eller det kan være Ukas ord som er knyttet til et tema. For de minoritetsspråklige elevene innebærer det at ord og begrep blir brukt på flere ulike områder og i ulike sammenhenger gjennom uka.

3.6.1 Oppgaven for lærer i grunnleggende norsk

Hver mandag får de minoritetsspråklige elevene et ark med Ukas Ord limt inn i arbeidsboken sin som de bruker i grunnleggende norsk. Læreren bruker konkrete, fortellinger, leker og

ulike tilnærminger for å sikre seg at elevene forstår begrepet og lærer det norske ordet. Læreren har hele tiden et fokus på muligheter for å gjøre elevene bevisste på språket uten dirkete å peke på det som et uttalt mål for timen. Det kan være ord som rimer, entall, flertall, bestemt og ubestemt form, ulike bøyningsformer, ord som begynner med, ord som slutter med, ord som likner, ord som betyr det samme, ord som skrives likt, men betyr forskjellig osv. Her er det mange muligheter for å trene elevens språklige bevissthet, - litt av gangen!

Skolen har lagt grunnlaget for å forstå ordene på norsk. Deretter er det foreldrenes tur til å arbeide med de samme ordene. Dette har foreldrene fått opplæring i gjennom foreldreskolen og på egne foreldremøter for minoritetsspråklige og på ulike familielæringsstiltak (se pkt. 2.3.1).

3.6.2 Oppgaven for foreldrene

Foreldrenes oppgave er å snakke med elevene om ordene på deres morsmål og de skal bruke ordene i kontekst når de er hjemme. På foreldremøtene er det anbefalt at alle hjem har en ordbok fra norsk til morsmålet og omvendt. Som jeg viser til under samtaler og observasjon i hjemmene i kapittel 5 så fungerer det ulikt i de forskjellige hjemmene med hensyn til hvordan det er å snakke om noe i kontekst. Det er ikke alltid skolens ønsker og intensjoner blir oppfylt, men det overveiende flertall av de 12 foreldreparene som har elever på årets 1.trinn, følger opp med å skrive ukas ord på morsmålet i elevens arbeidsbok. Foreldrene er bærer av familiens opprinnelige kultur og deres kunnskaper og språklige kompetanse blir verdsatt av både egne barn og av skolens personale. En slik anerkjennelse kan føre til at foreldrene får en større mulighet til å bli myndiggjort fordi foreldrene opplever at de er betydningsfulle for barnas læring.

Tilbake på skolen har lærer i grunnleggende norsk laget en stor plakat med bilde av alle ukas ord limt opp til venstre. Deretter er det laget rubrikker for hvert av de morsmålene som er representert på trinnet. I år er det åtte språk inklusive engelsk. Når elevene kommer med sine bøker med ordene skrevet på morsmålet, føres dette inn på plakaten. Det fokuseres på likheter og ulikheter mellom norsk og de ulike morsmålene, men også de ulike morsmålene i mellom. Etter hvert som plakatene fylles opp, henges de ut på allrommet der alle elevene kan se dem. Kontaktlærer for trinnet fremhever at også vanlige lærere er blitt mer oppmerksomme på å utnytte det språklige mangfoldet etter at denne metoden ble igangsatt.

Erfaringene er at elevene i all hovedsak er stolte og entusiastiske når de kan bidra med sine morsmål inn i den flerspråklige gruppen. Elevene får bruke den språkkompetansen de har på sitt første språk og de stimuleres til språksammenlikning som gjør at de utvikler sin språklige bevissthet. På denne måten fremheves trinnets flerspråklige ressurs til fordel for alle og de minoritetsspråklige hjemmene anerkjennes i den solidariske sfære. Dessuten understøtter denne måten å jobbe på Cummins teori om hvordan tospråklighet må utvikle seg gjennom en sterk begrepsforståelse med støtte i barnets samlede språklige kompetanse.

3.6.3 Tospråklig faglærers oppgave

Den tospråklige faglæreren jobber systematisk med den samme begrepsopplæringen på morsmålet. Hun knytter begrepet til kontekst og forsikrer seg om at elevene kan ordene både på morsmålet og norsk. I tillegg jobber tospråklig faglærer med den begynnende lese- og skriveopplæringen på morsmålet, slik det er bestemt i Opplæringslovens § 2.8 at hun skal gjøre på 1.trinn. I forbindelse med oppstart og felles samlinger på hele trinnet eller i basegruppen, deltar den tospråklige læreren noen ganger med sin flerspråklige kompetanse ved å la også de etnisk norske elevene bli introdusert til ord og begreper på de språkene hun underviser i, i dette tilfellet arabisk og engelsk. Hele trinnet holder på å lære å telle til ti på engelsk, arabisk, finsk, tysk, fransk. Somalisk og vietnamesisk står for tur. I denne sammenheng har flere elever ønsket å bidra til det flerspråklige læringsfellesskapet. I den senere tid har både telling på spansk og røverspråket blitt lagt til listen over tillært kunnskap. Språk er på denne måten blitt løftet fram i det store elevfellesskapet og blitt godt mottatt. Den tospråklige læreren får en status blant både elever og lærerkolleger og får også anerkjennelse i den solidariske sfæren.

3.6.4 Lærersamarbeid med støtte i bruk av ulike morsmål

Nå og da trekkes arbeidet med ukas ord og begreper med flerspråklig perspektiv inn i basegruppene enten av kontaktlærer eller av lærer i grunnleggende norsk. Som regel samarbeider de om det. Ønsket er selvfølgelig at også lærere eller assistenter med ulike morsmål kunne være delaktige i slike læringsøkter. På den måten får elevene fra språklige minoriteter vist hva de kan og får anerkjennelse for sin språklige kompetanse i det store fellesskapet på trinnet. En lærer fortalte et eksempel på hvordan det var da L var ukas bokstav. Plakaten med alle L-ordene var hengt opp på tavlen og en lampe ble trukket fram fra forundringsskapet der det lå mange gjenstander som begynte på L. Det ble pekt på alle

språkene som sto skrevet på toppen og det ble lett etter likheter i ord på ulike språk. Noen språk hadde ord som lignet på hverandre, andre var helt forskjellig. Da lærer og elever sammen leste øverst på plakaten at det sto somalisk, var det en norsk gutt som reiste seg og erklærte at det var den somaliske eleven som skulle lese for den kunne lese somalisk. Eleven hadde nylig ankommet landet på familiegjenforening og var ikke aktivt i klassesammenheng til vanlig. I denne situasjonen fikk eleven anerkjennelse for at den kunne noe ingen andre kunne. Når elevene kjenner seg trygge på at morsmålet deres aksepteres og utnyttes i skolesammenheng, mener jeg at det også har betydning for at foreldrene kan gjøre det samme og familien vil kunne anerkjennes i den solidariske sfæren. Lærere og foreldres syn på denne metodikken og på hvordan samarbeidet fungerer, vil jeg komme tilbake til under kapittel 5 der jeg presenterer funn fra datainnsamlingen og analyserer dem i lys av tidligere beskrevet teori.

I dette kapitlet har jeg gått grundigere inn i teori omkring anerkjennelse, sosialisering og myndiggjøring og hvilke faktorer som må ligge grunn for at foreldre til elever fra språklige minoriteter skal kunne ta en aktiv, deltakende rolle i sine barns opplæring i skolen. Jeg har beskrevet anerkjennelse som en allmenn teori, mens myndiggjøring i denne sammenhengen blir operasjonalisert og beskrevet som den anerkjennelseskampen som foregår i og rundt det flerspråklige klasserom. Konkret dreier det seg blant annet om hvordan tillitt, respekt, språk, dialog, medbestemmelse og verdifelleskap får konkrete utslag i samarbeidet mellom skole og det enkelte hjem.

Avslutningsvis har jeg beskrevet det konkrete opplegget for morsmålstøttet lese- og skriveopplæring som min empiriske undersøkelse er foretatt i. Videre i oppgaven vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg har brukt for å finne ut i hvilken grad foreldre til elever fra språklige minoriteter får muligheter til å bli myndiggjorte gjennom et slikt opplegg.

4. Metodekapittel

I dette kapittelet gjør jeg rede for den vitenskapsteoretiske forankringen og de forskningsmetodene jeg har benyttet meg av for å besvare spørsmålet i problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Jeg vil begrunne hvorfor jeg har valgt intervju og observasjon som metode for datainnsamling og hvilke utfordringer disse har gitt. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan utvalget av informanter er foretatt. Jeg foretar noen etiske refleksjoner rundt forskerrollen og beskriver så hvordan jeg mener at jeg har ivaretatt oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg vil først si noen om den vitenskaplige forankringen.

4.1 Vitenskapelig forankring

Vitenskapsteorien er opptatt av å framskaffe kunnskap om verden og hvilke forutsetninger denne kunnskapen bygger på (Gilje og Grimen, 1995:17). Det finnes ikke noe entydig svar på hvordan man skal gå fram. Synet på hva som kan regnes som valid kunnskap vil endre seg i forhold til hvilket vitenskapelig perspektiv eller hvilken vitenskapsfilosofisk retning man støtter seg til (Gilje og Grimen, 1995:17-21). Strauss og Corbin (1994) hevder at en forsker bør nærme seg et forskningsfelt med minst mulig bakgrunnskunnskap for å kunne møte feltet fordomsfritt og uten en forforståelse. På den måten mener de at ny teori vil utvikles gjennom møtet med empirien. Dette er en induktiv forskningstilnærming, der undersøkelsen av et enkelt tilfelle danner teoretisk forankring for det allmengyldige og generelle. De kaller dette for ”grounded theory”. Kvale derimot mener at intervjueren bør tilegne seg så mye kunnskap som mulig om det temaet som skal undersøkes for på den måten å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene (Kvale, 1997:53). Som lærer og mor har jeg både kunnskaper og erfaringer om det forskningsfeltet jeg har gått på og vil derfor ikke kunne stille med blanke ark. Jeg har dessuten hatt en interesse for feltet gjennom mange år og gjennom det tilegnet meg kunnskap på ulike måter. Min oppgave må derfor i denne sammenhengen være å utfordre min egen forforståelse og overvinne de begrensninger den har for å skaffe meg ny kunnskap på feltet. Uansett valg av teori og metode må det gjenspeile kompleksiteten og mangfoldet i det samfunnet som skal undersøkes.

Den positivistiske forskertradisjonen er opptatt av å framskaffe objektiv og sann kunnskap og benytter seg av kvantitative metoder med indikatorer som kan måles og telles. I denne tradisjonen vil små studier og særlig kvalitative studier ansees som ubetydelige og uten

validitet. Cummins hevder imidlertid at man i forskningssammenheng kan gå glipp av viktige empiriske funn hvis man setter for strenge kvantitative krav til forskning. Slik jeg forstår hans perspektiv er det viktigere med fokus på alle små forskningsbidrag som kan fokusere på kunnskapens nytteverdi i praksis enn å drøfte hva som er objektiv kunnskap. Ved å gå i dybden på et felt, kan man identifisere virksomme variabler som kan gi spennende perspektivutvidelser. Han diskuterer hvilke metodiske krav man i så fall må stille til validitet (Cummins 2000:201-229). Med et slikt ståsted kan man si at målet med forskningen ikke er å finne fram til en objektiv sannhet, men å få tak i den virkelighetsoppfatningen de ulike aktørene sitter inne med. Denne tilnærmingen til forskning anser jeg å ligge inn under den hermeneutiske vitenskapsteorien som kom som en reaksjon på det naturvitenskapelige paradigmet. Naturvitenskapen har vært opptatt av å finne årsaksforklaringer til ulike fenomener, mens man innenfor hermeneutikken er mer opptatt av å forstå meningsbakgrunn (Alvesson og Sköldberg, 2008, Kleven 2002). Jeg har valgt å bruke en kritisk hermeneutisk tilnærming i mitt forskningsarbeid. Kritisk teori ønsker å avdekke sammenhenger mellom samfunnsforhold, autoriteter og maktstrukturer gjennom å forstå, avsløre og utfordre mekanismer som foregår i sosial orden, institusjoner og tankesett (Alvesson og Sköldberg, 2008).

4.1.1 En hermeneutisk tilnærming/forforståelse

Ordet hermeneutikk betyr å tolke eller fortolke (Kleven 2002:40). I vår livsverden bærer vi med oss vår historie og vår sosiale og kulturelle måte å forstå ting på. Hans Georg Gadamer, som har hatt en vesentlig rolle i utviklingen av hermeneutikken etter 2.verdenskrig, mener at den forforståelse vi har gjennom våre tidligere erfaringer, vil legge premissene for hvordan vi tolker og forstår en tekst, en sosial handling eller et intervjumateriale (Kleven 2002:43-44). Gjennom ny innsikt får vi nye erfaringer som gjør at vi reviderer vår forståelse. Vår forståelse av både helheten og delene forandres gjennom forståelsesprosessen. Gjennom den hermeneutiske sirkelen eller spiralen skapes ny mening. Alvesson og Sköldberg refererer til Ricoeur som har sagt at ”hermeneutikken er ett tänkande där tolkningarnas och förståelsernas mångfald får kollidera och ge inspiration” (Ricoeur, 1974 i Alvesson 2007:191).

