

Hvorfor kommer de ikke? Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem–skole-samarbeid

Tone Evensen

Innledning

Både internasjonal og nyere norsk forskning mener å kunne vise at foreldrenes involvering har positiv sammenheng med skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og barnas trivsel i skolen (Cummins, 2000; Banks, 2003). OECD-rapporten *Parents as partners in schooling* 5(1997) analyserer samarbeidet mellom hjem og skole i ni OECD-land. Rapporten viser at samarbeid mellom skole og hjem på ulike nivåer har positiv innvirkning på barnas utvikling og opplæring. Nordahl, Bakken og Birkemo har kommet til lignende resultater i Norge.

Hvordan opplever foreldrene møtet med skolen? Opplever de anerkjennelse og reell medbestemmelse i sine barns læring? Hvordan formidler skolen viktig informasjon og ikke minst sine forventninger til foreldrene? Dette er fortsatt aktuelle spørsmål som jeg tidligere har undersøkt i masteroppgaven «Hvorfor kommer de ikke? *Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem–skole-samarbeid i lys av teorier om makt og anerkjennelse*». I oppgaven ble disse spørsmålene belyst gjennom en empirisk undersøkelse der tidligere forskning i feltet ble anvendt. Denne artikkelen kan kanskje skape forståelse for hvilke utfordringer man står overfor i skolen og kanskje gi en pekepinn om hvordan vi kan møte disse utfordringene.

Beskrivelse

Masteroppgaven¹ min var en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer med ti ulike familier. Utvalget av informanter er basert på en interesse for å utforske erfaringer minoritetsforeldre har i samarbeidet med norsk skole.

Det viktigste kriteriet da jeg skulle finne informanter, var derfor **Error! Bookmark not defined.** å finne familier med ulik bakgrunn. De utvalgte familiene har følgelig ulik religion, ulikt utdanningsnivå og ulike historier å fortelle. Hvor lenge de har bodd i Norge varierer også. Det alle har felles, er at de må forholde seg til norsk majoritetskultur, og de må sende barna sine til en norsk skole (Høgmo, 2005). Familiene kommer fra sju forskjellige land og har til sammen 14 barn i ungdomsskolen, og ytterligere ti barn i skolepliktig alder, som er elever i grunn- og videregående skole.

Bakgrunn

Birkemos studie viste at forhold i hjemmet forklarte mange av elevenes prestasjoner, mens skolen og undervisningen hadde mindre betydning for hva elevene presterte. Vi kan altså anta at forutsetningene for faglig fremgang særlig utvikles gjennom påvirkning og stimulering i hjemmemiljøet, og at hjem–skole-samarbeidet vil ha positiv innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjoner.

Samtidig viser det seg at minoritetsspråklige elever generelt har lavere skoleprestasjoner enn etnisk norske elever. Her er det viktig å påpeke forskjellene innad i denne gruppen, noen av elevene gjør det svært godt, mens andre gjør det dårlig (Bakken, 2003; Engen, 2007). I følge Bakken (2003) kan det se ut til at minoritetsforeldrene sjeldnere går på foreldremøter og representerer en mindre ressurs for å hjelpe egne barn med skolegangen enn majoritetsforeldrene (Bakken 2003). Også norske foreldre kan oppleve samarbeidet med skolen som vanskelig, men det kan virke som om de minoritetsspråklige foreldrene oftere uteblir fra møter og andre arrangementer i skolens regi.

Foreldrenes deltakelse på foreldremøter har vist seg å være avhengig av elevens alder. På ungdomstrinnet synker andelen av foreldre som vanligvis går på foreldremøter. (Bakken, 2003). I undersøkelsen Ung i Norge er det en lavere andel minoritetsungdommer som rapporterer at foreldrene har vært i møter på skolen. I følge ungdommene deltar vanligvis bare litt over halvparten av disse foreldrene (ibid).

Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å se nærmere på hva som var grunnene til at foreldrene ofte unnlot å møte på slike arrangementer i skolens regi og hvorfor de tilsynelatende representerer en mindre ressurs for å hjelpe egne barn med skolegangen slik Bakken hevder i sin undersøkelse. Jeg ønsket å belyse dette gjennom foreldrenes egne erfaringer.

