



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Oksana Skadsheim

Oksana Skadsheim

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Hildegunn Fandrem

Tittel på masteroppgaven: Familielæring i barnehagen: Hvordan kan familielæring bidra til bedre integrering for minoritetsspråklige foreldre?

Engelsk tittel: Family learning in kindergarden: How can family learning contribute to better integration of minority language speaking parents?

Emneord:
Sosialisering
Akkulturasjon
Integrering
Innvandrere
Familielæring

Sidetall:74
+ vedlegg/annet: 12

Stavanger,
15.05/2013

INNHALDSFORTEGNELSE

DET HUMANISTISKE FAKULTET	i
MASTEROPPGAVE	i
Forord	iii
Sammendrag	1
1 Innledning	2
1.1 Innledning	2
1.2 Hva er familielæring	3
1.3 Prosjektets relevans	5
1.4 Problemstilling	6
2 Teori	7
2.1 Sosialisering	7
2.2 Akkulturasjon	12
2.2.1 Tilpasningsnivå i akkulturasjon	15
2.2.2 Akkulturasjonsstrategier	16
2.3 Identitet	18
2.4 Holdninger	20
2.4.1 Stereotyper/fordommer	20
2.4.2 Etnosentrisme, kulturrelativisme og kultursensitivitet.....	22
2.5 Kommunikasjon og kultur	23
2.6 Nettverk	25
2.7 Institusjonalisering av individualitet	26
3 Metode	28
3.1 Introduksjon	28
3.2 Informantene	28
3.3 Kvalitativt intervju for informasjonsinnhenting	29
3.4 Registrering av data og transkribering	30
3.5 Valg av analysemetoder	31
3.5.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	31
3.5.2 Fenomenologisk analyse	32
3.5.3 Datautvalg og analysemetode.....	34
3.6 Verifisering av data: reliabilitet og validitet	35
3.7 Etikk og konfidensialitet	37

4 Resultater	39
4.1 Presentasjon av resultater	39
4.2 Sosialisering.....	39
4.3 Akkulturasjon.....	43
4.3.1 Sosiokulturell tilpasning.....	43
4.3.2 Identitetsutvikling.....	44
4.3.3 Integrering	45
4.4 Holdninger.....	46
4.5 Kommunikasjon	49
4.6 Institusjonalisering.....	50
4.7 Familielæringsmodellen	50
5 Diskusjon	53
5.1 Tilnærming og hovedfunn	53
5.2 Sosialisering.....	55
5.3 Akkulturasjon.....	60
5.4 Identitet, holdninger og sosial støtte.....	63
5.5 Kommunikasjon og kultur.....	66
5.6 Institusjonalisering.....	67
5.7 Familielæringsmodellen	69
5.8. Avslutning.....	72
6 Referanser	75
Vedlegg.....	1
Vedlegg 1. Meldeskjema til NSD	1
Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD.....	6
Vedlegg 3. Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervjuene på institusjonen	8
Vedlegg 4 Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt.....	9
Vedlegg 5. Intervjuguide til pedagogisk personell.....	10
Vedlegg 6. Intervjuguide til foreldre.....	12

Forord

Jeg vil takke min veileder Hildegunn Fandrem for hjelpen til å definere oppgaven, og hennes støtte og veiledning underveis i oppgaven. Etter hver veiledningstime har jeg fått faglig informasjon og motiverende tilbakemeldinger som har betydd mye for meg. Jeg vil også takke mine informanter som delte så mye av sin livserfaring og refleksjoner over sitt arbeid med meg. Jeg vil også takke institusjonen som ga meg anledning til å gjennomføre undersøkelsen og var så positiv gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke kollegaer. De har alltid hatt tid for samtaler og kommentarer når jeg trengte det. Dessuten har de gitt verdifulle bidrag til å holde motivasjonen oppe. Jeg vil også takke min mann og mine barn for all den støtte og forståelse de har bidratt med i løpet av denne studien.

Stavanger, mai 2013

Oksana Skadsheim

Sammendrag

Innvandringen til Norge er stor. Noen arbeidsinnvandrere og de fleste flyktningene kommer fra kulturer som er veldig forskjellige fra den norske. Familielæring tilbys innvandrere for å fremme god tilpasning og integrasjon. Denne studien ble utformet som en kvalitativ analyse av hvordan familielæringsmodellen fungerer i en norsk institusjon der integreringsarbeidet stod sentralt. Semistrukturerte intervju ble brukt på fem pedagoger og to innvandrerforeldre. De to hadde som nyankomne flyktninger gått gjennom familielæringstilbudet. Spørsmålene til pedagogene var vide i utformingen for å kunne fange opp flere sider ved familielæringen og innby til dialog og refleksjon. Spørsmålene til foreldrene var enklere og færre. Resultatene ble diskutert ut fra to hovedteorier: Hoëm sin sosialiseringsteori og Berry sin akkulturasjonsteori. Resultatene diskuteres også opp mot identitet, holdninger, kommunikasjon og kultur og institusjonalisering.

Pedagogenes og foreldrenes utelukkende positive svar ga inntrykk av at familielæringen er et bra tiltak som bidrar til integrasjon i et multikulturelt samfunn. Familielæringen bidrar til god tilpasning, identitet, holdninger og sosialisering som alle er viktige deler i en integrasjonsprosess. Pedagogisk kompetanse framsto som en viktig forutsetning for måloppnåelse. Pedagogene inkluderte vennlighet, imøtekommenhet, tålmodighet og toleranse. Sammen med veksling mellom uformelle og formelle læringsarenaer, skapte arbeidsformen trygghet, tillit og læringsvilje fra starten av. Pedagogstøtten i familielæringen framstår som en god modererende faktor i minoritetenes krevende introduksjon til et nytt samfunn og en ny kultur.