Gadamer mener at forforståelsen alltid vil ha en sammenheng med personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn og at denne forforståelsen vil prege min fortolkning av det datamaterialet jeg har innhentet (Kleven 2002: 43). I møtet med mine informanter har jeg gått inn med min forforståelse og mine erfaringer som profesjonell yrkesutøver, men også som

privatperson med internasjonale tilknytningspunkter gjennom familie og bekjente i ulike deler av verden. Dessuten er jeg mor til flere barn. I møtet med mine lærerkolleger har jeg hatt min egen oppfatning av hvordan jeg mener at læreplaner skal fortolkes og teorier kobles til praksis. Jeg har mange års erfaring som både lærer og leder som gir meg en forforståelse av hva man besitter i ulike roller i skolen. Jeg har prøvd ut mange metodiske tilnæringsmåter som vil prege min måte å stille spørsmål på. Videre har jeg en forforståelse av hva som ligger i begrepet hjem-skolesamarbeid ut i fra mange av de samme kriteriene.

I forhold til tospråklig lærer og foreldre til elever fra språklige minoriteter har jeg hatt en forforståelse ut i fra en oppvekst i Norge og en skolefagelig kontekst som ligger langt unna deres livserfaringer, samtidig som jeg bærer med meg min egen erfaring fra en flerkulturell familie med foreldre fra USA og Norge.

4.2 Kvantitativ eller kvalitativ metode?

For å besvare spørsmålene i min problemstilling om i hvilken grad foreldre til elever fra språklige minoriteter får muligheter til å bli myndiggjort i møtet med skolen i egne barns begynneropplæring, kunne jeg ha brukt både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder for å få innsikt og svar på spørsmålene jeg har stilt. En kvantitativ metode som spørreskjema med avkryssing og svaralternativ kan gi et stort, bredt og sammensatt materiale. Det ville gitt en annen form for validitet, reliabilitet og muligheter for generalisering enn ved valg av en kvalitativ tilnærming der spørsmålene bare besvares av noen få informanter. Kvalitative forskningsmetoder gir en nærhet mellom forsker og de det forskes omkring som kvantitative metoder med sitt ønske om objektiv distanse ikke gir. Gjennom mange års arbeid med elever fra språklige minoriteter og deres foreldre vet jeg at dette er en "sårbar" gruppe. Språket i en spørreundersøkelse vil kunne hindre mange i å svare. Grunnlaget for misforståelser er stort og mulighetene til å få avklart disse underveis er få. Ideelt sett burde en spørreundersøkelse oversettes til ulike språk, og det er ressurskrevende. Mitt ønske var å komme nært inn på lærere og foreldres erfaringer, tanker og følelser omkring opplæringen av flerspråklige barn i norsk skole. Jeg ønsket å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som kunne gi meg ny kunnskap og forståelse for oppgavens problemstilling og forhåpentligvis produsere ny kunnskap. Jeg mente at jeg ville lykkes best med ved å ha færre informanter og valgte derfor en kvalitativ tilnærming der det var mulig å gå i dybden for å få svar på problemstillingene mine.

Kalleberg og Holter (1996) fremhever at de metodene som kalles kvalitative innen samfunnsforskning, er mange og rent teknisk ganske forskjellige. Intervju og observasjon er imidlertid de mest anvendte tilnæringsmåtene. Disse to metodene kombineres ofte, hvilket jeg også har gjort i mitt arbeid med emperien. Dette har jeg gjort fordi jeg håpet at observasjonene skulle gi et mer nyansert bilde enn bare intervjuene og fordi det også kan gi en intern validitetskontroll. Intervjuene kontrolleres av observasjonene og observasjonene gir basis for intervjuene. Kleven kaller det å kombinere ulike metoder i samme studie, for triangulering, og mener at det er mye som tyder på at ulike metoder kan supplere hverandre og tilføre problemstillingen bedre og mer nyanserte svar enn en metode alene (Kleven 2002:136). Før jeg gjør nærmere rede for forskningsmetodene, vil jeg presentere utvalget av informanter og begrunne hvorfor jeg har valgt disse.

4.3 Valg av informanter

I en kvalitativ undersøkelse vil antall informanter alltid være et vesentlig spørsmål. Det er ikke slik at store utvalg nødvendigvis gir bedre data enn små. Det viktigste er å finne fram til informanter som kan gi gyldig og pålitelig informasjon for å besvare problemstillingen (Ryen 2002: 84-89). I kvalitative intervjuer er ofte antallet enten for høyt eller for lavt, sier Kvale. Han angir ikke antall informanter, men sier at i kvalitative undersøkelser må antallet informanter være stort nok til at resultatene kan være overførbare til andre lignende situasjoner. Kvalitativ metode skal gi forståelse av et fenomen og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en liknende situasjon (Kvale1997).

På det aktuelle trinnet der min undersøkelse fant sted er det inneværende skoleår 12 barn med minoritetsspråklig bakgrunn. I utgangspunktet kunne alle foreldrene vært valgt, men jeg har valgt familier med ulike morsmål og etnisk bakgrunn. Dessuten ønsket jeg å velge familier som hadde flere, og gjerne eldre barn i skolen, for om mulig å få foreldrene til å beskrive på hvilke ulike måter de har erfart samarbeidet med skolen. Jeg ønsket å få belyst hva de opplever som anerkjennelse og i hvilke sammenhenger de opplever umyndiggjøring for å kunne finne ut om det var sammenfallende trekk eller om det var ulikheter i forhold til deres kulturelle og språklige bakgrunn. Jeg valgte ut fire foreldrepar som jeg mente kunne representere de barna vi oppfatter å være i risikozonen når det gjelder å komme dårlig ut i skolefaglig sammenheng og som kunne være blant de familiene som ville profitere mest på et nærmere, støttende samarbeid med skolen. De fire familiene jeg valgte ut har enten hatt kort

oppholdstid i Norge, og/eller foreldrene har liten skolefaglig bakgrunn fra egen oppvekst. Den første familien jeg forespurte var en arabisk familie med kort oppholdstid i Norge. Videre falt valget på en familie fra Somalia, der far har vært i Norge i ca. 5 år, mens mor og fem barn kom på familiegjengenforening for et og et halvt år siden. De to siste familiene har vietnamesisk bakgrunn. De sistnevnte har nære relasjoner og etter nærmere samtaler med dem, ble det avgjort at de skulle intervjues og observeres som en enhet. Familiene ble først informert og forespurt muntlig av meg gjennom bruk av tolk, som i alle tre tilfellene var morsmåslærere ved den respektive skolen. Deretter fikk de et skriftlig samtykkebrev. Til sammen har disse fire familiene 12 barn hvorav 9 går på 5 ulike trinn på den respektive skolen.

Videre var det viktig for meg å intervjuer både norskspråklig kontaktlærer, norskspråklig lærer i grunnleggende norsk og tospråklig morsmåslærer for å kunne danne meg et helhetlig inntrykk av hvordan morsmål og flerspråklighet ble benyttet som ressurs i begynneropplæringen med tanke på at foreldre til elever fra språklige minoriteter i størst mulig grad skal kunne bli satt i stand til å hjelpe sine barn i opplæringen. I hvilken grad mente lærerne at foreldrene ble anerkjent og myndiggjort gjennom den første lese- og skriveopplæringen med bruk av den gitte metodiske tilnærmingen?

For lærer i grunnleggende norsk var det ingen valgalternativer, mens det for tospråklig lærer var mulig å velge mellom tre personer. Grunnen til at jeg valgte den kvinnelige arabiske læreren, var både hennes stillingsstørrelse på skolen og derav den lettest tilgjengelig, og hennes faglige kvalifikasjoner og kompetanse på tospråklig undervisning av elever fra språklige minoriteter. I forhold til kontaktlærer falt valget på den som hadde lengst erfaring med begynneropplæring i det nåværende førstetrinnsteamet. Alle tre fikk først en muntlig redegjørelse om prosjektet og en forespørsel om deltakelse. Deretter fikk de et brev der de ga sitt skriftlige samtykke.

4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

”Intervju er en samlebetegnelse som omfatter mange varianter fra et rent strukturert intervju til det som nærmest har karakter av en uformell samtale” (Kleven 2002:73). Det viktigste med det kvalitative forskningsintervjuet ”er ikke å sammenligne enheter, men å oppnå tilgang til handlinger og hendelser som sees som relevante for undersøkelsens problemstilling” (Ryen 2002:85).

Kvale framhever at målet med forskningsintervjuet er å produsere kunnskap (Kvale, 1997). Mine informanter har vært lærere og foreldre til elever på 1.trinn. For meg ble det viktig å finne fram til intervju - og observasjonssituasjoner der jeg kunne søke den kunnskapen jeg var på jakt etter, samtidig som jeg holdt en balansert avstand. Jeg valgte derfor å bruke det som betegnes som et halvstrukturert intervju. En viktig grunn for valget var at jeg hadde en forforståelse til fagfeltet som gjorde det mulig å være godt forberedt på det faglige, teoretiske feltet slik at jeg kunne stille de gode, små tilleggsspørsmålene, samtidig som jeg kunne bevare en trygg og tillitsfull tone til informanten. Et intervju er som en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse (Kvale 1997:28). Ved å lage en intervjuguide med noen spørsmål kunne jeg følge de hovedområdene som det var viktig å få svar på i forhold til forskningsspørsmålene, samtidig som jeg hadde en fleksibilitet i samtalsituasjonen som gjorde at jeg kunne få tilgang til utvidet kunnskap gjennom utdypning av spørsmål. Jeg kunne også oppklare misforståelser og følge opp interessante emner som dukket opp underveis.

For å undersøke om foreldrene opplevde å bli anerkjent av skolen eller ikke og i hvilken grad de erfarte at opplæringen benyttet deres språklige og kulturelle kapital, utarbeidet jeg en intervjuguide for foreldrene som vektla deres bakgrunn, livssituasjon før og nå, egne erfaringer med skole, deres møte med norsk skole og spesielt samarbeidet med lærere på 1.trinn og oppfølgingen av arbeidet med "Ukas Ord", språkpraksis i hjemmet, samt foreldrenes behov og forventninger angående barnas skolegang. Intervjuguiden med lærerne tok utgangspunkt i informantenes utdanning, kompetanse og praksis, nåværende arbeidssituasjon, deres erfaringer i arbeidet med hjem/skolesamarbeid i forhold til foreldre til elever fra språklige minoriteter, samt skolens evne til å anerkjenne og gi disse foreldrene muligheter til å bli myndiggjorte.

For å få til en god intervjusituasjon var det viktig at relasjonen bygget på tillit slik at informantene var villige til å dele av sin virkelighetsoppfatning. Gjennom flere års erfaring med arbeid med mennesker fra ulike deler av verden har jeg knyttet mange relasjoner som jeg tror var avgjørende for at jeg så raskt fikk god kontakt med informantene. Jeg hadde samtaler og var på hjemmebesøk hos alle før jeg startet undersøkelsen. Noen familier var likevel mer reservert enn andre, men jeg mener at den tryggheten og tilliten familiene fikk til meg over tid likevel var avgjørende for at jeg fikk komme så nær familienes personlige sfære både i

intervju og i observasjon. Jeg vet at denne nærheten og den personlige informasjonen jeg fikk tilgang til forutsetter en fortrolighet i forhold til informantene mine.

4.4.1 utfordringer ved gjennomføringer av intervjuene

Begrepene anerkjennelse og myndiggjøring er teoretiske og vanskelige å kommunisere med alle foreldre. Jeg mente at jeg gjennom spørsmål hvor informantforeldrene fikk uttale seg om hvordan de opplevde konkrete samarbeidssituasjoner ville kunne avdekke om de følte seg anerkjente og myndiggjorte eller ikke, men da blir det mine tolkninger og ikke informantens svar. En annen utfordring knyttet seg til usikkerhet om måten spørsmål blir stilt på. Det ligger en fare i at spørsmålene er av ledende karakter eller at de stilles ulikt til de ulike intervjupersoner i prosjektet. Jeg ble først klar over hva dette innebar da jeg begynte å bearbeide funnene og så at jeg ikke hadde fått svar på alle spørsmålene fra alle informantene. Noen steder fikk spørsmålsstillingen form av et svar som informantene bare bekreftet eller avkreftet. Det har gjort det vanskeligere å trekke generelle slutninger.

Noen intervjuintervjupersoner opplever det vanskelig å være ærlige når de sitter ansikt til ansikt med intervjuer. Som intervjuende lærer vil jeg alltid være en myndighetsperson overfor foreldre. Hvis den som blir intervjuet opplever at det kan få negative konsekvenser for dem og deres barn hvis de er ærlige, vil det i så fall være negativt for undersøkelsens resultat. Jeg kan ikke kontrollere denne usikkerhetsfaktoren og må tolke mine funn med dette perspektiv for øyet.