I 2009 undersøkte Sand hvordan lærere opplever samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre og hvordan de forklarer eventuelle samarbeidsproblemer. «Lærerne opplever at samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre er vanskelig, og de uttrykker frustrasjon over manglende kunnskaper på området» (Sand, 2009). Mye kan tyde på at mange lærere føler frustrasjon og avmakt, og at det hersker en "mangeldiskurs" på skoler i forhold til den aktuelle foreldregruppa (Sand, 2009; Nordahl, 2003; Gitz-Johansen, 2006).

Anerkjennelse og myndiggjøring av foreldrene

Myndiggjøring, anerkjennelse og symmetriske samarbeidsrelasjoner er sentrale begreper når man snakker om godt hjem-skole-samarbeid. Er samarbeidet symmetrisk, vil det si at skolen anerkjenner foreldrenes ressurser og kunnskaper om egne barn og at denne kunnskapen etterspørres og gjøres gyldig (Aamodt, 2008). «Myndiggjøring innebærer at foreldrene skal verdsettes og gis medbestemmelse» (Nordahl, 2003:34). Myndiggjøring vil i denne forbindelse bety at foreldres oppfatninger må respekteres, deres forslag til løsninger må tas alvorlig og foreldrene må oppleve at de er verdifulle samarbeidspartnere for lærerne (Becher, 2006). Anerkjennelse betraktes som et universelt, menneskelig behov; vi trenger alle å bli sett, forstått og akseptert. Samspillet mellom mennesker tillegges stor betydning for menneskets identitetsutvikling i den tyske sosialfilosofen Axel Honneths teori. (Honneth, 2006).

I følge Honneth er positiv identitetsutvikling av at mennesket erfarer og oppnår anerkjennelse i tre sfærer, kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren (Honneth & Jørgensen, 2006). Et menneskes selvrealisering utvikles gjennom nødvendige forutsetninger som hver for seg bidrar til tre grunnleggende former for identitet, nemlig selvtilit, selvrespekt og selvverdsettelse. Aspekter fra alle tre sfærene vil være aktuelle i samarbeidet mellom hjem og skole, spesielt vil den solidariske sfæren være aktuell. Den grunnholdning som uttrykkes gjennom anerkjennelse bør være selve kjernen i samarbeidet mellom hjem og skole. I møtet med den andre må det være anerkjennelse, respekt og forståelse tilstede. Som profesjonell i det pedagogiske arbeidsfeltet bør et engasjement i den annens livsverden være det sentrale (Evensen 2009). En viktig del av hjem-skole-samarbeidet vil være å komme til enighet om felles målsettinger.

Hvorfor kommer de ikke?

Mange lærere snakker om samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre som spesielt utfordrende og føler at foreldrene viser liten interesse for skolen og barnas opplæring. Noen av lærerne sier de sliter med å få foreldrene til å komme til avtaler, og opplever at foreldrene viser liten interesse for det som skjer på skolen (Nordahl, 2003; Stave, 2003; Sand, 2009).

Hva er det som gjør at lærerne opplever dette samarbeidet som spesielt utfordrende? Mange lærere peker på tre hovedårsaker til at samarbeidet ikke fungerer. Det er årsaker knyttet til kultur, språk og manglende skoleerfaringer (Sand, 2009; Bouakaz, 2008).

Det kan tilsvarende være mange grunner til at foreldre ikke deltar aktivt i samarbeidet.

- En grunn kan være språket. Den skriftlige informasjonen kommer kanskje ikke fram, foreldrene forstår ikke innholdet, eller de kan kanskje ikke lese. En annen side av det språklige er det som foregår i møtene. Om man ikke forstår hva som blir sagt og ingen kan forklare dette, vil møtet i seg selv bli uinteressant.
- Noen foreldre er ikke vant til foreldremøter og forstår ikke hensikten med dem. Informasjon om hvorfor vi mener at foreldremøter er viktig, bør komme på et språk som foreldrene forstår.
- Flere foreldre opplever at de er utenfor foreldrefellesskapet. Det at ingen hilser når du kommer, eller på annen måte signaliserer at du ikke er en del av fellesskapet, fører til at mange kvier seg for å delta på sammenkomster.
- Noen foreldre bekymrer seg for familie og slekninger i hjemlandet og har ikke energi til å delta, mens andre har små barn hjemme og mangler barnevakt.