Foreldrene svarte at familielæringen var et bra tiltak. De ønsket et mer utviklet tilbud. Foreldrenes svar viste forståelse av forhold i majoritetssamfunnet, institusjoner som barnehage og skole og antydte endrede holdninger også til egne barn. Foreldre besøkte institusjonen etter endt periode for å søke råd og sosial kontakt. Svarene indikerer at foreldrene hadde blitt noe resosialisert etter familielæringen.

Pedagogenes svar viste at de også var i en akkulturasjonsprosess ut fra det de fikk av ny kunnskap og endrede holdninger.

Tidlig oppstart i familielæring etter ankomst/innvandring synes å gi den beste start på utvikling av kunnskap og tilpasninger som med tiden kan lede til integrasjon.

1 Innledning

1.1 Innledning

Norge får stadig flere innvandrere. Det er en utfordring å gi innvandrere en ny start i et nytt land med mulighet til å komme inn som aktive deltagere i samfunnet. Det er også en økende forståelse av behovet for og verdiene i å kunne fungere i multikulturelle sammenhenger.

Majoriteten i det nye landet vil ha tiltak og ordninger for at innvandrere skal finne seg til rette og få forståelse for utfordringer og kulturforskjeller. Ny kunnskap vil kunne skape forutsetninger for tiltak slik at innvandrere skal kunne tilpasse seg de nye leveforholdene og oppnå integrering.

Innvandringen i Norge har vært omfattende og fra flere forskjellige land. Det var per 01.01.-2013 registrert 546 521 innvandrere i Norge, og 108 435 norskfødte med innvandrerforeldre. Til sammen utgjør disse to gruppene 13,0 prosent av befolkningen. Av de 654 956 har 272 204 personer bakgrunn fra EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand, og 382 752 personer har bakgrunn fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS, (Statistisk Sentralbyrå (SSB) 2013b). Totalt var det per 01.01.2013 5 051 275 bosatte i Norge og av disse hadde nær 449 000 (8,9 %) utenlandsk statsborgerskap (Statistisk Sentralbyrå (SSB) 2013a). Innvandringen har skapt et multietnisk samfunn og dette innebærer utfordringer angående tilpasning hos minoriteter og majoriteten i samfunnet.

Innvandrere kan deles inn i arbeidsinnvandrere, familieinnvandrere og flyktninger. For perioden 2000-2011 har det kommet flest flyktninger fra Irak, Somalia, Bosnia Hercegovina, Iran, Vietnam, Afghanistan, Kosovo og Sri Lanka i avtagende rekkefølge. Totalt er det per 01.01.2012 registrert 163 500 flyktninger i Norge og flest kom fra Irak og Somalia (Statistisk Sentralbyrå (SSB) 2012). Foreldre med flyktningbakgrunn er blant de som kan få tilbud om det vi kaller *familielæring*. Jeg fant det interessant å studere familielæringsmodellen først og fremst som et tiltak for å bidra til bedre tilpasning hos minoritetsspråklige foreldre. Videre ønsket jeg å undersøke hvordan familielæring kan bidra til foreldrenes muligheter til å være ressurser i barnas læring og utvikling. Det var også et mål å studere hva det kunne innebære for foreldrene å få anledning til å delta aktivt i et samarbeid med barnehagen som et ledd i utviklingen mot integrering.

1.2 Hva er familielæring

Aamodt (2008) skriver at familielæring er et samlebegrep for læringssituasjoner der flere generasjoner deltar og lærer sammen. De voksne lærer selv og de lærer fra seg til barna samtidig med at de parallelt lærer av og med barna. Begrepet er med det generelt, dekker mange settinger, og det anvendes også vidt. Det inkluderer alt fra søsken, foreldre, tanter og onkler, generasjoner opp og ned i familien, samt bekjente og naboer. Fra majoritetens side kan barns læring og utvikling forstås på en bredere måte i forhold til kulturelle forhold og familie-situasjonen ut fra kunnskap om familielæring. Voksne lærer selv og de lærer fra seg til barna. Samtidig lærer voksne av og med barna. Familielæring handler således mer om samhandlingsprosesser enn om anvendelse av en spesifikk metode.

Barnehagene utgjør en utfordrende og mangeartet arena (Gjervan 2008). Det er felles for alle barn og voksne at de kommer med ulike forventninger, behov og ønsker. I et kulturmangfold vil foreldre og barn også ha ulike språklige og kulturmessige bakgrunn. Dermed foreligger et variert men på flere vis felles grunnlag i forventninger og behov på tvers av kulturer.

Aamodt (2008) beskriver mål og hensikt med familielæring som å:

1. skape et nettverk og etablere kontakt mellom foreldre og grupper i nærmiljøet
2. hjelpe skoler med å skape en situasjon og et miljø som oppmuntrer foreldre til å arbeide sammen med barna sine
3. oppmuntre lærere til å se foreldre, andre omsorgspersoner og kjente som kompetente mennesker, ressursrike og som uvurderlige samarbeidspartnere
4. engasjere foreldre i diskusjon om identitet, språk og kultur og hva de ønsker for sine barn
5. bevisstgjøre foreldre i å se at de, allerede før de sender barna på skolen, har bidratt på mange positive måter til barnas læring

I familielæringen legges det vekt på autentiske lærearenaer og autentisk materiale.