Å intervju lærere og foreldre er to veldig ulike situasjoner. Gjennom hele prosessen har det vært viktig for meg å være bevisst det asymmetriske maktforholdet som lå i intervjusituasjonen med foreldrene der jeg som intervjuer hadde den ledende posisjonen. I forhold til språkbruken i samtalene og intervjuene måtte jeg reflektere over mitt forhold til språk og makt slik det kommer til uttrykk i Hattie og Cummins' teorier om foreldres behov for å kunne skoleordene og umyndiggjøring ved bruk av forenklet språkbruk. Seks av mine informanter hadde ingen eller lite skolegang fra egne hjemland og hadde derfor en begrenset språkforståelse i forhold til dagens norske skolehverdag. Dette hadde betydning for forståelse av de ulike begreper som jeg presenterte og for evnen til å kommunisere egne meninger og oppfatninger. Jeg opplevde det som krevende å balansere mellom det å ikke snakke for vanskelig og ikke snakke for barnslig. Det er vanskelig å si om jeg lyktes i det. Jeg ser i

ettertid at jeg antagelig kunne ha unngått noe av den språklige ubalansen dersom tolk hadde blitt brukt i alle tre tilfellene.

Det er et spørsmål om et intervju noen gang kan bli en samtale på likeverdig basis. I forhold til lærerne erfarte jeg at samtalen var mer symmetrisk enn i forholdet til foreldrene, men fortsatt var det jeg som definerte og kontrollerte situasjonen. Til tross for det opplevde jeg at det ble en spennende dialog med de tre lærerne. Alle intervjuene foregikk på skole og var av ca en times varighet. I en travel hverdag er det sjelden at det byr seg anledninger til utdypende samtaler som det slike intervjuer åpnet for. Det ga meg mange tanker om hvor viktig det er å reflektere over praksis i sitt eget kollegium. Min rolle i denne sammenhengen var å lytte og spørre. Til tider var det vanskelig å ikke la meg rive med i en faglig diskusjon, men bare konsentrere meg om å fange opp den andres argumenter. Diskusjonene om strategi for arbeidet med minoritetsspråklige familier må komme i etterkant på hver enkelt skole.

Å bruke tolk overfor den minoritetsspråklige læreren som selv fungerer som tolk overfor foreldrene i skolen, opplevde jeg som uaktuelt. Tolkning ble derimot et tilbakevendende tema i forhold til foreldre til elever fra språklige minoriteter fordi to av ferdene mente at de var gode nok i norsk til å klare seg uten, mens min vurdering var motsatt. Å bruke tolk som en tredje person i en intervjusammenheng kan by på utfordringer. En tolk kan stå i fare for selv å tolke det som blir sagt fra både intervjuer og informanter slik at svarene ikke blir presist gjengitt. Det kunne også hende at foreldrene hadde dårlige erfaringer med bruk av tolk fra tidligere og at de derfor ikke hadde tillit til den personen som kom. Hvis det var tilfelle, kunne det være at viktig informasjon ikke kom fram. Jeg ønsket i utgangspunktet å bruke tolk til alle de tre foreldreintervjuene og visste at det ville la seg gjøre å skaffe godkjent tolk i riktig språkgruppe. For de to vietnamesiske familiene som skulle intervjues i gruppe, ble det brukt en tolk som familiene kjente og hadde tillit til. Intervjuet ble foretatt i et av hjemme på ettermiddagstid. Fordi det var fire voksne informanter, fire mindreårige barn, samt tolken og meg selv til stede, tok dette intervjuet ca en og en halv time og ble etter hvert en krevende øvelse for alle parter. Dette medførte at jeg ikke klarte å formulere noen utdypende spørsmål og strevde med å holde fokus. Jeg erfarte også at tolken ordla seg i mer høytidlige vendinger på norsk enn det som ligger til vårt hverdagsspråk og jeg ble usikker på om han virkelig formidlet informantenes meninger. Jeg må anta det, og det er det jeg har forholdt meg til i det videre analysearbeidet.

For de somaliske foreldrenes del var det gjort avtale om intervju på skolen på dagtid, fordi den somaliske tospråklige læreren skulle fungere som tolk. Tolken måtte imidlertid melde forfall samme dag. I denne situasjonen mente faren at han forsto nok norsk til å kunne gjennomføre intervjuet og selv tolke for sin kone. Av praktiske grunner aksepterte jeg det. Selve intervjuet tok i underkant av en time. Foreldrene har i ettertid fått lese igjennom intervjuet sammen med en tolk og godkjent det. Jeg kan likevel ikke garantere at alle spørsmålene er forstått, men må akseptere usikkerheten på samme måte som jeg måtte ha gjort om en tolk la inn sine egne tolkninger.

De arabiske foreldrene ønsket ikke å bruke tolk. Intervjuet foregikk hjemme hos familien og ble i all hovedsak fortatt på engelsk, med forklaringer på norsk når far ikke skjønnte nok engelsk. For mors vedkommende gikk det greit, men jeg oppdaget raskt at far ikke hadde engelsk eller norskkunnskaper nok til å gi fullverdige svar. I denne familien ble det mor som var hovedinformant på vegne av begge foreldrene. Intervjuet ble imidlertid skrevet ut på norsk og faren tok det med seg til en bekjent som hjalp ham å oversette innholdet. Deretter godkjente de det begge. Også i denne familien var barna til stede under intervjuet og det ga flere utfordringer å skulle veksle oppmerksomheten mellom tre barn, tre voksne og tre språk. Jeg anser det som et konkret eksempel på språklig og kulturelt mangfold og som er den utfordringen jeg prøver å finne mer ut av igjennom denne oppgaven!

Etter at intervjuene var avsluttet, besøkte jeg familiene i deres respektive hjem for å være med og observere en lekkesituasjon der foreldrene hjalp barna sine gjennom å bruke morsmålet aktivt slik skolen hadde snakket med dem om.

4.5 Observasjon

Gjøsund og Huseby skiller mellom observasjon som praktisk hjelpemiddel og observasjon som vitenskapelig metode, men i begge tilfelle beskriver de at observasjon er å legge merke til det som skjer på en særlig oppmerksom måte (Gjøsund og Huseby, 2005). I vitenskapelig sammenheng er det vanlig å skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Med strukturert observasjon menes observasjon hvor det er spesifisert på forhånd både hva som skal observeres og hvordan det observerte skal registreres i skjema, mens ustrukturert observasjon kjennetegnes av at man noterer ned så mye som mulig av det som blir registrert i løpet av en sekvens. Ved en slik type observasjon får en tilgang til mer nyansert informasjon enn det som var planlagt på forhånd (Kleven 2002:76). Svakheten med denne strukturerte

observasjon er at interessante hendelser ikke blir notert fordi de ikke er angitt i forhåndsspesifiserte kategorier, mens den fleksibiliteten som en ustrukturert observasjon gir ikke gir samme muligheter til å følge et fenomen nøye over tid. Uansett vil observasjon alltid være et utsnitt av en større helhet som vi prøver å fortolke ut i fra vår forforståelse.

Jeg planla å bruke ustrukturert observasjon i forbindelse med leksearbeid i hjemmene for å se hvordan barn og foreldre samhandlet etter at de hadde fått ”opplæring” på skolen noen måneder tidligere, både på foreldremøte, på familielæring og i kontaktmøte med lærer og tolk. Jeg ønsket å ha en tilbaketrukket rolle og bare la lydopptaket gå. Jeg var klar over at dette kunne bli vanskelig da jeg kom utenfra og sannsynligvis ville bli behandlet som en spesiell gjest og ikke en anonym observatør, slik jeg ønsket å være. Merriam (1998) beskriver enhver forsker som en *observant participant* og hun mener at forskerens fysiske tilstedeværelse alltid innebærer en form for deltagelse selv om man ikke ønsker å involvere seg. For meg ble dette tydelig bekreftet gjennom observasjonene i de minoritetsspråklige hjemmene.

4.5.1 utfordringer ved gjennomføring av observasjonene

Når det gjaldt observasjonene av lekkesituasjoner i hjemmene, trodde jeg at det skulle være den enkleste delen av datainnsamlingen. Men det viste seg å være den jeg etter hvert opplevde som mest krevende. Jeg hadde avtalt å komme til familiene rett etter skoletid, for da passet det for faren i den somaliske familien og mødrene i de to andre familiene. Det var disse foreldrene jeg hadde fått inntrykk av at hjalp barna mest med lekser. Hvert av besøkene var planlagt å vare ca. en halv time. Da jeg ankom, var begge foreldrene til stede i alle tre familiene. De som hadde arbeid eller skole hadde bedt seg fri for å kunne være hjemme i denne anledningen. Det var et utvetydig ønske om at jeg som lærer skulle hjelpe og rettlede dem, og dette ville de prioritert høyt. Jeg ble raskt en svært aktiv deltaker i leksehjelpen i alle familiene, ikke bare overfor eleven på 1.trinn, men også overfor alle barna i familiene.

Fra intervjuene visste jeg at foreldrene hadde uttrykt et ønske om mer leksehjelp fra sin skole, men jeg trodde jeg hadde formidlet at det ikke var min rolle når jeg skulle observere lekkesituasjonen i deres hjem. For min egen del opplevde jeg at jeg kom i et vanskelig dilemma. På den ene siden ønsket jeg å være en tilbaketrukket observatør som hentet ut data gjennom lydopptak av foreldreveiledning på morsmålet. På den andre siden erfarte jeg hvordan både barn og foreldre hadde forventninger om å få hjelp og veiledning til noe de anså som viktig og vanskelig. Jeg opplevde det som helt umulig å avvise dem. Jeg tror heller ikke

at et nytt observasjonsforsøk med det første ville gitt noe annet resultat. Familiene ønsker å hjelpe barna sine til å lykkes med skolearbeidet og de ønsker hjelp av skole og lærere til det når de får muligheten.

Jeg har valgt ut noen få sekvenser fra observasjonene i hver familie der jeg notert meg at det foregikk en samhandling mellom foreldre og barn. Disse har jeg fått oversatt av tolker som ikke har sammenheng med skolen eller familiene. Funn fra disse observasjonene vil bli trukket inn i analysedelen under lekser i pkt.5.

4.6 Etiske refleksjoner rundt forskerrollen

Hvilken forskerrolle man skal innta vil ha sammenheng med forskerspørsmålene man har stilt, stedet der man forsker, hvem som er deltakere i prosjektet og hvilken kontekst det foregår i. Når jeg valgte å bruke kvalitative metoder der jeg intervjuet og observerte mennesker med annen språk - og kulturbakgrunn enn jeg selv har og fikk lov å trå inn på deres nære arena, krevde det en stor grad av refleksjon og ydmykhet. Da jeg besøkte familiene første gang for å bli kjent, visste jeg at jeg beveget meg inn på deres private sfære og måtte hele tiden vurdere min rolle. Hvor går grensen for å være påtrengende eller nysgjerrig i stedet for lydhør og interessert? Hvordan kunne jeg vite om foreldrene og jeg hadde de samme grensene, og selvfølgelig kunne grensene for hva som er akseptabelt variere hos de ulike familiene?

Jeg skjønnte fort at det ikke var vanlig for noen av disse familiene å ha nordmenn på besøk. Jeg ble derfor behandlet som en spesiell gjest slik jeg hadde forutsett at jeg kunne bli. Dessuten var jeg en representant for det offentlige skolesystemet. I to av familiene opplevde jeg det utfordrende. Med deres kulturelle bakgrunn behandlet de meg med en ærbødighet som jeg ikke er vant til og som gjorde meg noe utilpass. Likevel mener jeg at jeg fikk mange svar som ga meg verdifull innsikt i deres relasjon til norsk skole og samarbeidet med lærerne på 1.trinn.

Kvale (1997) trekker fram tre etiske regler for sosialt relatert forskning der mennesker med ulik bakgrunn trekkes inn som informanter. Det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Formalitetene i forhold til samtykket var i orden før undersøkelsen startet, men spørsmålet om konfidensialitet har vært mer krevende å forholde seg til. Informantene har krav på anonymitet og de skal ikke kunne gjenkjennes av andre, men de skal kunne gjenkjenne seg selv. Informantene har fått lese gjennom utskrift av intervjuene der alle sitatene framkommer. De har fått muligheter til å rette opp eventuelle misforståelser, men de

har ikke fått lese igjennom denne delen av oppgaven der jeg har foretatt mine tolkninger og analyser for å se om de gjenkjenner seg selv i teksten jeg har produsert. I fortolkningen av et material bør det være en bredde som kombinerer informantens situasjon og forskerens faglige perspektiv.

Utgangspunktet for analysedelen er sitat fra informantene. Når det gjelder ordrett gjengivelse av det minoritetsspråklige informanter sier, kan det være problematisk. Det ligger en fare i at de kan bli oppfattet som inkompetente og hjelpeløse (Sand, 1996). Jeg har likevel valgt å sitere dem, da utgangspunktet for denne oppgaven er å anerkjenne foreldrene for de personene de er med hele sin språklige og kulturelle bakgrunn. Om de ikke mestrer det norske språket fullt ut kan de likevel komme med uttalelser som er gode og interessante (Sand, 1996). De forteller om sin livsverden og de gjør det med sine ord.

Også i forhold til lærerinformantene opplevde jeg et etisk dilemma. Underveis i intervjuene oppstod det enkelte situasjoner der jeg stilte meg spørsmål om vedkommende ga ”et rett” svar for å tilfredsstille meg i stedet for å reflektere over og tilkjenne egen praksis. I en annen sammenheng ville jeg ha tatt opp flere spørsmål til diskusjon, men det var ikke min rolle som intervjuer. Faglig uenighet kan drøftes i etterkant.