Et godt samarbeid handler om mer enn bare oppmøte på foreldremøtene. Hvis skolen forutsetter oppmøte for at samarbeidet skal fungere, er det viktig at foreldrene blir informert om hvorfor. Slik informasjon må komme på et språk som foreldrene forstår. Det forutsetter at skolen legger til rette slik at de minoritetsspråklige foreldrene har utbytte av møtene. Man må benytte tolk hvis det er nødvendig, kanskje kan man tilby barnepass hvis det er behov for dette.

Når språket ikke strekker til

En av lærerne i Sands undersøkelse uttalte seg slik: «Foreldrene må lære norsk, ellers er det umulig å samarbeide» (Sand 2009). Allikevel gis det ingen spesiell informasjon til minoritetsspråklige foreldre på denne skolen.

Naima er en somalisk seksbarnsmor som ønsker å skape trygge og forutsigbare rammer for barna sine. Da jeg snakket med henne, hadde hun vært fire år i Norge. Selv hadde hun aldri lært å lese, men hun var opptatt av at barna skulle få tilgang til god utdanning. Med seks barn og bekymringer for den øvrige familien som fortsatt befinner seg i Somalia, kan man forstå at det tar tid å lære språket og de sosiale kodene i vårt land. Ikke bare skal man lære et nytt språk og bli kjent med menneskene i ens nye hjemland, men selv enkle ting som matlaging kan by på problemer.

Vi savna maten fra Somalia. Mamma visste ikke åssen hun lager maten fra Somalia i dette landet, men etter hvert fikk vi hjelp av tante Farihya og Fatima. De kunne lage mat fra Somalia, men her var bålet andles. Vi pleide å sitte på gulvet og blåse på bålet, som vi gjør når vi er på tur (utdrag fra elevtekst).

Den somaliske moren, Naima, vet ikke alltid hva barna jobber med i skolen, hun forstår ikke lekseplanene eller annen informasjon som kommer fra skolen, og ofte er viktig informasjon plassert mot slutten av en ukeplan. Hun synes det er vanskelig å få med seg beskjedene fra skolen. Ofte får barna skjenn av lærerne fordi de mangler riktig utstyr eller lignende, forteller hun. Mange elever leverer da heller ikke informasjonsskriv hjemme, og i mange tilfeller forstår ikke foreldrene hva som er skrevet. Dette skjer enten fordi de ikke kan språket eller fordi de er analfabeter. «Vi forstår ikke,

kan ikke lese, forstår ikke språket, kanskje de har ski, men de forstår ikke. Kan være misforståelser. Dårlig kommunikasjon. Bedre med muntlig, eller informasjon på eget språk» (somalisk mor). En av de kurdiske mødrene synes også det er vanskelig når hun mottar informasjon i brevs form. Hun har ikke lært å lese, men hun får god hjelp fra den eldste datteren.

Naima er opptatt av at kommunikasjonen må være toveis. På foreldresamtaler har hun alltid blitt tilbudt tolk, på disse møtene synes hun at hun får mye informasjon om barna og skolefagene. Vanligvis er det slik at læreren snakker, og deretter kan hun stille spørsmål. Den somaliske kvinnen synes samarbeidet er viktig, men hun synes ikke det er nødvendig med mer enn to møter i året. Hun skulle ønske det var enklere for foreldrene å ta kontakt ved behov utover det ordinære. Naima eller ektefellen pleier å gå på foreldremøte hvis de har tid. Hun forteller at på disse møtene har det *aldri* vært tilbudt tolk. Hun har skjønt at lærerne pleier å snakke litt om fagene, men hun sier at hun nok ikke forstår mer enn 10 % av det som blir sagt.

Å bruke tolk er ofte et spørsmål om ressurser og hvilke prioriteringer som blir tatt ved den enkelte skole og i den enkelte kommune (FUG, 2005). En mor fra Irak forteller at hun i begynnelsen hadde med seg en venninne på foreldrekonferanser, bare av og til ble hun tilbudt tolk. En albansk og en tyrkisk familie har hatt med familiemedlemmer som tolk på skolen. Venner av familien eller en morsmållærer kan brukes som ressurspersoner i noen sammenhenger, men ikke alle situasjoner kan takles på samme måte. Det anbefales fra flere hold å bruke en nøytral tolk slik at man unngår at foreldrene blir fratatt sin verdighet. Barna bør ikke brukes som tolk, hvis det ikke er snakk om nødsituasjoner. Allikevel skjer det ofte at de eldste barna tolker for sine foreldre.