Strukturerte opplegg kan gjennomføres i barnehager, opplæringsinstitusjoner, hjemme hos barnet, på helsestasjoner eller biblioteket. Familielæring kan inkludere det å lære og å utvikle språket, lese, skrive og regneferdigheter, men det viktigste av alt er læring og utvikling av sosiale ferdigheter (Fandrem 2011). Foreldrene kan involveres i barns læring på mange måter. Familielæring kan deles opp i seks former gitt ved åpen barnehage, mor - barn grupper,

ungdomskurs, leksehjelp, voksenopplæring og barnehage sammen, og samarbeid mellom bibliotek, barnehage og skole (Aamodt 2008).

Aamodt (2008) skriver med henvisning til Desforges & Abouchar (2003) at forskning på foreldreinvolvering og barns læring og skoleprestasjoner viser at foreldreengasjementet er avgjørende for barnas prestasjoner og valg av utdanning. Skal elever få maksimalt ut av opplæringen i skolen, er det en fordel at foreldrene deltar aktivt og stimulerer barna underveis. Foreldrenes engasjement viser seg å bety mer enn foreldrenes utdanning for å fremme barns utvikling (Desforges & Abouchar 2003). Å studere familielæringen i barnehagen innebærer derfor å kunne nå minoritetsbarn og foreldre i en felles første fase for mulig læring og sam-læring. Derved bidrar en til at det skapes et kunnskaps- og motivasjonsgrunnlag for mål om integrering og et multikulturelt samfunn (Aamodt 2008).

Internasjonalt utføres tiltak innen familielæring i mange forskjellige utforminger. Familie-læring er imidlertid lite utviklet i Norge. Videre påpekes det at familielæring bygger på myndiggjøring av foreldrene med en forståelse av at foreldrene er likeverdige samarbeids-partnere med pedagoger og annet skolepersonell. Forståelsen fremmes ved å utvikle en likeverdig dialog og symmetriske relasjoner mellom foreldre og skolens ansatte. I skolen er det mye som tyder på at en vektlegger foreldrenes administrative rolle mer enn deres utdanningsrolle (Hauge 2008).

På VOX, Nasjonalt Fagorgan for Kompetansepolitikk (2012) sin hjemmeside kan vi lese at:

Familielæring legger vekt på å utnytte familiens ressurser på måter som gjør at deltakerne/familiemedlemmene lærer mest mulig. Det er vanlig å inkludere autentiske læringsarenaer som nærmiljø og hjem i opplæringen. Familielæring er godt egnet til norskopplæring for språklige minoriteter. Foreldre med barn får både kulturell og språklig kompetanse gjennom å ta aktivt del i barnas opplæring. Samtidig har deres engasjement i barnas læring positiv effekt på barnas faglige og sosiale utvikling.

Det er særlig arbeidet med å utvikle foreldrenes kulturelle kompetanse, forståelse av og holdninger til det nye majoritetssamfunnet jeg har gått inn på i min studie. I familielæring kan foreldrene framstå som en ressurs og utvikle sin egen identitet i det nye samfunnet. Sam (1997) fant for eksempel at for unge innvandrere er valg av tilpasningsstrategi forbundet med integrering også bestemt av foreldrenes holdninger.

1.3 Prosjektets relevans

Stortingsmelding 16 (2006-2007) framhever tidlig innsats for livslang læring, og at barn med minoritetsbakgrunn kan være blant de som ikke har foreldre med mulighet til å kompensere for svakheter i utdanningssystemet. Bekymringer om samfunnsforskjeller er uttrykt i meldingen og gjelder i stor grad forskjeller som knyttes til familiebakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn. Fra meldingen:

Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet og må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder.

Etter norsk lovverk og norske forskrifter gjelder følgende: Nyankomne voksne innvandrere har ikke bare en rett, men også plikt til norskopplæring i introduksjonsprogram, se Forskrift 2011-12-20-1462 og LOV-2011-06-24-19 og videre referanser i disse to. Minoritetsspråklige barn er ikke spesielt ivaretatt i barnehageloven, men § 2 ... *dekker hensyn til etnisk og kulturell bakgrunn og respekt, likeverd og toleranse for rett til å være forskjellige* (Fandem 2011: 26). I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2006: 20) står det at *I møte med foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn har barnehagen et spesielt ansvar for at foreldrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i barnehagen*. Lovene støttes av temahefter om språklig og kulturelt mangfold og om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Alt dette danner en offentlig ramme for familielæring i barnehagen.

Gjervan (2008) skriver at det fra barnehagen sin side foreligger mål og metoder i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2006). Her fremheves det et felles ansvar for barns trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette må være basert på gjensidig åpenhet og tillit, en erkjennelse av foreldrene sitt hovedansvar for oppdragelsen, og at barnehagen utgjør et kompletterende miljø i så henseende (Kunnskapsdepartementet 2006). I Rammeplanen går det fram at personalet har et særlig ansvar for at foreldrene får nødvendig informasjon og begrunnelser for barnehagens innhold og oppgaver. Dessuten skal barnehagen invitere foreldrene til medvirkning. Barnehagen skal også vise respekt for forskjellige familieformer og være oppmerksom på ulike familiers ønsker og behov.

I Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartementet 2007) nevnes familielæring i to tiltak, tiltak 4 og 30. Oppmerksomheten rettes mot utviklingen av modeller og god praksis innenfor området familielæring (Aamodt 2008). I tillegg er et av målene som får ekstra oppmerksomhet, foreldresamarbeid og utvikling av gode samarbeidsrutiner med minoritetsspråklige foreldre. I Stortingsmelding nr. 9 (2009 - 2010, § 7.2) knyttes Norges forpliktelser til EU sine forpliktelser. Den framhever at integrering av minoriteter skal være basert på gjensidig tilpasning, og at innvandrere ved læring skal ha grunnleggende kunnskaper om vertslandets språk, historie og institusjoner. Innvandrere skal også kunne praktisere egen kultur og religion, og ha samme tilgang som andre til institusjoner og tjenester.