Hvis vi forstår hvordan forskerens tilstedeværelse kan ha påvirket dataene, kan vi tolke dem deretter, og dette kan gi oss viktig informasjon som kan hjelpe oss i å utvikle eller teste elementer i den framtidige analysen (Hammersley and Atkinson 2004:158).

Jeg har ønsket å holde fast ved det perspektivet i analysearbeidet av det empiriske materialet fra intervju og observasjon.

4.7 Reliabilitet, validitet og generalisering

I forhold til reliabilitet er det spørsmål om i hvilken grad undersøkelsen er pålitelig, om jeg har samlet inn og behandlet mine data med nøyaktighet og forsøkt å rette opp feil som har oppstått underveis i prosessen. Hvor presise er resultatene i undersøkelsen og er de til å stole på? Når det gjelder undersøkelsens validitet er dette et spørsmål om mine data er gyldige eller relevante for den problemstillingen jeg har formulert (Hellevik 2002).

Opgaven har to hovedelementer, et empirisk materiale med aktørperspektivet og et teoretisk perspektiv som bidrar til å se oppgaven som en helhet. Det teoretiske perspektivet skal sikre at ikke min forståelse alene får styre tolkningsarbeidet. ”Slik er bruken av teori, sammen med

oppmerksomheten mot det empiriske materialet med på å sikre reliabiliteten og validiteten” (Kvale, 1997). Økt kunnskap om et fenomen skapes i samspill mellom helhet og del, og mellom forståelse og forforståelse. Gjennom en slik metode vil en oppnå større generalitet enn ved bare intuitiv forståelse (Alvesson, 2008).

Jeg har i min tolkning tatt utgangspunkt i de ulike delene, min forforståelse, informantenes forståelse, teori og tidligere forskning. Gjennom disse har jeg utviklet ny forståelse, som jeg så på ny har sett i forhold til de ulike delene. Jeg har i denne undersøkelsen prøvd å finne ut hvordan foreldre til elever fra språklige minoriteter og lærere oppfatter samarbeidet i et konkret metodisk opplegg der de tradisjonelle maktrelasjonene utfordres. Blir familienes verdi - og interessegrunnlag styrket eller svekket gjennom et slikt opplegg? Hvordan blir deres kulturelle og sosiale kapital møtt av skolen? Blir de anerkjent og føler de seg gjennom dette myndiggjorte som foreldre?

Reliabilitet eller pålitelighet handler om å vise hvorvidt det er mulig for andre å etterprøve undersøkelsen og komme til samme resultat. I mitt prosjekt har jeg registrert og tolket funn ut i fra mine subjektive vurderinger og ikke ut i fra objektive funn. Hammersley & Atkinson (1996) sier at menneskelig atferd ikke ansees som forutsigbar og vil derfor ikke kunne forvente å gi de samme resultatene ved nye målinger. Det er ikke sannsynlig at en annen forsker vil kunne komme til akkurat de samme konklusjonene som jeg. Det må derfor finnes andre måter å måle undersøkelsens pålitelighet på. Jeg har prøvd å gjøre undersøkelsen gjennomskinnelig ved å vise til alle trinn i prosessen som jeg har gjennomført. Selv om informantene er anonymisert, er personene tydelige i framstillingen. Dette har vært en utfordring i forhold til om arbeidet er pålitelig nok.

For meg har det vært viktig å være bevist at det var ulike aktører med ulik bakgrunn og tilnærming til samarbeidsprosjektet som fikk komme til ordet. Også de med manglende språkkunnskaper skulle kunne få dele sine meninger og sine erfaringer. De sitter inne med nyttige erfaringer som kan komme godt med i det videre arbeidet med tilsvarende prosjekter på denne eller andre skoler.

Når det gjelder validitet, er det viktig å stille spørsmål ved om oppgaven gir svar på det den er ment å gi svar på, og om forskningen er relevant i forhold til annen forskning på området. I den forbindelse er det viktig å operasjonalisere begrepene for å sikre begrepsvaliditeten. Med begrepsvaliditet mener vi graden av samsvar mellom begrepet slik det defineres teoretisk og

begrepet slik en lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2002). Hvordan mine informanter definerer anerkjennelse og myndiggjøring er ikke nødvendigvis samsvarende med hvordan andre definerer det. Jeg har prøvd å operasjonalisere begrepene slik jeg mener det er fornuftig og det har selvfølgelig preget mine tolkninger og analyser av materialet. For å sikre at man faktisk undersøker det man tror man gjør, kan det være lurt å stille spørsmål på ulike måter.

Funnene i min undersøkelse er i første rekke gyldig ved den aktuelle skolen, men ved og sammenlike med tidligere forskning på området og anbefalinger om å ta i bruk ulike familielæringstiltak, mener jeg at funnene vil være gyldige og av interesse for flere skoler som arbeider med å finne fram til gode samarbeidsmåter mellom skole og minoritetsspråklige familier. Både foreldre, lærere og skoleledere vil sannsynligvis kjenne seg igjen i beskrivelser som er gjort. Tidligere forskning har vist at samarbeidet mellom hjem og skole i stor grad er avhengig av den enkelte lærer i det enkelte klasserom. Jeg mener at materialet og funn i denne oppgaven synliggjør noen enkle strategier for hvordan skoler kan arbeide med å la foreldre til elever fra språklige minoriteter få sterkere innflytelse over egne barns opplæring. Oppgaven viser også hva som kan føre til krenkelser og umyndiggjøring. Andre skoler og læringsmiljø kan ta lærdom av disse funnene. På denne bakgrunn mener jeg at svar som har kommet fram i oppgaven kan ha stor grad av allmenn gyldighet og overføringsverdi.

5. Presentasjon av funn og analyser

Det empiriske materialet i seg selv viser oss ikke hvordan virkeligheten er. Det sier ingenting uten at vi tolker det. Tolkning og analyse av materialet blir derfor viktig for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Alvesson, 2008). Min problemstilling er i hvilken grad foreldre til elever fra språklige minoriteter får muligheter til å bli myndiggjort i møte med skolen gjennom et gitt opplegg for lese- og skriveopplæring, sett i lys av teori om anerkjennelse, makt og sosialisering. I analysedelen av oppgaven vil jeg forsøke å vise hvordan tillitt, respekt, språk, dialog, medbestemmelse og verdifelleskap får konkrete utslag i samarbeidet mellom skolen og det enkelte hjem gjennom det gitte undervisningsopplegget. Jeg vil søke å finne svar på hva foreldrene opplever som hindringer og krenkelser og på hvilke måter de opplever at undervisningsopplegget gir dem muligheter til å bli i stand til bedre å hjelpe sine egne barn med skolearbeidet.

For å skape en helhet og sammenheng i analysen har jeg kategorisert svarene i forhold til tre hovedområder som favner de seks hovedspørsmålene under problemstillingen. Det dreier seg om *kommunikasjon mellom hjem og skole*, betydningen av det første møtet og hvordan informasjon er en avgjørende faktor for hvordan samarbeid og medbestemmelse kan fungere. Videre dreier det seg om hvordan skolen etterspør og utnytter *foreldrenes kompetanse og ressurser*. Hvilken betydning har foreldrenes egen utdanningsbakgrunn og deres forventninger til barnas skolegang for samarbeidet rundt undervisningsopplegget, i hvilken grad blir foreldrene gjort kjent med målene for barnas opplæring og hvordan de best kan bidra. Til slutt ser jeg på betydningen av å *utnytte språk og kultur som ressurs* i forhold til det konkrete undervisningsopplegget. Jeg har valgt å bringe både lærer - og foreldreperspektivene inn i analysene under de ulike overskriftene og latt begge informantgruppene komme direkte til orde gjennom utvalgte sitater. Svarene blir sett i lys av anerkjennelsens tre sfærer, maktrelasjoner i språket og verdifelleskap.

I lys av Honneths anerkjennelsesteori om alle menneskers behov for å bli sett, forstått og akseptert, startet jeg intervjuene med foreldrene med å spørre dem om de ville fortelle meg noe om sin egen oppvekst og hvordan det var for dem å reise fra sitt eget land og sin familie. Jeg hadde med atlas så de kunne vise meg hvor de kom fra og hvordan de hadde reist for å komme til Norge. Måten alle disse foreldrene ble engasjert i å dele sine egne livshistorier på, ga meg en følelse av ydmykhet. Dette er familier som bærer med seg erfaringer og opplevelser som de fleste nordmenn ikke har forutsetninger for å skjønne. Det dreier seg både om valget om å forlate sitt fedreland, planlegge en flukt eller en reise uten returnmuligheter og det å komme til et nytt land. Noen har vært innom flere land. De har måttet lære seg nye språk og kulturer. Ofte beskrives innvandrere ut i fra et mangelperspektiv (Hauge, 2007), mens de erfaringer disse foreldrene har utgjør helt andre opplevelser og perspektiver som de fleste fra majoritetsbefolkningen mangler. De delte av sine historier og fortalte både om gode og vanskelige ting de hadde opplevd. De viste meg tillit. Det fylte meg med respekt for de kampene de kjemper i sine liv. Ved å lytte til dem ga de meg muligheter til å få innsikt i deres virkelighetsoppfatning. Hvis ikke jeg klarer å bevare deres tillit ved for eksempel å utlevere fortrolige informasjon, vil jeg krenke dem i deres kjærlighetssfære som igjen vil kunne få konsekvenser for opplevelser i den solidariske sfæren. På den annen side kan oppmerksomhet fra meg som representant fra den norske skolen og det norske samfunnet i følge Honneth styrke deres selvtillit og gi en følelse av anerkjennelse.

5.1 Kommunikasjon mellom hjem og skole

Målet for undervisningsopplegget er å gi foreldrene muligheter til å bli myndiggjorte i egne barns opplæring. For å få denne muligheten krever det at hver enkelt får være deltaker i en dialog og har reell innflytelse i en gitt situasjon. Et av mine forskningsspørsmål er hva som hindrer og hva som bidrar til myndiggjøring og styrket verdifelleskap i kommunikasjonen mellom skolen og foreldre til elever fra språklige minoriteter med utgangspunkt i det metodiske opplegget. Skolen er pålagt gjennom lovverket å samarbeide med elevenes hjem. I intervju med lærerne kommer det fram at graden av samarbeid med foreldre til elever fra språklige minoriteter varierer mye. Det første møtet kan være svært avgjørende for hvordan foreldre, og spesielt foreldre til elever fra språklige minoriteter, opplever tillit, respekt og muligheter til medbestemmelse fra skolens side.

5.1.1 Det første møtet med skolen

For alle barn og foreldre er det første møtet med skolen en spennende og viktig hendelse i livet. Det gjelder uansett nasjonalitet og etnisk tilhørighet. Foreldre har en forforståelse av skolens krav og forventninger fra egen skolegang eller manglende sådan. Disse kan være både positive og negative. Hvilke holdninger foreldrene har, vil også prege barna. Om dette ikke blir sagt med ord, vil kroppsspråket avsløre dem fordi barn og foreldre er knyttet sammen i kjærlighetssfæren. Foreldre til elever fra språklige minoriteter er ikke noe unntak i så måte.

To av informantfamiliene var relativt nyankomne i Norge da de kom på skolen med barna. Skolens ledelse tok det for gitt at det trengtes tolk til de første møtene. Begge disse familiene har gitt tilbakemeldinger på at de har blitt møtt på en veldig hyggelig og positiv måte, selv om den ene var overrasket over tolkens tilstedeværelse. En av foreldrene kommuniserte så bra på engelsk at det hadde vært tilstrekkelig. Den andre hadde derimot ikke den samme kompetansen. Begge foreldrene sa i ettertid at var glade for å kunne spørre og få svar på sitt eget morsmål, fordi det var så mye nytt. Det gav dem en følelse av myndighet, slik Cummins beskriver det i sammenhengen mellom språk og makt (pkt. 3.5.1). Begge disse familiene sier at de har fått mye hjelp fra skolen og at de kan ta kontakt med skolen når som helst hvis det er noe de lurer på. Familiene ble anerkjent i den rettlige sfæren ved at de fikk tolk og det kan se ut til at det ble skapt en tillit mellom partene gjennom det første møtet. Det ble lagt et grunnlag for et verdi - og interessefelleskap som gir et godt utgangspunkt for videre samarbeid mellom hjem og skole.

For de vietnamesiske familienes del tok skolen det for gitt at de ikke trengte tolk, fordi foreldrene hadde bodd lenge i Norge. For skolen er det også et økonomisk spørsmål om hvor mye penger en skal bruke på tolketjenesten. Manglende tolkning førte til en dårlig start på skole - hjem samarbeidet. Den ene vietnamesiske faren sier det slik etter det første møtet på foreldreskolen:

Jeg har bare hatt ett barn som har gått der i snart ett år, så kanskje min påstand ikke er helt representativt, men jeg må få lov å si hva jeg faktisk mener. Det var en litt rar følelse at du ikke hadde muligheter til å skjønne hva som foregår på skolen på et foreldremøte der det er flere språk. Det var mye informasjon og det var omfattende og det var ingen god følelse å falle utenfor.... Det var leid inn tolk på flere språk, men ikke til oss. Heldigvis var det noen foreldre der som kunne litt bedre norsk, så vi kan hjelpe hverandre ellers skjønner jeg ikke innholdet.