Hvis man opplever å bli fratatt anerkjennelse av eget språk, mister man også muligheten til å delta i et verdifelleskap. Naima og hennes familie opplever en del problemer med samarbeidet mellom hjem og skole nettopp fordi de ikke mestrer norsk. Når det ikke tilbys tolk ved foreldremøter, opplever de at språket som er en viktig del av deres identitet, ikke blir anerkjent (Evensen 2009).

Anerkjennelse og reell medbestemmelse

Språkproblemer kan hindre kommunikasjon, men kulturforskjeller og lærernes forutinntatte ideer eller forenklete beskrivelser av antatte kulturtrekk er andre faktorer som kan skape barrierer for god kommunikasjon og samarbeid mellom hjem og skole (Aamodt, 2008; NORUT, 2005; Nordahl, 2003). Det viser seg at foreldre som har levd hele sitt voksne liv i Norge, har problemer med samarbeidet, til tross for at de mestrer språket godt. Hvis ikke misforståelser oppklares og man får en felles forståelsesramme, kan dette stenge for videre samarbeid. Slike funn kan ikke avkrefte at språket har betydning, men de utfordrer forklaringer som ensidig legger vekt på språkforskjeller (Bakken, 2003).

Innhold i skolen

Flere av innvandrerfamiliene er opptatt av innholdet i skolen og hva som formidles. Foreldrene er opptatt av at undervisningen må være interessant, og de ønsker at elevene skal ha utbytte av opplæringen. En av de kurdiske familiene mener det er viktig at skolen formidler kunnskap om deres kultur og bakgrunn. «Ingen snakker om kurderne», sier en far. Han mener det er viktig at folk har kunnskap om deres bakgrunn. Han sier at noen lærere har liten eller ingen forståelse for kurdisk kultur. Enkelte lærere i Sands materiale mener at foreldrene dyrker egen kultur i sin krets, og at mye er annerledes i deres kultur, derfor skjer det en kulturkollisjon (Sand, 2009). I hvilken grad foreldrene vektlegger hjemlandets kultur og tradisjoner, varierer blant foreldrene i mitt materiale. En chilensk familie er opptatt av å ivareta verdier fra hjemlandet, men de er også åpne for å tilpasse seg det norske samfunnet. De gir uttrykk for at de ønsker å velge det beste fra to verdener.

Forskning har vist at det er tendenser til undervurdering og lave forventninger til elever og foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Mange lærere mener at foreldrene i liten grad har forutsetning for å delta i et reelt samarbeid (Nordahl, 2003; Gitz-Johansen, 2006).

Det er barn, der er ustimulerte og ingen opplevelser har. De ved ikke noget, altså. De har meget få ganger vært i København, kommer ingen steder og opplever ikke noget. De ved ikke noget om verden eller noget som helst (klasselærer i Gitz-Johansen, 2006:84).

Det er viktig å unngå slike overflatiske og nedvurderende karakteristikker av foreldre.

Alle foreldre har ressurser i forhold til egne barn og en omtale av foreldre som ressursvake er nedverdiggende, og det vil ødelegge for mulighetene til å samarbeide nært med foreldrene (Nordahl, 2007:31).

Flere foreldre vil gjerne bidra med hjelp til egne barn, men de blir sjelden spurt om råd, og mange vet ikke hvordan de kan hjelpe barna sine når de ikke kan språket. Dette betyr ikke at de ikke har ressurser og kan hjelpe til. Foreldrene bør oppmuntres til å snakke med egne barn om skole hjemme, ta i bruk sin språklige og kulturelle kompetanse og snakke med barna på morsmålet om ulike temaer (Hauge, 2007; Becher, 2006). Foreldrene i mitt materiale sier at lærerne sjelden snakker om hvordan foreldrene kan hjelpe elevene hjemme. I følge Hauge vil foreldrene få positiv innstilling til skolen og samarbeidet hvis de anerkjennes for sitt språk, sin religion og sine verdier.