1.4 Problemstilling

Innen familielæring vil jeg studere hvordan modellen fungerer i barnehagen ut fra pedagogenes beskrivelser av sitt arbeid. Dette suppleres med foreldres beskrivelser av inntrykk og utbytte av familielæringen.

Jeg vil undersøke:

- pedagogenes forståelse av sin rolle, utvikling og anvendelse av kompetanse og erfaring med hvorvidt familielæringen bidrar til sosialisering og integrering
- hvordan familielæringen skaper en situasjon og et miljø som gir foreldrene muligheter for å lære sammen med barna sine og utvikle felles forståelser og verdier som kan bidra til integrering
- foreldrenes inntrykk og oppfatning av tilbudets verdi etter fullført familielæring

Det sosiokulturelle aspektet ved kunnskapsdannelsen og kulturforståelse i forbindelse med om det oppstår fellesskap eller konflikter med majoriteten vil stå sentralt i diskusjonen. Videre blir sosialisering- og akkulturasjonsteori, med vekt på individnivå, indikasjoner på kulturell avlæring og læring og akkulturasjonsstrategier relevant. Behandlingen av akkulturasjonsstrategier blir relatert til teori om identitet, holdninger, kommunikasjon, nettverk og institusjonalisering. Ved å studere det pedagogiske personalet i barnehagen og supplere med svar fra minoritetsforeldrene, kan vi få kunnskap som kan bidra til å utvikle familielæringen. Vi kan videre få kunnskap som kan komme til nytte for pedagogisk personale og foreldrene gjennom at de blir mer bevisstgjort familielæringens betydning.

2 Teori

2.1 Sosialisering

Teori om sosialisering kan være nyttig i analyser og utvikling av familielæring. Hoëm (1978) skriver at mestringsgrunnlaget er en viktig forutsetning for handlekraft og bygger på at personen har herredømme over sin egen situasjon og en forståelse av de sammenhenger denne situasjonen er i. I dette studiet og teoriutvalget legger jeg vekt på teori og arbeid i familielæringen som kan legge et grunnlag for minoritetsspråklige/innvandreres mestring i det nye samfunnet, slik at de har muligheter for å nå målet om integrering i et multikulturelt samfunn.

Uformell sosialisering består av spontane og uformelle verdier, interesser, signifikante størrelser og formål (Hoëm 2010) eller forgår i alle situasjoner som ikke har oppdragelse som planlagt og bevisst hensikt. Det være seg i hjemmet, familien, fritiden, blant venner, og i bruk av media (Engen 1989). **Formell sosialisering** inkluderer en intensjonalisert del (Hoëm 2010). Den foregår i barnehage, skolen og delvis i organiserte fritidsaktiviteter. Kjenne-tegnene er definerte mål og oppgaver der de voksne skal oppdra og påvirke barn på definerte vis. (Engen 1989, Hoëm 2010). Slik oppdragsoppdeling er ikke vanlig i alle samfunn (Engen 1989).

Likevel har forståelse av hvordan sosialisering skjer i hovedsak fulgt disse to veiene. Sosialisering skjer gjennom erfaring og egenopplevelse - det praktiske, og gjennom innføring i teoretisk viten gjennom utdanning - det teoretiske. Et individs viten om egen situasjon er utgangspunktet for todelingen (Hoëm 1978). Hoëm (2010) dannet seg det inntrykk at de forutsetninger som påvirket grad av vellykkethet i skolen også måtte ha liknende effekter i andre forehavende som arbeid i en bedrift eller en families forhold til et nytt og samtidig eget bomiljø. All målrettet handling skulle kunne forstås som underlagt de samme allmenngyldige forutsetninger. Fellesbetegnelsen på denne type handlinger er **sosialisering** (ibid.). Viktig for familielæring er Hoëms påpeking av at mennesket er i stand til læring og utvikling hele livet. Følgelig blir det interessant å studere familielæring ut fra allmenngyldige forutsetninger for sosialisering for å analysere resultater og å avdekke videreutviklingsbehov og muligheter.

Sosialisering er i følge Hoëm (1978: 13):

At et individ vokser seg inn i et (slikt) sosialt system kan kalles for sosialisering ... Å vokse seg inn i, vil si å være med i en prosess der enhetene påvirkes og blir påvirket. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles og erkjennelse av egenverdi etableres. sosialisering er en forutsetning for

videreføring av de fenomener og forutsetninger som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold.

I familielæringen arbeides det med å utvikle en integreringsprosess både for foreldre og barn. Majoriteten søker å nå minoritetsbarna gjennom deres foreldre så vel som å nå foreldrene direkte. Søktes utvikling gjennom forståelse av sosialisering, kan Hoëm (1978: 7) sin profilering være nyttig:

I studier av sosialisering er det ikke uvanlig at det gjøres forsøk på å klarlegge hvilke av de sosiale enheter som inngår i denne prosessen som er de viktigste ... på en slik måte at en kunne tro sosialiseringen i denne kunne fortsette uforandret bare ved hjelp av den påviste viktigste enhet ... Slikt brukt betyr grad av viktighet også det samme som grad av uerstattelighet ...

Hoëm (1978, gjentatt i 2010: 33) skriver videre at: *Faller en enhet i en sosial prosess ut, endres prosessens karakter slik at en ikke lenger står overfor samme sosiale prosess. Som sosialisering prosessen stadig skifter, vil produktet av prosessen, nemlig identitet, stadig være i forandring.* Eller som bokens (Hoëm 2010) tittel: *Sosialisering, kunnskap, identitet* viser en vei for familielæringens mål om integrering.