Når jeg gjennom intervjuet fikk kjennskap til hvor mye utrygghet og opplevelse av krenkelse i både den rettslige og solidariske sfæren dette har ført til, mener jeg at skolen må gjøre et grundigere forarbeid før barn og foreldre kommer til skolen første gang. Begge de vietnamesiske familiene har barn som er født i Norge og som har gått i barnhage. Ved å få til et samarbeid med barnehagene som sokner til den aktuelle skolen før skolestart, kunne slike uheldige opplevelser vært unngått. Jeg tenker at nederlaget ved ikke å ha lært seg norsk gjennom disse årene er stort nok uten at vi må legge stein til byrden gjennom byråkratiske prinsipper. Det viktigste i samarbeidet med foreldrene må være at de forstår hva som blir formidlet fra skolen, at foreldrene kan meddele seg i en åpen dialog med skolen og gjennom det støtte sine barn i opplæringen.

Måten mine foreldreinformanter ble møtt på ved skolestart og gjennom det første skoleåret forteller hvor viktig det er å ikke ha forutinntatte holdninger og å anerkjenne hver enkelt på individnivå. Videre sier det noe om behovet for å innhente riktig kunnskap om foreldres behov for språklig assistanse, og det gjelder framfor alt å ha en imøtekommende vennlighet der dialogen får en sentral plass. En lærer sier:

Det er viktig at de blir trygge på oss lærere. At vi gir av oss selv og møter dem med åpenhet og prøver å formidle at vi faktisk er veldig interessert i å ha kontakt med akkurat dere. At de er ressurspersoner for både ungene og skolen.

Dette burde være en selvfølge, men er ikke alltid det. Et annet avgjørende punkt i hva som kan hindre og hva som kan bidra til myndiggjøring, forsterket sosialisering og styrket verdifelleskap mellom skole – hjem, er informasjon.

5.1.2 Informasjons skole - hjem

Vi lever i et overveldende informasjonssamfunn og skolen er ikke noe unntak. Slik norsk skole er fundamentert gjennom lovverket, skal samarbeidet mellom hjem og skole bygges på demokratiske prinsipper der foreldrene er likeverdige deltakere i barn og unges oppdragelse og læring. Foreldrenes innflytelse skal kunne gå helt inn i klasserommet. I Honneths anerkjennelsesteori vil en slik anerkjennelsesmåte gi den enkelte en kognitiv respekt fordi en anerkjennes som likeverdig deltaker i rettssfæren. Flere forskere har imidlertid satt spørsmålsteget ved om dette er mulig. De dokumenterer i sine undersøkelser at det er skolen som har definisjonsmakten og som legger premisser for samarbeidet med foreldrene (Becher 2006). I så fall hevder Honneth at en krenkelse i denne sfæren kan føre til ekskludering. Dette blir stadfestet gjennom de undersøkelsene jeg har foretatt og den tidligere forskning på hjem – skolesamarbeid som jeg har vist til i kapittel 2.

I det foregående punktet viste jeg til at skolen ikke hadde gode nok rutiner for å innhente den informasjonen som var nødvendig for at alle familiene skal få tilstrekkelig mulighet for deltakelse og påvirkning, samtidig er skoler svært opptatt av å informere om hva som forventes og kreves av foreldre. Dette kan være utfordrende for mange familier å forholde seg til. Det har jeg selv erfart som mor, og da er det ikke vanskelig å tenke seg hvordan det oppleves for foreldre til elever fra språklige minoriteter som ikke behersker språket. Alle de fire informantfamiliene mente at mengden informasjon fra skolen var stor og vanskelig tilgjengelig. ”Mandag er en veldig vanskelig dag”, sier en av foreldrene som har mange barn i skolen. Da kommer det mye informasjon fra alle trinn. En forelder sier: ”Hvis informasjon kommer til meg uten oversettelse er det ikke mye jeg forstår. Det er vanskelig å lese norsk”. Ønsket om oversettelse av skriftlig informasjon til ulike språk kan det være vanskelig å imøtekomme fordi skolen har begrenset tilgang på tospråklige lærere. Et alternativ kan være å bruke annen tospråklig assistanse hvis det finnes på skolen. Det kan være vaktmester, renholder eller SFO-medarbeider. Så langt det er mulig bør ønsket om oversettelse etterkommes så lenge det er behov for det. Skal andre av skolens personale brukes til oversettelsesarbeid, må det også innarbeides i avtaler om tid og godtgjørelse. Disse personene har også krav på anerkjennelse i både den rettslige og den solidariske sfæren.

”Hva betyr informasjon”, spør en mor og legger for dagen det vi vet, men ikke klarer å legge bort, - alle skoleordene vi bruker. Hvis foreldrene skal myndiggjøres som aktive samarbeidspartnere må vi gjøre skoleordene tilgjengelig for dem (se pkt. 2.2). Disse

foreldrene gir et klart uttrykk for avmakt i forhold til skolens overveldende informasjonsstrøm og de ønsker seg forenklete utgaver av ukeplaner og informasjonsskriv i korte strekpunkter. Den moren som behersker engelsk ber om at informasjon og instruksjoner oversettes til det. Med enkle grep og økt bevissthetsnivå blant lærere mener jeg at dette ikke er en spesielt vanskelig oppgave, og at det er av avgjørende betydning for foreldrenes muligheter til aktiv deltakelse og medbestemmelse og gjennom det kunne bli anerkjent i rettssfæren.

I intervju med en av lærerne tydeliggjøres det likevel en frustrasjon over skolens tilkortkommenhet på dette punktet. Læreren vet at bedre kommunikasjon med foreldrene til elever fra språklige minoriteter er viktig og at det burde prioriteres, men sier at det er mange barn og foreldre i skolen i dag som trenger tilrettelagt opplæring og tilpasset informasjon og at tid og ressurs ikke alltid strekker til. Denne realitetsbeskrivelsen må holdes opp i mot krav i læreplan og opplæringslov om rettighet til tilpasset opplæring for den enkelte elev i norsk skole. Her reflekteres noen av skolens og læreres dilemma som beskrives som en mengde krav og forventninger i ulike retninger. Også lærere kjenner på avmaktsfølelsen når de vil samarbeide til det beste for alle elever og foreldre, men opplever at tiden strekker ikke til. Det er viktig å presisere i denne sammenhengen at det primært er en ledelsesoppgave i skolen å sørge for ressurstildeling i forhold til oppfølging av elever fra språklige minoriteter og deres foreldre, og at lærere får hjelp til hvordan de skal prioritere bruk av tiden sin. Også lærere trenger å anerkjennes i de ulike sfærene.

På den annen side gir etnisk norske lærere uttrykk for et ønske om at foreldrene skal komme til skolen og spørre når det er noe de ikke forstår i informasjonen slik at lærerne kan forklare. Det er et velment ønske, men det gjenspeiler et maktperspektiv der det forventes at den svakeste part er den som tar initiativet. Her mener jeg det kommer til syne et ureflektert forhold til den maktbalansen som ligger i lærere – minoritetsforeldrerelasjonen. Problemet slik jeg ser det er at disse foreldrene ikke skjønner hva det er de ikke skjønner og da er det selvfølgelig vanskelig å komme til skolen. Tospråklig lærer formulerer seg slik: ”De som trenger mest hjelp fra skolen tar ikke kontakt på grunn av språket. Det er språket som er den største hindringen”

Skriftlig informasjon er så langt jeg har erfart nesten utelukkende fra skolen til hjemmene, mens informasjon som skal være toveis må forgå muntlig og da helst gjennom direkte møtepunkter. Dette blir også bekreftet gjennom informantforeldrene. En av foreldrene sier:

Jeg berømmer veldig mye det siste møtet jeg hadde på skolen. Det var konferansetime med min datters kontaktlærer. Gjennom tolken greide hun å tegne et bilde av hvordan jeg, i samarbeide med skolen, best kunne hjelpe ungen min hjemme. Det var et veldig bra møte med mye informasjon som jeg hadde mulighet til å forstå.

Dette sitatet mener jeg gir et godt bilde av hvordan skole - hjemssamarbeid kan fungere som et godt pedagogisk prosjekt der foreldrene anerkjennes og får mulighet til å bli myndiggjort i samarbeid med lærer. Gjennom tolkens tilstedeværelse får foreldrene gitt uttrykk for sin tanker og meninger og de får kunnskap om skolens arbeidsmåter og hvordan de best kan hjelpe sitt barn med læring. Gjennom en slik informasjonsutveksling skapes det et verdi – og interessefellesskap som kan gi grunnlag for en forsterket sosialisering, og man kan anta at de opplever kognitiv respekt og sosial verdsettelse. Det kommer klart til uttrykk gjennom intervjuene at alle informantforeldrene ønsker seg oftere individuelle kontaktmøter med lærer for sine barn, men også mer opplæring gjennom ulike familielæringsstiltak. Dessuten vil alle gjerne ha flere besøk hjemme. Bouakaz viser til liknede resultater i sin doktoravhandling (Bouakaz, 2007).

Kort oppsummert kan det se ut som manglende muligheter for å gi uttrykk for sine meninger og sine spørsmål på sitt eget morsmål samt fravær av toveisinformasjon, er det som hindrer myndiggjøring og forsterket sosialisering. Foreldrene får ikke anerkjennelse for sine behov i rettssfæren på grunn av manglende tolking eller i den solidariske sfæren fordi de ikke får vist hva de kan bidra med overfor sitt barn. I de tilfeller der foreldrene får bruke morsmålet sitt og samtidig får god og tilrettlagt informasjon ser det ut til å bidra til myndiggjøring. Jeg mener å kunne hevde at samarbeidet rundt undervisningsopplegget i minst mulig grad må foregå gjennom skriftlig informasjon til foreldrene, men heller gjennom direkte møter og ulike opplæringstiltak der læring modelleres.

Under neste punkt vil jeg analysere det gitte undervisningsoppleggets måte å utnytte de ulike elevers morsmål på som et hjelpemiddel og hvordan foreldrene til elever fra språklige minoriteter får mulighet til å bli myndiggjort i denne opplæringen gjennom bruk av sine formelle og uformelle kunnskaper.

5.2 Foreldrenes kompetanse og ressurser

I teorikapittelet har jeg vist at foreldrenes utdanningsbakgrunn ikke behøver å være avgjørende for hvordan elever klarer seg i utdanningsløpet. Det handler mer om hvordan skole og hjem samhandler og i hvilken grad foreldrene settes i stand til å kunne delta i

elevenes opplæring. Jeg ønsket å finne ut på hvilke måter informantskolen etterspurte og benyttet foreldrenes kompetanse og ressurser i et opplæringsperspektiv. Hadde eventuelt informantforeldrenes utdanningsbakgrunn noen betydning for måten skolen anerkjente og myndiggjorde foreldrene på? Derne st ville jeg undersøke om foreldrenes ambisjoner og forventninger til egne barns utdanning påvirket hvordan de involverte seg i barnas læringsprosesser generelt og den begynnende lese – og skriveopplæringen spesielt. Jeg ville undersøke i hvilken grad skolen kartla kompetanse hos foreldre til elever fra språklige minoritetenes gjennom det første møtet og hvilke opplevelser disse foreldrene hadde av at skolen anerkjente deres kunnskaper, verdier og holdninger.

5.2.1 Minoritetsforeldres utdanningsbakgrunn

Intervjumaterialet gir ingen indikasjoner på at informantskolen hadde noen prosedyrer for kartlegging av foreldrekompetanse når det kom nye minoritetspråklige familier til skolen. Tvert imot ga de ulike lærersvarene et inntrykk av at kunnskapen om foreldres utdanningsbakgrunn og kompetanse var sprikende. En lærer svarer at ”mange av dem er analfabeter, faktisk, og da er det et langt skritt å ta det å komme innom skolen og prøve å være delaktig”. Gjennom intervju og observasjon erfarte jeg at disse foreldrene som ble betegnet som analfabeter hadde lært seg å lese og skrive sitt morsmål på andre måter enn gjennom formell skolegang. De hadde et sterkt engasjement for barna sine og uttrykte et klart ønske om hjelp fra skolen for å kunne følge opp barna på best mulig måte nettopp fordi de ønsket å være delaktige. Dette bekrefter det som tidligere har vært skrevet om utdanningsdriv blant innvandrere (pkt.1.1). Jeg ser imidlertid hvordan skolen på den ene siden ikke anerkjenner foreldrene og har liten tiltro til deres muligheter til medvirkning fordi man antar at de ikke kan mestre de forventningene skole setter til dem som foreldre. På den annen side gjør skolen ingen undersøkelser i forhold til om de faktisk kan lese og skrive til tross for manglende egen skolegang. Foreldrene får i utgangspunktet ingen anerkjennelse fra skolen for den kompetansen de faktisk bringer med seg. Dette er lite respektfullt. I følge Honneth vil en krenkelse som denne kunne gi nedverdiggelse og ydmykelse. Når fokuset blir rettet mot hva foreldrene ikke kan, er det mangelperspektivet som får råde. Likevel viser disse foreldrene et sterkt interessefelleskap med skolen og de opplever en velmenende imøtekommenhet som gjør at de ikke selv setter ord på at de føler seg umyndiggjorte.