Naima, den somaliske moren, synes det ser ut til at barna holder på med mye fornuftig på skolen, men hun reagerer på at det er mye ekstraaktiviteter og pauser som forstyrrer undervisningen. Dette bygger hun på hva barna forteller hjemme. I mange samfunn verdsettes barn som mottar kunnskap uten å stille spørsmål. I Norge er det ofte slik at man forventer en viss aktivitet fra barna, og det forventes at de stiller spørsmål, og reflekterer over egen læring. Den pedagogiske tenkningen som ofte forekommer i norske skoler, skjuler læringen i lekeaktiviteter. Barn som ikke kjenner denne kulturen fra hjemmet, kan få problemer med å forstå meningen bak og oppfatte det hele som lek og tøy. Foreldrene vil sikkert støtte dem på dette, siden deres erfaring med utdanningssystemet ligger langt fra denne pedagogikken (Gitz-Johansen, 2006).

Klassen til Naimas datter, Salome, har f.eks. jobbet med et prosjekt om ulike land i verden. Dette er et arbeid hvor læreren bevisst har latt elevene ta i bruk foreldrenes kompetanse som en ressurs. Gjennom dette prosjektet har Salome fått bruke sin og familiens kompetanse på ulike måter. Elevene har undersøkt hjemme om fedrelandet og tradisjonene der. De har så lært bort eventyr som de kjenner, og de har lært bort litt av sitt eget språk til medelevene. Gjennom en slik tilnærming har læreren tatt elevene på alvor og latt dem bruke egen bakgrunn og eget språk som en ressurs. Cummins hevder at elevene viser større grad av positive holdninger til skolen, de blir flinkere til å lese og viser større innsats i hjemmearbeidet når foreldrene opplever å bli anerkjent av lærerne (Bakken, 2003; Cummins, 2000). Jeg tolker det til at hele familien følte seg anerkjent for sine særegne ferdigheter, språk og ressurser i Naimas tilfelle.

Hvem har ansvaret?

En chilensk familie satte fokus på ansvarsfordelingen i skolen. Hvem har egentlig ansvaret for at samarbeidet fungerer, spør de. De ønsket større involvering fra ledelsens side. Foreldre og skole har ulike roller i barnets sosialisering, oppdragelse og opplæring. Foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse, mens skolen har det faglige ansvaret for opplæringa (St. melding 30, 2003-2004). I forskrift til opplæringsloven § 3-2 står det at skolen har plikt til å ha kontakt med foreldrene «... om korleis eleven arbeider til dagleg og gjere greie for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga» (Forskrift til opplæringslova § 3-2, 2007).

Skolen skal støtte foreldrene i oppdragelsen av barna og legge til rette for et godt samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2008:78). Med ulike verdier og interesser i hjem og skole kan dette bli problematisk. Det hender at skolens syn på hva som er viktig i oppdragelsen, kan kollidere med innvandrereforeldrenes oppfatninger (Engen, 2007; NORUT 09/2005). Foreldresamarbeid vil oppleves og praktiseres forskjellig fra lærer til lærer og fra skole til skole. Den første betingelsen for å etablere gode samarbeidsrelasjoner med foreldre er at skolen aksepterer de foresatte som viktige og likeverdige partnere. Skolen og læreren må ta initiativet og tilrettelegge for at det utvikles et godt samarbeid. Ulikheter i samarbeidet kan gjøres litt mindre dersom ledelsen lager retningslinjer og veileder skolens lærere i forhold til et likeverdig foreldresamarbeid (Becher, 2006).

Avmakt i samarbeidet med skolen

Gjennom at skolen og lærerne ser på seg selv som eksperter og foreldrene som problematiske, bidrar skolen til å forsterke forskjeller og til å ekskludere minoritetsforeldre fra skolesamarbeid og deltakelse i barnas opplæring (Aamodt 2008). Dette blir belyst gjennom en mors historie.

Hun kommer fra Bosnia, har fem barn. Tre av barna hadde allerede begynt på skole i Bosnia da krigen brøt ut. Den fjerde, Bojar ble født i Bosnia under krigen. Området de bodde i, var hardt rammet av krigen i begynnelsen på 90 tallet. Familien mistet mange av sine nærmeste. Barna har opplevd å se sine naboer og venner bli drept av bombingene i området. Bojar var knapt ett år da familien flyktet til Norge. Faren satt som krigsfange, så mor var alene om oppdragelsen og omsorgen for alle barna i denne vanskelige tiden. Under flukten til Norge ble Bojar alvorlig syk. Hele familien er fortsatt preget av krigshandlingene og den vonde tiden, dette har nok i stor grad påvirket oppveksten også til de yngste barna. Etter et kort opphold i et flyktningmottak flyttet de til ei lita bygd. Her begynte barna på skolen, og det gikk veldig greit, de lærte tilsynelatende fort norsk. Mor gikk på norskkurs og lærte seg også språket, mens far kom fort i arbeid, han har derfor aldri lært språket veldig godt. (Evensen 2009).