Våre omgivelser er rommene sosialiseringen foregår i. Omgivelsene er derfor den helhet vår identitet og kunnskap utvikles i forhold til. Hva som utgjør de viktigste faktorene, vil variere over tid. Så lenge et individ eller samfunn eksisterer, vil det alltid foregå sosialisering. Sosialiseringen vil alltid være i forandring og således stadig gi nye resultater. Dagens samfunn inneholder mange sosialiseringsenheter. Deres betydning vil også variere med den type sosialisering som foregår. Her nevnes hjem, slekt, skole, forskjellige læringsinstitusjoner, arbeidsplasser, tv, internett og andre digitale medier (Hoëm 2010). Når Beck mfl. (2010: 23) relaterer Hoëm sitt arbeid til andre teoribyggere innen sosialisering, framhever de at alle har et felles syn på at:

... forståelsen av sammenhengen mellom elevens språklige og kulturelle forståelse på den ene sida og deres betingelser for å lykkes faglig på skolen. Alle viser de hvordan relasjonen mellom kjennetegn ved henholdsvis den primære og uformelle sosialiseringa og den sekundære og formelle sosialiseringa skaper betingelser for enten myndiggjøring eller umyndiggjøring, avhengig av om skolen anerkjenner eller krenker den kulturelle og sosiale kapitalen elevene bringer med seg.

Dette går på det sentrale med språk-, sosial- og kulturell læring hos voksne i familielæring.

Primærsosialisering starter i hjemmet og i familien, mens **sekundærsosialiseringen** omfatter når andre sosialiseringssagenter som barnehage, TV, venner og digitale media senere påvirker individet (Sand 2008, Hoëm 2010). Barn får primærsosialisering fra foreldrene ut i fra et verdsett og foreldrenes interesser, mens barnehager eller skoler med sine verdier og interesser utgjør viktige sekundærsosialiseringssarenaer (ibid.). Voksne i familielæring vil således oppleve dette som en av arenaene for sekundærsosialisering. Når institusjoner og foreldre kjenner til hverandres verdier og interesser, kan de ved gjensidig påvirkning forsterke hverandre. Når interessefelleskap og interessekonflikt settes opp mot verdifelleskap og verdikonflikt, framstilles fire typer resultater innen sosialisering, se Tabell 1.

Tabell 1. Faktorer og resultater innen sosialisering (Engen 1989).

	Verdifelleskap	Verdikonflikt
Interesse felleskap	1. Forsterkende sosialisering Opplæringens innhold kjennes som nyttig og engasjerende	4. De- og resosialisering Opplæringens innhold kjennes som nyttig, men ikke som engasjerende
Interesse konflikt	2. Opplæringens innhold kjennes ikke som nyttig, men som engasjerende	3. Skjermet sosialisering Opplæringens innhold kjennes som verken nyttig eller som engasjerende

Verdibegrepet omfatter det de involverte oppfatter som sant, rett og godt ved opplæringen og virksomheten, mens interessebegrepet går på hva aktørene oppfatter som nyttig eller unyttig, eller framtidig bruksverdi av den viten som formidles (Engen 1989). Oppfattes kunnskapen som nyttig eller med framtidig bruksverdi, foreligger det et **interessefelleskap**. Er det sammenfall i oppfatning av verdier mellom pedagogisk institusjon og hjemmet - barnet eller foreldrene eller begge - kan en ha et **verdifelleskap**. Barn eller foreldre finner da "den gode situasjon" (Hoëm 2010) og det kan skje en **forsterkende sosialisering**, ... *en delprosess som forsterker eller fullførte sosialiseringssprosess* (ibid.: 145). Sannsynligheten for verdi og interessekonflikt øker i møte med barn og foreldre fra minoriteter og også sosioøkonomiske forhold kan forsterke konflikter (Engen 1989).

Skjermet sosialisering kan inntreffe når det er både verdi- og interessekonflikt (Tabell 1) eller når de sosiale enheter søker å beskytte sin egenart på makro- eller mikronivå (Hoëm 2010). Resultatet er at enheten i lite omfang vil kunne nyttiggjøre seg det som tilbys av lærings- og utviklingsmuligheter. Pedagoger tar for eksempel ikke i bruk det som er kjent av

språk og kultur for minoriteten. Et interessefellesskap vil ikke starte å utvikle seg, eller det kan brytes og mestring uteblir i læring (Sand 2008).

*Om mikro- og makromiljøene endres så kraftig at de sosiale enheters identitet blir inadekvate i forhold til omgivelsen, vil de sosiale enheters identiteter endres. Dette skjer gjennom **de-** og **resosiliseringsprosesser** (Hoëm 2010: 145). Er sosialiseringssprosessene fullstendige, er resultatet en ny identitet. Er bare en av prosessene fullstendig vil en ny men ufullført identitet utvikles (ibid.). I verdikonflikt er institusjonens verdiinnhold annerledes eller avvikende fra minoritetsforeldre og barn sitt hjemmemiljø, mens kunnskapen vurderes som nyttig nå eller senere. Ved **resosialisering** får institusjonen etter hvert etablert "den gode situasjon" for individet og det er store muligheter for at tilknytningen til den opprinnelige kulturen svekkes. Noen av de gamle kulturverdiene svekkes og nye verdier vinner fram (Sand 2008). Ved **desosialisering** klarer en ikke å få minoriteten til å akseptere et nytt verdigrunnlag, og det skjer ingen ny sosialisering. Redskaper og verdier blir instrumentelle. Alt vurderes ut fra hva som er lønnsomt (Engen 1998). Resultatet kan bli svekket mestring av egen opprinnelig tilhørighet kombinert med at oppbygging av forståelse og mestring av ny tilhørighet sannsynligvis uteblir. De- og resosialisering er viktige som nyanserende mellomposisjoner i Hoëm sin sosialiseringanalyse. Mellomposisjonene klargjør at umyndiggjøring ikke er en nødvendig konsekvens av at elevenes kulturelle kapital krenkes av skolen (Øzerk 2006).*