En av familiene som ikke fikk tolk ved det første møtet gir sterkt uttrykk for umyndiggjøring og avmakt i forhold til hva de kan bidra med i skolesammenheng. Foreldre med fire til ni års

skolegang i hjemlandet og svært liten skolegang etter ankomst til Norge, opplevde at skolen ikke kartla eller etterspurte deres kompetanse eller behov for støtte. I dette tilfellet opplevde familien et klart brudd i både den rettslige og den solidariske sfæren. Med begrepene i Honneths anerkjennelsesteori kan det virke som de kan ha opplevde å bli krenket ved ikke å bli tilbudt en rettighet de hadde, og å bli marginalisert og ydmyket fordi de ikke forsto viktig informasjon som de trengte for at de skulle kunne være deltakende foreldre for sitt barn i skolen. Her har det oppstått både en verdi - og interessekonflikt som fort kan føre til skjermet sosialisering og tilbaketrekking fra aktiv deltakelse og samhandling med skolen hvis ikke det handles med innsikt og klokskap fra skolens side.

I en informantfamilie konkludert skolen med at en av foreldrene har utdanning, mens den andre ikke har ut i fra den første samtalen der en av foreldrene kommuniserte på engelsk, men ikke den andre. Gjennom mitt intervju kom det fram at begge foreldrene har gjennomført videregående skole med obligatorisk engelskundervisning fra 5.trinn, men at det var ulikt hvordan de behersket det muntlige språket som kommunikasjonsform. Dette er jo et velkjent fenomen hos svært mange etnisk norske også. I denne sammenhengen kan det virke som foreldrene ble krenket i den solidariske sfæren gjennom en nedverdiggelse.

Jeg kartla foreldres utdanningsbakgrunn for å se om jeg kunne finne noen faktorer som var avgjørende for måten anerkjennelse og myndiggjøring kom til syne på, og fant at foreldrene i liten eller ingen grad ble anerkjent for sin utdanningsbakgrunn i møtet med skolen. Ut i fra mine funn mener jeg å kunne si at skolen ”bommet” på sine antagelser i forhold til disse foreldrenes kompetanse, ferdigheter og skolebakgrunn og at dette sterkt påvirket hvordan familiene ble møtt med umyndiggjøring framfor myndiggjøring i det første møtet med skolen. Det kan se ut til at det var en manglende respekt for deres allmenne kompetanse.

Hvordan man praktisk skal kunne gjennomføre en slik kompetansekartlegging er imidlertid en annen og mye større sak som ikke ligger inn under denne oppgaven. Men i en tid da alt i norsk skole skal kartlegges, er det viktig at dette også får prege måten vi tar i mot foreldre i skolen på, både etnisk norske og minoritetsspråklige. Mine funn gir grunnlag for refleksjon omkring betydningen av å vite og ikke bare tro i forhold til dette viktige aspektet.

5.2.2 Foreldrenes forventninger og ambisjoner

Både Nordahl, Desforges og Hattie gir uttrykk for at foreldrenes forventninger til barnas skoleprestasjoner er avgjørende for resultater i skolen (se pkt. 2). Jeg ønsket derfor å kartlegge

disse foreldrenes forventninger til sine barns utdanningsframtid og hvilke ønsker de eventuelt hadde for sin egen del. Det var samstemt blant mine foreldreinformanter at de ønsket at deres barn skulle få bedre muligheter for skolegang enn det de selv hadde fått og at de skulle få tilgang til høyere utdanning. Noen utsagn bekrefter det: ”Jeg ønsker at barna mine skal få utdanning som norske folk. De trenger mye hjelp med lekser. Barna må jobbe mye så de kan velge utdanning”, ”Alle drømmer godt for ungene sine, - at de skal bli lege, sivilingeniør eller noe sånt”, ”At barna skal lære mer og få utdanning på høyt nivå. Det ville være veldig, veldig bra!”

Her vektlegger foreldrene et interessefelleskap med skolen og det øvrige samfunnet. Selv er foreldrene mer tilbakeholdne med hensyn til egne utdanningsønsker. Det er tydelig at det er barna som er viktigst. Likevel har de sine drømmer. Alle ville lære mer norsk. De mødrene som ennå ikke hadde gått på norskkurs, uttaler at de ønsker å komme i gang med det. Utover det var det en som kunne tenke seg å bli baker, en annen ville bli lærer.

Jeg anser det som viktig at skolen også har slike samtaler med foreldrene. Gjennom en dialog om utdanningsforventninger vil både foreldre og lærere bli bevisste på at læring er en kontinuerlig prosess som foregår hele livet. Ved å løfte opp noen drømmer og visjoner vil en kunne nå nye mål. Med støtte og hjelp er det mulig å realisere drømmer for både den som er fra minoritet og majoritet. For foreldre som ønsker hjelp til hvordan de kan ta mer utdanning kan skolen være med å hjelpe praktisk ved å komme med råd og veiledning til hvor de kan søke videre assistanse. Et skritt på veien er de ulike familielæringstiltakene som arrangeres i skolen regi. For meg ser det ut til å være en god måte å anerkjenne foreldrene på ved å bevisstgjøre dem på deres egne ressurser og muligheter i en hverdag der de ofte støter på hindringer og problemer.

Oppsummerende kan det hevdes at verken foreldrenes formelle eller uformelle kompetanse ble kartlagt fra skolens side. Foreldrene fikk i denne sammenhengen liten anerkjennelse i den solidariske sfæren. Noen opplevde å bli krenket gjennom nedverdiggelse og manglende språk ble et hinder for dialog. Derimot mener jeg å se at anerkjennelse av deres forventninger, ambisjoner og drømmer gir grobunn for nye og høye forventninger.

5.3 Anerkjennelse av språklig og kulturell kompetanse

Et av forskningsspørsmålene mine var på hvilke måter den gitte begynneropplæringen utnytter foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse. I følge Cummins henger språk og muligheten til å bli myndiggjort nøye sammen. Skal foreldre kunne føre en dialog med skolen og ha reell medbestemmelse, må de få bruke et språk de mestrer på et adekvat nivå. I intervju med lærere og foreldre var forhold til språk og morsmål et hovedtema relatert til foreldrenes myndiggjøring og anerkjennelse. Jeg ønsket å få kunnskap om informantenes syn på flerspråklighet og om forhold til nytteverdien av det konkrete opplegget som støtte for identitetsutvikling og verdiforankring.

Når det gjelder foreldrenes syn på bruk av morsmål, så var min opplevelse at det var en selvfølge for dem at de skulle bruke det hjemme sammen med barna sine. For de vietnamesiske foreldrene som trengte tolk og som bare snakket morsmålet hjemme, var det ingen alternativ og en av dem sa:

Hvis man ikke kan hjelpe barna, blir det tap for dem... Hvis ikke våre bidrag gjør skade eller ødelegger for barna, så prøver vi å følge opp og være med i det skolen ber oss om.

Disse foreldrene gir uttrykk for at den eneste måten de kan hjelpe og snakke med barna sine på, er gjennom morsmålet, samtidig som de er redde for at dette ikke er godt nok for barna. De illustrerer den mangelforståelsen som mange innvandrere har blitt møtt med gjennom krenkelser i rettssfæren og manglende anerkjennelse i den solidariske sfæren. Disse foreldrene gir uttrykk for at de setter pris på den informasjonen og ”voksenopplæringen” som de har fått på skolen gjennom samtaler om nettopp viktigheten av å snakke et godt og begrepsrikt morsmål. Det kan stilles spørsmål ved om disse foreldrene har fått så god forståelse for deres betydning for egne barns læring som skolen ser ut til å ønske. Det bekrefter Nordahls forskning om at foreldre må bli fortalt hvor betydningsfulle de er for barna sine (se pkt. 2.1). For foreldre til elever fra språklige minoriteter med lite egen skolegang må det antagelig gjentas og modelleres mange ganger slik at de kan få tillitt til egne ressurser og egen kompetanse.

Den palestinske moren som bruker både arabisk og engelsk som støtte for barna sine, var bevisst i hvordan hun kunne bruke morsmålet som støtte når hun fortalte:

Noen ganger forklarer jeg barna mine hva ting betyr ved å bruke andre ord på arabisk. Noen ganger kan man fortelle små historier for å lære dem betydningen... Jeg tror arabisk hjelper dem som støtte for å lære norsk.

Hun viser her en sterk forståelse for språklig bevissthet og benytter det språklige repertoaret hun har tilgjengelig. Hun utnytter den kulturelle kapitalen hun besitter og bruker den til støtte for barnas opplæring. Jeg antar at dette hjelper både foreldre og barn i den integrerende sosialiseringprosessen de står i til daglig (se pkt. 3.4).

Fra den somaliske familien kom til skolen har de blitt møtt med holdningen om at språk er en ressurs og at det er viktig at de bruker morsmålet så mye de kan. Gjennom intervjuet tilkjennega de en offensiv holdning til det å bruke mange ulike språk. Faren sier:

Vi må snakke somalisk hjemme ellers så mister de kontakten til hjemlandet og røttene og det somaliske miljøet i Norge. De må lære arabisk for å kunne lese Koranen og norsk fordi det er her vi bor nå. Så må de lære engelsk fordi det er et verdensspråk som alle trenger.

Min vurdering er at alle foreldre til elever fra språklige minoriteter som selv i større eller mindre grad er flerspråklige, forstår hvorfor de skal arbeide med språklig bevissthet og morsmålstøttet undervisning. Det viktigste er at skolen gir dem anerkjennelse for den kompetansen de besitter og utnytter den ressursen disse foreldrene har, samtidig som foreldrene får opplæring i hvordan de praktisk kan gjøre bruk av kompetansen sin i opplæringen overfor sine barn.

Læreren i grunnleggende norsk ser tydelig viktigheten av å bruke morsmålet som støtte for nyankomne elever, men hun fremhever samtidig hva skolens oppgave og begrensning er i forhold til opplæringslovens § 2.8. Hun sier:

Det er viktig med støtte i morsmålet for å støtte norsken, og til de har kommet opp på et nivå, på lik linje med andre elever, slik at de kan klare å følge fagundervisningen i klassen eller basegruppen.

For å finne ut når de er kommet dit, gjør hun seg nytte av kartleggingsverktøyet som er utgitt av Utdanningsdirektoratet og TOSP, i tillegg til øvrige kartleggingsprøver som brukes på trinnet. Det dreier seg om Systematisk Opplæring i Lesing (SOL), EYPL og Running record, IL-basis.

Den tospråklige læreren er svært opptatt av bruken av morsmålet som støtte i begynneropplæringen, og presiserer at begynneropplæringen ikke er avhengig av alder, men når eleven kommer til landet og skal begynne å lære et nytt språk. Med et godt morsmål og en

god begrepsforståelse klarer elevene å overføre det til et nytt språk. Hun har tydelig god innsikt i den forskningen som artikkelforfatterne i Aftenposten etterlyser hos politikerne, og som jeg erfarer gjennom mitt lærerarbeid at også er lite reflektert hos mange vanlige lærer i norsk grunnskole (pkt. 3.5). Her må den nye lærerutdanningen ta et kraftig tak for å høyne framtidige lærers generelle kompetanse til å kunne arbeide i den felleskulturelle, flerspråklig norske skolen!

5.3.1 Foreldrestøttet læring

Foreldreskole som er beskrevet i pkt. 2.3.1 er et arrangement for alle foreldre, og det har ikke vært spesielt tilrettelagt for at foreldre til elever fra språklige minoriteter skal føle seg velkomne. Innleie av tolker har blant annet vært tilfeldig ut i fra hva man har trodd har vært behovet. Det var i en slik sammenheng det ene foreldreparet følte seg tilsidesatt og umyndiggjorte. Informantskolen arbeider med å endre både innhold og møteform i foreldreskolen fra kommende skoleår. Det som derimot har blitt innarbeidet som en rutine, er å invitere foreldre til elever fra språklige minoriteter til et møte en time i framkant av vanlige trinnforeldremøter. På disse møtene er det tolker til stede, samt teamleder og de lærerne som har mest tilknytning til arbeidet med de minoritetsspråklige elevene. Dette er et forum for dialog og spørsmål, samt undervisning og veiledning av foreldre. Det brukes tid på å forklare viktige prinsipper for læring, spesielt med fokus på bruk av morsmål som ressurs og hvordan foreldrene kan hjelpe barna sine der de er i sin utvikling. I tillegg blir sakslisten for det ordinære foreldremøtet gjennomgått og det er mulig å stille spørsmål og oppklare misforståelser. På den måten er foreldrene til elever fra språklige minoriteter forberedt når de møter de øvrige foreldrene på trinnet. Dessuten har foreldre til elever fra språklige minoriteter på denne måten blitt kjent med hverandre i mindre gruppe. I følge Nordahl er det viktig at foreldre kjenner andre foreldre for å skape større trygghet. Positiv kontakt med skolen bidrar til myndiggjøring hevder han (Nordahl, 2007). Etter utsagn i intervjuene kan det se ut til at disse møtene har en positiv effekt. Det ene foreldreparet sier: ” Vi setter pris på at skolen en gang i blant innkaller oss til en slik voksenopplæring som dette”. Kontaktlærer uttrykker seg slik:

Det å samle foreldrene til de minoritetsspråklige i forkant av foreldremøtene, sånn at de kan få vite hva som skal skje på møtet, det har gitt gode resultater i forhold til hvem som møter opp senere og bidrar i lekser og ellers på skolen.