Problemene kom da Bojar skulle begynne i fjerde klasse. Han skiftet skole, og plutselig gikk han fra å være en positiv gutt som lærerne snakket om i rosende ordelag til å bli et «problembarn». Alle tilbakemeldingene fra skolen var nå negative. Tidligere hadde moren opplevd å ha skoleflinke barn, uten problemer. Nå begynte problemene å tårne seg opp. Plutselig ringte læreren hjem flere ganger i uka, og Bojar hadde alltid gjort noe galt. Mor følte at mange av problemene kom av lærernes holdninger til henne og andre minoritetspråklige i Norge. Hun sa at noen lærere tar hensyn og tar seg tid til å lytte, men det er ikke mange. Da Bojar skulle begynne på ungdomsskolen, fulgte de negative rapportene med, og mor følte at sønnen ble dømt før han i det hele tatt hadde forsøkt. Ingen tok seg bryet med å bli kjent med verken sønn eller mor. Hun ønsket på sin side å hjelpe sønnen, men hun opplevde det som om ingen ville høre på synspunktene hennes, og at skolen allerede hadde gjort seg opp en mening om hva som var galt med sønnen. Mor mente at det var andre ting som lå bak den negative adferden til sønnen. Etter dette hadde hun flere møter med skolen, uten at det førte fram. Ingen lærere hadde noen gang gitt mor ros for den jobben hun gjorde i dette tilfellet. Mor følte seg umyndiggjort, uten medbestemmelse og absolutt ikke anerkjent som forelder.

Mange der borte tror nok at jeg er en dårlig mor som ikke bryr meg om sønnene mine, men de vet ikke hvor mange søvnløse netter jeg har hatt. Og hvis jeg sover, det første jeg tenker på når jeg våkner er hvordan det skal gå med Bojar. Han er en høflig og god gutt, men han vil ikke lenger gå på skolen. Samarbeidet med skolen har blitt mye dårligere. Jeg orker ikke gå

dit, for de vil ikke høre på meg uansett. Jeg føler meg fysisk syk av å se den bygningen (bosnisk mor).

Foreldre må alltid anerkjennes som gode oppdragere som opplever å bli lyttet til, bli tatt på alvor, og å bli sett som foreldre som ønsker det beste for egne barn. En slik form for anerkjennelse knyttes først og fremst til den solidariske sfæren. Det er generelt viktig at vi som lærere ikke forsøker å oppdra foreldrene, men bidrar til å myndiggjøre dem. (Evensen 2009).

...Ingen sier hei engang... Det viktige foreldrefellesskapet

Jeg føler meg ofte litt fremmed her i dette landet. Jeg er fortsatt bosnisk, selv om jeg har bodd her i 15 år nå. Vi har en litt annen kultur enn dere kanskje... For eksempel på foreldremøter på skolen. Jeg gikk i begynnelsen, men siste gangen var når den yngste begynte i 2. klasse. Ingen prøvde å si hei til meg engang, jeg følte meg liksom ensom, derfor sluttet jeg å gå på foreldremøter (bosnisk mor).

Å bli anerkjent handler om å være synlig. Når ingen hilser på deg eller ignorerer at du er i rommet, blir du *usynlig* og opplever å bli krenket i den solidariske sfæren. Flere av mine informanter fortalte om følelsen av å bli ekskludert fra foreldrefellesskapet.

En tyrkisk mor fortalte at hun pleide å delta på foreldremøter og mente det var viktig. Hun sa at hun måtte gå, fordi hun har et ansvar overfor barna sine. Hun syntes at foreldremøtene tok opp mange interessante ting og var fornøyd med hvordan lærerne la til rette. Hun hadde erfaring med foreldremøter hvor foreldrene ble delt inn i grupper der de kunne diskutere ulike tema. Dette syntes hun var veldig bra, og hun var svært opptatt av at gruppearbeid både blant elever og foreldre fremmer læring. Det hun ikke likte, var når de norske foreldrene overså henne. Hun fortalte at de norske foreldrene diskuterte ulike tema, men at de ikke spurte henne om hennes mening. De delte heller ikke sine meninger med henne. Dette gjorde henne litt sint og frustrert. «De trodde nok ikke at jeg kunne snakke, og ingen prøvde å forklare hva er diskusjonen» (tyrkisk mor).