I familielæring deltar minoritetsforeldre sammen med barn i de forskjellige alderstrinn. Når barna blir involvert i organisert lek, kan de være i situasjoner som kan betegnes som sosialisering ut fra definisjonen gitt i forrige avsnitt. Er det første gang barna erfarer og lærer det de holder på med, er det sosialisering. Har de lært noe annet før, er det resosialisering. I samme situasjon kan foreldrene være involvert i en resosiliseringsprosess når de gjennom familielæringen blir kjent med en ny samfunnsstruktur med nye normer, verdier og ny krav til atferd, mens barna er involvert i sosialisering. De forskjellige sosialiseringselementene minoritetsforeldrene deltar i familielæringen, innebærer som oftest akkulturasjon.

Kombinasjonen verdifellesskap og interessekonflikt foreligger når minoritetsindividene er enige i verdier, mens opplærings innhold kjennes ikke som nyttig, men som engasjerende. Beck mfl. (2010) skriver at Hoëms bidrag er knyttet til begrepene verdi- og interessefellesskap eller -konflikt som fundament for forsterkende og skjermet sosialisering. Dette er begreper som også foregriper myndiggjøring og umyndiggjøring og de betingelsene disse

realiseres under. Slike utfordringer vil stå sentralt når nyankomne voksne blir plassert i familielæring av den nye majoriteten de må forholde seg til.

Siden verden endrer seg så raskt, kan en si at overføringer av verdier og idealer fra en generasjon til neste ikke har noen betydning eller funksjon for barna. Verdiformidlingen skjer hovedsakelig i barnegruppene og de voksne oppdrar ikke barna. Grunntanken om at oppdragelse dreier seg om videreføring av kultur fra en generasjon til neste, vil da følgelig ikke lenger være gyldig. Tradisjonsbærere som lærere og foreldre vil være redusert til tilskuere i den nye tids sosialisering (Sommer 2006). Etter Sommer vil sosiale regler, sosialisering og tilpasning til et fellesskap være like aktuelle nå som før. Tillit og vennlighet kaller Sommer (ibid.) for sosialt lim og argumenterer for at noen relasjonsverdier er universelle og endres senere med tiden enn det som kan gjelde for noen andre verdier. Dette er utfordrende for foreldre og lærere som oppdragere. Siden målsettinger og innhold i oppdragelsen endres og dette ikke er entydig definert, vil foreldre og pedagoger ha et kontinuerlig behov for faglig oppdatering om oppdragelse og hvordan vilkår og muligheter for sosialisering endres.

Det er viktig at foreldre og barn møter respekt for sine "gode situasjoner", og at både foreldre og barn finner gjenkjennelse og bekreftelse i familielæringen og innholdet i annen undervisning (Hoëm 2010). I familielæring kan, for eksempel, barn oppleve "den gode situasjon" ved at pedagogene når foreldrene i dialog og overbringer kunnskap slik at foreldrene utviser ro og tilpasninger i nye situasjoner sammen med barna. Det må skapes tilhørighet, trygghet og tillit fordi mangfold og endringer i form av ulike verdier og oppdragelsespraksiser kan skape usikkerhet og oppleves som trusler for identiteten. Engen (1989), Sommer (2006), Sand (2008) og Hoëm (2010) behandler alle sammen deler av disse tema. Det er også viktig å lære om verdier som selvstendighet, frihet, ansvar og toleranse, og det å kunne forstå og akseptere at ulike sosialiserings- og oppdragelseskulturer kan eksistere side om side i samfunnet (Sommer 2006). Den profesjonelle oppdrager representerer middelklassen og formidler således denne klassens selvfølgelige verdier. For å unngå ekskludering må pedagogikken tilpasses de barna som i sin hverdag pendler mellom forskjellige verdisammenhenger (ibid.). Dette tilsier at skal familielæring med voksne elever fremme integrering, vil forståelse og kunnskap om nye verdier og ny kultur stå sentralt.

"Den gode situasjon" foregår etter Hoëm (1978) når sosialisering og kulturtilegnelse starter. Når omsorgspersoner tilfredsstiller barnets basisbehov som mat, stell, trøst og omsorg, knyttes

barnet til omsorgspersonen(e), dets orientering får en bestemt retning og den gode situasjon virker etter de første erfaringene handlingsfremmende. Etter hvert utvides orienteringen til å omfatte andre situasjoner, personer og forhold ved personene. De nærmeste utgjør de første påvirkere og kulturbringere og barnet tilegner seg gradvis verdier, holdninger, tenke- og væremåte fra dette miljøet (Hoëm 1978, Sand 2008). Parallellen til familielæring med voksne kan beskrives med følgende fra Hoëm (2010: 146-150) om "den gode situasjon" og for mikrososialisering som er knyttet til det enkelte individ:

Det intensjonelle sosialiseringforløp starter ved at enheten bestemmer et formål enheten ønsker å arbeide mot. Dermed begynner en målrettet handlingssekvens. For at handlingssekvensen skal iverksettes, fordres at enheten har tilstrekkelig oversikt over den antaserte handlingssekvensen, slik at denne kan resultere i måloppnåelse og opplevelse av forstått mestring av planlagte prosjekt Den gode situasjon er følgelig enhetens subjektive opplevelse Den gode situasjon gjelder både for enkeltindivid som i mikrososialisering og for den sosiale enheten i makrososialisering, for eksempel en bedrift I formell sosialisering er trygghet og trivsel forutsetning for intensjonalisert sosialisering.