Dette viser et konkret eksempel på hvordan skolen ønsker å gjøre foreldrene mer delaktige i samarbeidet med skolen. Jeg mener at skolen gjennom dialog og muligheter for medbestemmelse her forsøker å legge til rette for at foreldrene skal bli i stand til bli aktive i forhold til egne barns opplæring. Det kan stilles spørsmål ved om denne arbeidsformen gir foreldrene økt anerkjennelse eller om den er nok en arena der skolen legger føringer og styrker sin makt. Svar fra mine informantforeldre kan tyde på at de opplever disse møtene som en positiv og bekreftende kontakt med skolen.

En av de norske lærerne hevder at norsk skole stiller store krav til foreldrene og at vi ikke kan forvente for mye av det de kan bidra med. Hun mener at hvis vi skal lykkes i å få foreldrene med som aktive, deltagende samarbeidspartnere må vi først og fremst oppføre slik at de blir trygge på oss lærere og det gjør vi best gjennom å gi av oss selv og møte dem med åpenhet. Den tospråklige faglæreren sammenlikner kravene til samarbeid med det hun kjenner til fra sitt hjemland Irak. Hun sier at norsk skole ikke stiller så store krav til foreldrene og fortsetter:

Vi må vise foreldrene at de er viktige ved å invitere dem til møter og konferanser hvor de får lære å lytte til erfaringer fra skolen og resultater fra forskning... Om vi får til en god samhandling mellom hjem og skole avhenger av de ulike familiene, men det må være skolens ansvar. Vi trenger familielæring; - bedre opplæring, bedre språk, gir bedre integrering og aktiv deltakelse i samfunnet.

Her antydes ulike perspektiv på forventninger i forhold til foreldre. Det ene kan representere det velmenende mangelperspektivet som fortsatt preger mye av norsk skoles tenking, mens det andre i større grad fremhever ressursperspektivet som ligger i et godt hjem – skolesamarbeid. For meg ser det ut til at skolen gjennom disse formøtene i sterk grad oppfordrer foreldre til elever fra språklige minoriteter til å aktivisere seg i barnas læring og på den måten støtter opp under et av de viktige områdene Cummins mener må til for at elever fra språklige minoriteter skal kunne lykkes i majoritetens skole.

Det kommer også fram et divergerende syn mellom lærerne når jeg spør om skolen har noen samlet strategi for hvordan foreldre til elever fra språklige minoriteter kan bli anerkjent og myndiggjort i forhold til egne barns opplæring. En lærer opplever ikke at skolen har noen samlet strategi rundt dette og hun mener av erfaring at det meste arbeidet omkring de minoritetsspråklige elevene og deres foreldre faller på lærere som har ansvar for grunnleggende norsk selv om elevene sitter mest inne i sine basegrupper.

En annen lærer opplever på sin side at det er en felles strategi som har vokst fram gjennom erfaring og kunnskap i de senere årene og en fremhever at: ”Vi har fått et større fokus og en økt bevissthet rundt det å være en skole med mange elever fra språklige minoriteter. Det har blitt en mer VI-skole. Alle må ha kunnskap, men det må være en som er ansvarlig for å dra prosessen”. Disse ulike synspunktene tydeliggjør behovet for å arbeide med en felles plattform og forståelse for hva arbeidet med elever fra språklige minoriteter innebærer. En slik prosess må forankres i ledelsen på flerkulturell skole.

Jeg spurte både lærere og foreldre om hva er det viktig å samarbeide om. Foreldrene svarte:

Det er veldig viktig for oss å ha mye kontakt med skolen for de kan alltid fortelle oss om det går bra eller ikke, - om de klarer fagene og om de oppfører seg ordentlig og om de kommer godt ut av det med venner.

Det er viktig å samarbeide godt med skolen slik at vi gjør det samme slik at det blir best for barna. Det er viktig for meg å bli gjort kjent med hvordan skolen blir drevet og hva skolen ønsker at foreldrene skal gjøre. Da vet jeg at jeg har klar instruks fra skolen og jeg vet hva vi som foreldre skal gjøre.

Dette er foreldre som med ulike skoleerfaringer fra egen oppvekst og som i følge statistikken lett kan bli gitt merkelappen ”lavere sosial klasse”, som samstemt legger for dagen et sterkt ønske om samarbeid og aktiv deltakelse i skolen. Barna deres er det kjæreste de har og foreldrene er villige til å legge ned så mye arbeid de evner for å hjelpe dem fram. Slik jeg tolker funnene gir foreldrene uttrykk for at når de blir invitert inn og forholdene blir lagt til rette gjennom hyppig kontakt og tolking ved behov, så er de aktive samarbeidsparter uavhengig av sosial klasse og utdanningsbakgrunn. Dessuten viser de et sterkt verdisyn som harmonerer med den norske skolens grunnleggende humanistiske verdier.

5.3.2 Lekser

Jeg observerte lekseøker der det ble arbeidet med ”Ordboka” i alle familiene. Som beskrevet under pkt 4.4.1 ble ikke disse øktene slik jeg hadde forventet, men de gav meg likevel innsikt i kommunikasjonen mellom barn og foreldre. Jeg fikk en forståelse av at foreldre og barn samtalte rundt begrepene på både morsmål og norsk og praktiserte intensjonene slik de var presentert. Funnene i denne delen av oppgaven er derfor hovedsakelig relatert til svar i intervjuene.

For 1.trinns elevene på informant skolen er lekser primært knyttet opp til lesing av nivådelte lesebøker. For å finne riktig lesenivå, brukes metoden ”Running record”. For de

minoritetsspråklige elevene er ”Ordboka” med ”Ukas ord” en lekse i tillegg. 1.trinnslever har ikke tilbud om leksehjelp på skolen, så lekseansvaret faller på foreldrene. Alle informantforeldrene ga uttrykk for at det gikk greit å følge opp leksene i ”Ordboka”, men et foreldrepar med mange barn ga uttrykk for at det var nok lekser. Barna blir slitne etter full dag på skolen og de vil gjerne leke. Faren sier at ”Lekser blir litt i boka, men ikke så mye i hodet”. Dette tolker jeg som et uttrykk for at lekser i seg selv er greit i små porsjoner, men utover små økter med repetisjon av kjent stoff er det krevende for både barn og foreldre. Jeg skal ikke her gå inn i en generell debatt om lekser, utover det å kommentere at dette utsagnet støtter opp under det offisielle synet som Utdanningsforbundet har til lekser, men som det ofte syndes mot fra læreres side.

Som tidligere beskrevet er ”Ordboka” det hjelpemiddelet som binder lærere, elever og foreldre sammen i et ukentlig prosjekt der bruk av morsmål og myndiggjøring av foreldre er de to grunnleggende pilarene som samarbeidet ved informantskolen bygger på. Jeg lar foreldrene starte med å si noe om sine erfaringer i arbeidet med ”Ordboka”. Den palestinske moren beskriver hvordan arbeidet foregår hjemme hos dem:

Hun (datteren) leser ordene på norsk og så oversetter jeg og skriver ordene på arabisk og noen ganger med latinske bokstaver for at både hun og lærerne skal kunne lese det. Det er ikke alltid vi har de samme ordene, men vi har noe som ligner, så vi kan forklare. Men det kan være vanskelig fordi det er noen bokstaver i det arabiske alfabetet, så da må jeg skrive det som er nærmest.

Her bruker denne moren sin språklige og kulturelle kompetanse til å hjelpe datteren. Fordi moren har lært engelsk i sin egen skolegang, har hun tilgang til det latinske alfabetet, og hun gjør seg nytte av det for å skape en overgang mellom arabisk og norsk for barnet. Moren praktiserer også fonemkunnskap ved å danne lydsammensettinger som gir mening. Videre drar hun nytte av sin kulturelle bakgrunn ved å forklare barnet hvilket ord som kan ligne på deres språk og på den måten utvider hun barnets begrepsforståelse. Da jeg var hjemme på lekseobservasjon i denne familien, opplevde jeg at moren også brukte engelsk aktivt og på den måten ga hun barna enda et språk å støtte seg på. Her har moren direkte medvirkning i opplæringen.

Den ene vietnamesiske foreldreparet beskriver sin involvering i leksearbeidet slik:

Så langt som vi har gjort det, hvis jeg har gjort det riktig, så har K(barnet) lest ordene og jeg sier hva det heter på vietnamesisk, men det er K som selv skriver ordene. Om

jeg skulle ha en samtale rundt temaet, så har jeg ikke gjort det. Jeg har bare prøvd å få henne til å skjønne hva ordet betyr og begrepet. Det er det jeg har gjort så langt.

Moren sier videre:” Hvis det er noen spørsmål som er i planen, da prøver jeg å forklare”.

Jeg registrerer at disse foreldrene gjerne vil hjelpe barnet sitt og at de også bruker tid, på samme måte som de palestinske foreldrene, til å forklare ord og begreper, men at det er en usikkerhet i forhold til betydningen av egne bidrag. Årsaken ligger muligens i det første møtet da de ettertrykkelig ble krenket i sin rettssfære. Det tar lang tid å bygge opp igjen trygghet og tillit i en slik relasjon. Et klokt menneske har en gang sagt at det skal sju gode erfaringer til for å oppveie en dårlig. Uten at jeg kjenner denne familien nærmere, vil jeg tro at dette ikke er første gangen de opplever krenkelse og umyndiggjøring etter at de kom til Norge og at det derved er et langt og viktig arbeid som ligger foran for å gi disse foreldrene trygghet for at deres bidrag er av avgjørende betydning for barnas læring i norsk skole. Ved at skolen og lærere bekrefter deres innsats overfor eget barn i læringsprosessen, vil foreldrene bli anerkjent for den jobben de gjør og de vil kunne bli myndiggjorte i forhold til barnets opplæring.

Den somaliske faren er opptatt av hvordan arbeidet med ”Ordboken” ikke bare beriker og utvider barnas ordforråd, men også de voksnes. Han sier:

For de yngste barna skriver vi ord på somali i bøkene. Jeg har også lært mye av barna. Det er veldig bra. Jeg har mange ord som er vanlige og som jeg kan snakke med vanlige folk, men jeg har ikke ord som er nederst. Ord for mange små dyr, for eksempel. Jeg har bare lært ord som er vanlige og som jeg trenger når jeg jobber.

Også moren i denne familien tilkjenner at hun lærer mye norsk når hun sitter sammen med barna og jobber med lekser. Under lekseobservasjonen i denne familien kom de fram med en meget godt brukt Somali/Norsk ordbok som sa meg at her var det en familie som jobber aktivt for å lære seg det nye språket. Dette er foreldre som selv ikke har fått skolegang, men som har forlatt sitt hjemland for å søke en framtid med muligheter for barna sine som de selv ikke fikk. De har høye forventninger og viser en utrolig innsatsvilje for å lykkes. De gir uttrykk for *innvandrerdrevet* som Birkelund og Mastekaasa har beskrevet (Se pkt. 1.1).

Arbeidsmåten viser hvordan ”Ordboka” gir foreldre og barn muligheter til å snakke sammen om språk og kultur når de arbeider med lekser hjemme. I den nære relasjonen som oppstår mellom barn og foreldre i en slik lekkesituasjon omkring noe som jeg antar har et positiv følelsesperspektiv for dem begge, så styrkes anerkjennelsen i kjærlighetssfæren. Dette bekreftes av observasjonen i en av familiene der ord som ”vennen min” og ”kjære” blir benyttet i leksearbeidet. Foreldrene er gjennom denne arbeidsmetoden satt i stand til å være

reelle samarbeidsparter for skolen og dermed anerkjennes i den rettslige sfæren. Også i den solidariske sfæren vil foreldrene anerkjennes fordi det etableres et verdifelleskap omkring deres sosiale og kulturelle verdier og de blir myndiggjort fordi de er viktige i egne barns opplæring. De gjør en jobb som norske lærere ikke har noen mulighet til å kunne erstatte.

Samarbeidet med ”Ordboka” kom til gjennom et familielæringstiltak i skoleregi og det kan virke som at det disse foreldrene gir uttrykk for, bekrefter verdien av denne arbeidsformen. Foreldre får opplæring for å kunne styrke sine barns kognitive ferdigheter og gjennom det får de selv et utgangspunkt for egen læring. Sett i lys av teori om anerkjennelse, makt og sosialisering, kan det se ut som om disse foreldrene til en viss grad opplever å ha blitt satt i stand til å ha innflytelse på sine barns første lese – og skrive opplæring og gjennom det er blitt myndiggjorte. Slik samarbeidet er beskrevet ser det ut til å bygge opp under skolens og hjemmenes verdi - og interessefelleskap.

5.3.3 Utnyttelse av foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse

Det siste hovedspørsmålet knyttet til problemstillingen i oppgaven dreier seg om foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse og i hvilken grad foreldrene opplever at skolen utnytter deres kompetanse. Det var lite i mitt innsamlede datamateriale som direkte berørte dette. Jeg antar at foreldrene syntes det var vanskelig å svare entydig på spørsmålet. Det kan også hende at jeg stilt spørsmålene på en uklar måte. Den tospråklige læreren ved informantskolen var imidlertid opptatt av hvordan hun mente at foreldrekompetansen ble synliggjort når elevene komme tilbake til skolen med ”Ordboka”. Hun forklarer hvordan boka brukes.