Eller som den omtalte kurdiske moren sa: «Vi er alltid alene, ingen snakker med oss. Alle snakker sammen (...) du sitter helt alene, du får ikke sjansen til å vise hva du kan» (kurdisk mor).

Alle disse familiene mangler kjennskap til andre foreldre på skolen og har et lite sosialt nettverk. Familiene føler seg ofte utenfor og tilsidesatt i samarbeidet med de andre foreldrene og opplever tap av anerkjennelse som en del av fellesskapet knyttet til foreldremøter.

På flukt

Mange av de minoritetspråklige familiene jeg har snakket med, har slektninger og venner i krigssoner, og mye energi blir brukt på bekymring for deres situasjon i hjemlandet (Becher, 2006; NORUT 09/2005).

Enkle ting som for lærere kan virke som en selvfølge er ikke alltid det (NORUT, 09/2005:30). En mor fra FUG-materialet sier det slik: «For du skjønner, vi har mye å tenke på... Når man har familie der nede, og... Etter krigen er det ennå ikke stabilt der, vi har mye å tenke på... Og kanskje vi da glemmer at vi har fått brev fra skolen, og vi glemmer å dra på det møtet... Vi har mye å tenke på» (ibid:30). Et

viktig poeng som her kommer fram, er at det er lett å overse møter og det som skjer på skolen når man har mye å tenke på i forhold til situasjonen i hjemlandet.

Skolen bør vise forståelse for at flyktninger har mange problemer å forholde seg til når de kommer til Norge, og det er ikke sikkert at samarbeidet med skolen er det som kommer i første rekke. Når man er på flukt, kan det være vanskelig å være en god veileder for barna i sosialiseringprosessen. Den somaliske moren, Naima, hadde problemer med hvordan hun skulle lage mat. Dette er en arena hvor mor har vært vant til å ha kontrollen, men nå mestrer hun ikke lenger det som tidligere var hennes kapital. Hennes tidligere holdepunkter er borte og blir erstattet av en helt ny sammenheng (Becher, 2006).

Ønsker tettere samarbeid

Foreldrene oppgir også andre grunner til at de ikke møter på foreldremøter og andre tilstelninger i skolens regi. Noen foreldre synes ikke det er viktig med foreldremøter, og de velger å prioritere andre ting, for eksempel jobb og familie. Når de sier at møtene ikke er viktig, betyr ikke dette at de mener samarbeidet er uviktig. Alle foreldrene i mitt materiale mener at samarbeid med skolen er viktig, men de opplever ofte foreldremøtene som uinteressante.

«Alle bare sitter der, ingen spør, eller kommenterer det læreren sier. Så reiser alle seg og går. Slik er det ikke i Chile, der snakker foreldrene sammen, og diskuterer ulike saker. Slik blir man også bedre kjent» (chilensk far).

Forskning viser at de minoritetsspråklige foreldrene vanligvis ønsker mer og tettere samarbeid med skolen (NORUT, 2005)(FUG, 2005:21).

De synes det er viktig å få vite hva barna holder på med, om de liker seg i skolen og om de lærer det de skal. Den chilenske familien synes den norske skolen er for dårlig til å gi tilbakemeldinger om hvordan det går med barna, og at det derfor er vanskelig å følge opp. De ønsker et tettere samarbeid med møter om egne barn oftere. De mener at meldingsboken bør brukes mer flittig, begge veier. Slik er det lettere å holde oversikt, sier de. De sammenligner med Chile hvor læreren sender brev hjem med en gang det mangler en lekse eller noe annet er galt. Far forteller om møter med skolen hver måned. "*Her må vi kanskje vente et halvt år før vi får beskjed*" (chilensk far).