I bestrebelsen fram mot den gode situasjon ... realisering av hensikten med handlingssekvensen, høster enheten erfaring og utvikler ferdigheter. Erfaring forstås her som uformell kunnskap eller viten. Ferdigheter kan defineres som operasjonalisert erfaring og erkjennelse. Samlet vil innvunnet erfaring og ferdighet føre til selvforståelse og forståelse av omgivelsene, evnen til å mestre seg selv og omgivelsene. Dette blir forstått som enhetens identitet, og anerkjennelse av omgivelsene som sådant. Identitet er selvfølgelig summen av erfaringer og ferdigheter enheten besitter. Dette utgjør enhetens mestringsgrunnlag.

2.2 Akkulturasjon

Akkulturasjon kan beskrives ut fra kontakt mellom majoriteten, også kalt majoritetssammenfunnet, og en eller flere forskjellige grupper med minoritetsbakgrunn (Berry 1997, Berry mfl. 2002, 2006, 2011). Akkulturasjon er knyttet til sosialisering og enkulturasjon. Enkulturasjon går ut på å tilegne seg ferdigheter når man lever i, eller omgis av kulturen, snarere enn at man lærer gjennom en didaktisk prosess der læringen har et bestemt mål (Fandrem (2011).

Sosialisering kan, som vi har sett, derimot beskrives som læring med et bestemt formål: Det å lære hvordan ting gjøres og sies, er noe som gjerne skjer de første leveårene (ibid.).

Resosialisering (Hoëm 1978, 2010, Aasen 2003) skjer senere og innebærer å lære at noe kan gjøres eller sies på en annen måte. Slike prosesser finner oftest sted senere i livet, eller når man skal/bør/må forholde seg til noe utenfra ens egen kultur (Berry mfl. 2011). Akkulturasjon skjer når vi har enkulturasjon og resosialisering som følge av at en eller flere flytter til en ny

etnisk kultur. Akkulturasjon beskriver de endringene en innvandrer må igjennom når han eller hun flytter fra en kultur til en annen. En vid definisjon omfatter alle de forandringene som oppstår når individer og grupper med forskjellig kulturbakgrunn kommer i kontakt med hverandre (Berry 1997, Berry mfl. 2011).

Akkulturasjon kan sies å innebære en dynamisk prosess og et mer eller mindre stabilt resultat (Sam 1997). Resultater gis ved hvor funksjonell(e) eller vellykket(e) tilpasning(er) er for et individ eller en gruppe minoritetsspråklige. Prosessen har å gjøre med hvordan personen eller gruppen forholder seg. Siden prosessen er dynamisk, kan også resultater endres over tid. I det samme tidsrommet er det snakk om parallell eller samtidig påvirkning fra en rekke forskjellige faktorer. Kulturoverføringen i en akkulturasjonsprosess forutsetter kontakt mellom individer og akkulturasjon innebærer langvarig kontakt. Kontakten skiller akkulturasjon fra diffusjon. Diffusjon er i sosiologien definert som mer begrensede former for kulturkontakt (Skribekk 1975).

Bennett sin modell (Bennet 1993, Bennet & Bennet 2000) tar for seg forskjellige utviklingsfaser i interkulturell sensitivitet og kulturkompetanse. Modellen er også nyttig for å forstå både hva som sies og gjøres i familielæring og hva som kan ses på som et viktig aspekt ved akkulturasjon. Først kommer **en etnosentrisk fase**. Den følges av **en etnorelativ fase**. I den etnosentriske fasen kommer de tre underfasene nektelse, forsvar og minimalisering etter hverandre i tid. I den etnorelativ fase kommer de tre underfasene aksept, tilpasning og integrering etter hverandre i tid.

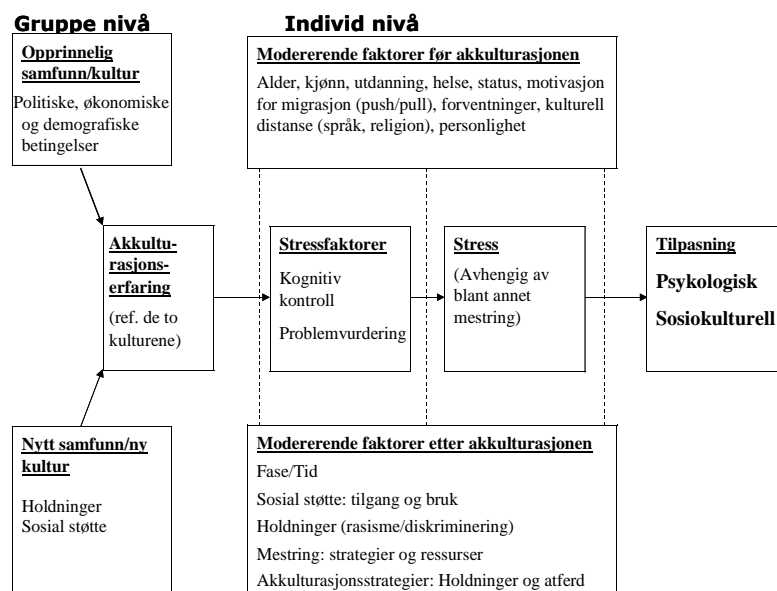
Nektelse innebærer at man ikke gjenkjenner kulturelle forskjeller, andre kulturer fornektes, og det forekommer oftest hos personer som har levd i et homogent land. Ved **forsvar** gjenkjenner noen kulturforskjeller, en ser at eget verdisystem ikke er perfekt, og at det eksisterer ulike verdisystem, men en er negativ eller vil ikke innrømme dette. **Minimalisering** karakteriseres ved at man ikke er klar over projiseringen av egne kulturverdier, de oppfattes som overlegne, man sammenlikner forskjeller og problemer, men de oppleves/tolkes som ubetydelige.