Vi lager plakater hvor vi skriver ordene på alle språk... Det er foreldrene som skriver på deres språk. Det er slik at barna føler at språket har en god stilling og vi anerkjenner det.

Denne læreren viser til hvordan ikke bare hennes språk, men alle språkene blir anerkjent gjennom måten det synliggjøres på når det skrives i stort på plakatene Det gir språk en status. En etnisk norsk gutt kom en dag bort til læreren etter å ha studert plakaten med F – ord og sa: ”Har du sett det eller; - fisk på norsk og engelsk skrives helt likt det bare at det er forskjell på den siste bokstaven”. Her viser han hvordan arbeid med språklig bevissthet ikke bare er viktig for de minoritetsspråklige elevene, men også for de etnisk norske som lærer seg sammenlikning, likt og ulikt. Lærer i grunnleggende norsk som har mange års erfaring i dette arbeidet, vedgår at sammenlikningsperspektivet ikke har hatt noe fokus i det arbeidet hun har

drevet tidligere, men at hun gjennom denne måten å arbeide på har fått en ny dimensjon inn i læringsøktene på 1.trinn. Hun sier:

Vi fant jo ut denne uka at på amharisk het **reke**; - norsk reke, også het reke på amharisk... så plutselig er det interessante likheter som oppstår der. Og vi har oppdaget gjennom denne prosessen her at på vietnamesisk så begynner alle ord, som er levende vesener, som er dyr, på **côn**. Det hadde ikke jeg visst før. Så det er jo en interessant observasjon. Og på thai er jo stort sett ordene veldig mye lenger enn på de fleste språk. Så vi bruker jo litt tid nå til å se på sånne ting. Når vi jobber med uttalen og elevene ler av min uttale når jeg prøver så godt jeg kan, så er jo det litt morsomt. Og alle elevene får prøve å si ord på språket til en medelev og noen sliter med det eller synes det er veldig lett. Det er nyttige erfaringer og morsomme utvekslinger.

For meg viser dette sitatet at det er mange ressurser blant foreldre som lærere og skolen ikke benytter seg av, men det viser også hvordan holdning til språk som ressurs kan utnyttes til alle elevers fordel. Denne innfallsvinkelen til arbeidet med språklig bevissthet fremmer større språklig innsikt blant elevene uansett morsmål. Gjennom denne måten å arbeide med elevers ulike hjemmespråk på gis det større mulighet for gjenkjennelse, identifikasjon og innsikt i språkets betydning i den første lese – og skriveopplæringen, og det er foreldrene som er den viktigste ressursen for å få det til. Jeg vil også påpeke hvordan denne læreren gjennom ny kompetanse har tilegnet seg en bevissthet om hvordan denne språklige ressursen kan utnyttes i undervisningssammenheng, samtidig som hun utvider sin kunnskap og forståelse for den språklige og kulturelle kapitalen til de minoritetsspråklige familiene. Dessuten er humor et godt hjelpemiddel for all menneskelig samhandling så lenge de ikke er ironi som skaper utrygghet for de involverte. Jeg vil avslutte dette avsnittet med å sitere kontaktlærere for 1.trinn som sier: ”Dette gjør ungene veldig stolte og det er en måte å få foreldrene inn hver uke hele året. Dette er en ressurs. Dette kan vi gjøre mer!”. Skolen erkjenner at foreldrenes språklige og kulturelle kompetanse er viktig for deres måte drive opplæring på. Ved å akseptere det kan det tyde på at skolen i større grad anerkjenner foreldre til elever fra språklige minoriteter.

6. Konklusjoner og anbefalinger

Problemstillingen for oppgaven er i hvilken grad foreldre til elever fra språklige minoriteter får muligheter til å bli myndiggjort i møtet med skole gjennom et gitt opplegg for lese- og skriveopplæring.

Som svar på denne problemstillingen mener jeg å kunne vise til funn som tyder på at undervisningsopplegget i betydelig grad setter foreldre i bedre stand til å hjelpe sine egne barn gjennom morsmålsstøttet opplæring. Det er dog mange forutsetninger som må være til stede for at en slik myndiggjøring skal finne sted. For det første må foreldre anerkjennes for sin språklige og kulturelle kapital og deres ressurs må benyttes aktivt fra skolen side. Jeg mener å kunne hevde at informantskolen hadde en for vilkårlig strategi når det gjaldt dette punktet. På grunn av manglende kartlegging av foreldrenes kompetanse, både av formell skolegang og annen relevant erfaring, var det foreldre som opplevde å bli krenket i både den rettslige og den solidariske sfæren. Ut i fra mine funn mener jeg å se at foreldre som opplever tap av status også mister selvtillit. De opplever hjelpeløshet overfor barna som oppdras i en annen tradisjon enn den de kjenner fra sin opprinnelige kontekst og i forhold til det norske samfunnet. Ved ikke å bli anerkjent for sin kompetanse oppstod det en verdikonflikt med skole. Noe av denne konflikten endret seg langsomt i retning av et verdi - og interessefellesskap gjennom det alternative undervisningsopplegget. Det er viktig at fellesskapsbygging rundt verdier ikke blir et prosjekt, men at det foregår i en kontinuerlig prosess. Skolen må skaffe seg rutiner for hvordan de innhenter nødvendige opplysninger om hva foreldrene trenger hjelp og støtte til. Skolen må gå ut i fra at alle foreldre kan hjelpe sine barn uavhengig av utdanningsbakgrunn, men foreldrene trenger veiledning på hvordan de skal hjelpe barna sine best mulig. Mange trenger tett oppfølging. Dette må foregå gjennom ulike type opplæringstiltak. Skolen må også jobbe kontinuerlig for å bedre og videreutvikle det gitte undervisningsopplegget.

Mine funn bekrefter at mange innvandrere har et utdanningsdriv og at de har høye forventninger til barnas skolegang når de kommer til et nytt land. Utsikkerheten oppstår når de ikke kjenner skolekodene og vet hvordan de best kan hjelpe sitt eget barn. Mange er redde for å gjøre noe galt. Mine funn viste at når skolen la til rette for å bruke familienes språklige og kulturelle kompetanse der også fedrene ble like aktive involvert som mødrene, så deltok de på en naturlig måte. Undersøkelsen stadfester hvor viktig tillit og respekt er for at foreldre til elever fra språklige minoriteter skal oppleve anerkjennelse og myndiggjøring. Kontakten

mellom hjem og skole må være tydelig og verdig. Det forutsetter lærere og skoleledelse som ikke er redde for det nye og ukjente og som flytter fokus fra passiv til aktiv toleranse. Alle foreldrene i ”myndiggjøringsprosjektet” ble mer aktive etter at lærere fra skolen hadde besøkt familiene i deres hjem. Det er grunn til å stille spørsmål ved om lærere som har hovedansvaret for kontakten med familier fra språklige minoriteter bør få avtalefestede oppgaver som blant annet innebærer tid til hjemmebesøk i sine arbeidstidsavtaler. Undersøkelsen viste også at skolen må arbeide mer systematisk med egne holdninger i forhold til om minoritetsspråklige familier mangler noe i forhold til norsk skole eller om deres mangfold utgjør en ressurs for skolen. Det må arbeides med å bygge en felles plattform og felles strategier basert på teori og nyere forskning. Dette bør settes av tid til felles skoleutvikling.

Å få til et metodisk opplegg der foreldrene i større grad får muligheter til å bli myndiggjort i forhold til egen barns læring og skolen som læringsinstitusjon kreve et nært samarbeid mellom de lærerne som er involvert på trinnet. Mine funn viser at morsmålstøttet begynneropplæring styrker elever fra språklige minoriteter og øker den språklige bevisstheten hos alle de involverte parter, både elever, lærere og foreldre. Jeg mener også å ha sett at anerkjennelse av minoriteters språk og kultur fremmer deltakelse og integrering. Ved større aksept i den sosiale sfære øker selvverdsettelsen.

Det må fortsatt arbeides med å overbevise politikere og andre beslutningstakere om at morsmål er av avgjørende betydning for å lære bedre norsk. I mellomtiden må skoler finne fram til kompensatoriske tiltak som kan hjelpe og støtte elever fram til et bedre norsk språk. Noen tiltak er foreslått i denne oppgaven.

Jeg anser denne metodiske samarbeidsformen med å myndiggjøre foreldre som et godt eksempel som lett lar seg overføre til andre skoler. Slik jeg oppfatter det gir det et konkret eksempel på Cummins presisering av hvordan det må arbeides med språklig bevissthet i alle klasserom. Dessuten gir den et godt innblikk i de ulike rollene mine informanter har i dette ”myndiggjøringsprosjektet”.

7. Avslutning

”Mange bekker små, gjør en stor å”. Spørsmålet om hva som skal til for å tette gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i den norske skole kan ha mange svar. Jeg har gjennom denne oppgaven satt søkelyset på et prosjekt i skolens begynneropplæring der målet er at foreldre til elever fra språklige minoriteter skal få muligheter til å bli myndiggjort gjennom aktiv bruk av morsmålet og det kan stimuleres til økt språklig bevissthet blant både elever, foreldre og lærere.

Jeg håper at min oppgave kan være med å bidra til at skoler med elever fra språklige minoriteter i større grad kan legge til rette for undervisningsopplegg der foreldrene får muligheter til å bli myndiggjorte i forhold til egne barns læring. Det må skje enten skolene er store eller små, om de ligger i by eller i rurale strøk, om de har tospråklig assistanse eller ikke. Jeg håper også at dette arbeidet kan inspirere flere til å engasjere seg arbeidet med opplæring av elever fra språklige minoriteter i alle aldre.

8. Litteraturliste

- Aamodt, S., & Hauge, A.-M. (Red.). (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., & Sienkewicz, A. (2000). *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for elever fra språklige minoriteter: en kunnskapsoversikt* (Vol. 10/07). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkelund, G. E., & Mastekaasa, A. (2009). *Integrert?: innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. 30, Området för lärarutbildning, Malmö högskola, Malmö.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bundgård, P. F., & Esmark, K. (2006). *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dahl, Ø. (2006). *Bridges of understanding : perspectives on intercultural communication* *Bridges of understanding: perspectives on intercultural communication* (s. s. 7-22). Oslo: Unipub forlag/Oslo Academic Press.
- Danbolt, A. M. V., & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.

- Danielsen, A. G. (2004). Hverdagens magi: en tilnærming til fenomenet resiliens som teoretisk ramme for pedagogisk praksis i skolen *Vitenskapsteoretiske refleksjoner: essaysamling* (s. s. 43-73). Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for helse- og sosialfag.
- Desforges, C. and Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupils Achievements and Adjustment: A literature Review. www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB433.pdf
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (1994). *Like muligheter?: migrasjonspedagogikk i videregående skole*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O., Kuldbbrandstad, Lars Anders. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Engen, T. O. (2009). Three major strategies of adaptive instruction for linguistic minority students *Teacher diversity in diverse schools: challenges and opportunities for teacher education* (s. S. 353-369). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Evensen, T (2009). *Hvorfor kommer de ikke?* Masteroppgave Høgskolen i Hedmark
- FUG. (2005). *Broer mellom hjem og skole, - håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*. Oslo: Foreldreutvalget i grunnskolen
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gjøvsund, P., & Huseby, R. (2005). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*. [Oslo]: Damm.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlag.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlag.

- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A., & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kalleberg, R og Holter, H(red)(1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. red.(2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet 2009: *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne*. Delinnstilling fra utvalg oppnevnt kgl.res.24.oktober 2008. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 21.des 2009. <http://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nergård, T.B. (2007). Foreldre til elever fra språklige minoriteters oppmøte i skolesamarbeid, Utdanning nr.9
- Nordahl, T. (2003). Foreldre i skolen *Leve skolen!: enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv* (s. s. 97-106). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlag.
- Nordahl, T., & Dobson, S. (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Nørsgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16*.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag.
- Sand, S. (1996). *Integrering eller assimilering?: flyktningforeldrenes syn på det pedagogiske tilbudet i barnehagen og grunnskolen*. Oplandske bokforlag, [Vallset].

- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem - skole: blir alle foreldrene inkludert? *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. S. 177-191). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Sommer, D., & Johansen, J. B. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlag.
- Stave, T. (2003). *Samarbeid mellom grunnskolen i Oslo og foreldre med somalisk bakgrunn: faktorer som fremmer eller hindrer et godt samarbeid mellom skole og foreldre med somalisk bakgrunn*. 2003 nr 12, Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Strauss, A og Corbin, J (1994). Grounded Theory Methodolgy: an Owerview. In N.Denzin and Y.Loncoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Okas, CA:Sage.
- Tanveer,J og Tajamal,H (2010). *Barn må lære morsmål*. Artikkel i Aftenposten 22.01.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*.
- Øzerk, K. Z. (2008). *Språkutvikling, lesing og innholdsforståelse: pedagogiske ideer, metoder og prinsipper fra NEIS-modellen*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.