Makten til å definere hva som er riktig og galt, godt og dårlig ligger hos majoriteten. Denne makten møter vi i forholdet mellom for eksempel minoritetsspråklige foreldre og skolen. (Nordahl, 2003). Foreldrene i mitt materiale forteller at det oftest er læreren som har bestemt innholdet i møtene. De mottar mye informasjon, men får sjelden slippe til med saker de ønsker å ta opp. Nordahls studie av hjem-skole-samarbeidet her i landet bekrefter at foreldrene får mye informasjon fra skolen, mens deres reelle medbestemmelse og innflytelse avgrenses til praktiske forhold som har liten betydning for elevenes opplæring. Slike asymmetriske samarbeidsforhold vil lett dempe mange foreldres engasjement for skolen (Birkemo, 2000; Nordahl, 2003). Et godt samarbeid handler om mer enn bare oppmøte på foreldremøtene. Dersom skolen i større grad inviterer foreldrene til å bidra med sine ressurser og ser nytten av deres språklige og kulturelle kompetanse, vil dette kunne gjøre samarbeidet mer symmetrisk (Hauge2014).

Avrundning

Det er lett å tro at foreldre med samme nasjonale opprinnelse er like og kan grupperes som tyrkiske foreldre, somaliske foreldre osv. Det er også lett å tro at minoritetsspråklige foreldre som gruppe er like. Samtidig fremstår *de norske* foreldrene som mer like hverandre enn ellers. Det er viktig å poengtere at foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter er like forskjellige fra hverandre som

majoritetsgruppen. Deres personlige opplevelser og erfaringer vil farge deres identitet. Disse familiene har veldig ulik bakgrunn og ulike erfaringer og ønsker for samarbeidet (Evensen 2009). Foreldrene trenger å bli anerkjent i skolekulturen som en del av et verdifelleskap. Men lærerne må også få anerkjennelse for det arbeidet de legger ned. Lærere som ønsker å skape forandring, må få anerkjennelse av skolens ledelse. Arbeidet kan ikke drives av noen få ildsjeler alene.

Kilder

- Bakken, A. (2003). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle klasseskiller. I Joar Aasen, Ved nåløyet. Rapport fra konferansen; "Hvordan klarer minoritetslevene seg i skolen" (ss. 45-61). Høgskolen i Hedmark.
- Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen; reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet. NOVA rapport 15/03.
- Becher, A. A. (2006). Et flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre. Fagbokforlaget.
- Birkemo, A. (2000). Kan ungdomskolen forbedres, forbedret foreldresamarbeid. I Grepperud, Tre års kjedsomhet (ss. 104-109). Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1994). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bourdieu, P., & Wacquant, J. L. (1993). *Den kritiske ettertanke, grunnlag for samfunnsanalyse*. Det norske Samlaget.
- Brenna, L. R. (2008). *Manzil, Mangfoldig ledelse og utvikling*. Cappelen Damm AS.
- I J. Cummins (2000). *Language, power and pedagogy; bilingual children in the crossfire*. Multilingual matters Ltd.
- Engen, T.O. og L.A. Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. B. red, *Kompetanse for tilpasset opplæring* (ss. 69-85). Utdanningsdirektoratet.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre, om forhold mellom hjem og skole*. Pax forlag A/S.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skolen, integration og sortering*. Roskilde universitetsforlag.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Honneth, A., & Jørgensen, P. D. (2006). *Kamp om anerkendelse, sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzel forlag.

Hundeide, K. (2003). Barna livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling, kap 6. Cappelen, Akademisk forlag.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2010). Veien videre. Likeverdig opplæring i praksis.. Sluttrapport.

Nordahl, T. (2007). Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid? Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. Rapport 13/2003 Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA.

NORUT. (2005). Rapport nr 09/2005 Minoritetsspråklige foreldre-en ressurs for elevenes opplæring. NORUT Samfunnsforskning AS.

Sand, S. (2009). Er alle foreldre inkludert? Om hvordan lærere opplever samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Upublisert .

Sand, S. (1996). Integrering eller assimilering? Flyktningeforeldrenes syn på det pedagogiske tilbudet i barnehagen og grunnskolen. Oplandske bokforlag.

St. melding 30 (2003-2004. Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stave, T. (2003). Samarbeid mellom grunnskolen i Oslo og foreldre med somalisk bakgrunn. Høgskolen i Oslo.

Aamodt, S. (2008). I S. Aamodt, & A. M. Hauge, Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid (ss. 25-46). Universitetsforlaget.