Aksept innebærer i sin tur at man skifter perspektiver, man forstår at samme ordinære adferd kan ha forskjellige meninger i forskjellige kulturer, man aksepterer forskjellene som en del av livet, uten å sammenlikne eller kategorisere. Ved **tilpasning** kan man evaluere andres adferd ut fra deres egne referanserammer, man forstår majoritetskulturen, og ønsker å samhandle

med representanter fra den. Til slutt handler **integrasjon** om at man kan skifte referanseramme og forholde seg til de identitetsproblemer som oppstår.

Akkulturasjon innebærer at den minoritetsspråklige må forholde seg til den virkelighet som omgir vedkommende. En av de viktigste utfordringene for innvandrere er å tilpasse seg kulturelle omgivelser og å lære seg å fungere på en stressfri måte (Sam 1997). Det varierer hvordan minoritetsspråklige klarer å mestre sine opplevelser av akkulturasjonen. Mestringen og opplevelsen vil avhenge av blant annet holdninger og verdier hos den minoritetsspråklige. Opplevelsene vil virke inn på personer og grupper psykologiske og sosiale velvære.

Berry (1997) og Berry mfl. (2002, 2011) sitt akkulturasjonsrammeverk dekker utviklingen fra en persons innledende erfaringer med akkulturasjon til tilpasning, se Figur 1. Modellen gir en oversikt over faktorer som kan eller sannsynligvis vil påvirke tilpasningen og viser at akkulturasjon er en kompleks prosess. Prosessen gir seg utslag i alt fra uønsket akkulturativt stress med negative resultater, til positive resultater der individet går aktivt inn for å lære nye ting eller tilpasse seg forhold i den nye kulturen. Sam (1997) kaller modellen til Berry for en integrert modell om akkulturasjon og tilpasning.



Figur 1. Berrys akkulturasjonsrammeverk, fra Fandrem (2011: 54) sin modellversjon.

Berry sin modell (Figur 1) illustrerer videre hvordan personers mestringsstrategier, individets karakteristika som alder, kjønn etc. pluss individets erfaringsbakgrunn, og ulike faktorer i samfunnet kan være forbundet med hverandre. Dette gjelder hele prosessen fra innhenting av akkulturasjonserfaring, via stressfaktorer og stress til forskjellige former for tilpasning. Etter

Berry sin modell starter akkulturasjonserfaringen med et utgangspunkt i den opprinnelige kulturen og påvirkningen fra det nye samfunnet eller den nye kulturen. Det er videre viktig å merke seg hvor mange faktorer som både kan operere parallelt og virke i ulike perioder.

2.2.1 Tilpasningsnivå i akkulturasjon

Midtre del av **Figur 1** viser de fire hovedfaktorene som på individnivå er knyttet til hva Berry mfl. (2002) betegner som den psykologiske akkulturasjonsprosessen. Denne prosessen går ofte via stress, før den kan ende som langvarig tilpasning. Faktorene som påvirker akkulturasjon kan deles i de som var der før akkulturasjonen og de som var der etter akkulturasjonen. De som var der *før* akkulturasjonen er faktorer som personer eller politikk i det nye samfunnet ikke kan påvirke. Motsatt er faktorer *etter* akkulturasjonen faktorer som til en viss grad er kontrollerbare, eller mulige å endre, i det nye samfunnet. Faktorene kan omtales som risiko- eller beskyttelseskategorier. Også ut fra individets (innvandrers) egen kognitive kontroll kan faktorene lede til stress eller muligheter for god tilpasning og beskyttelse.

Tilpasningen er først og fremst knyttet til graden av en persons opprettholdelse eller forandringer av praksis og atferd (Berry mfl. 2002). Sam (1997) tar fram tre nivå innen tilpasningsproblemer. De tre nivåene dekker en gradering fra enkel adferdsomlegging til alvorlige psykopatologiske tilstander. På nivå én går adferdsomleggingen, beskrevet som tilegnelsen av de nye sosiale ferdighetene, problemfritt. Det dreier seg om kulturell avlæring og kulturell læring, og et nytt atferdsrepertoar tilpasset den nye kulturelle settingen må læres. Parallelt må andre atferdstrekk som ikke aksepteres i den nye kulturelle settingen avlæres. Medfører adferdsomleggingen konflikter, kan personen være på nivå to. Herunder kommer akkulturativt stress. Innen denne type tilpasningsvansker kommer også det som beskrives som et kultursjokk. Resultater i tilpasningsprosessen på nivå to kan være identitetsforstyrrelse, mild depresjon eller angst, men problemene behøver ikke å være av verre karakter enn at personen selv klarer å mestre dem. Blir problemene verre - dette kan også uttrykkes som mer dyptgående problemer - og overgår personens mestringssevne, er tilpasningsvanskene på nivå tre. Konsekvensene kan manifestere seg i form av psykologiske lidelser som klinisk depresjon, eller mer alvorlig, som schizofreni eller paranoia (Sam 1997).

Det er stor variasjon i tilpasningsresultater. Ulike faktorer virker ulikt sammen for ulike individer. Ikke alle får problemer. Innvandreren kan bli den beste i en gruppe eller skoleklasse med ellers etnisk norske (Fandrem (2011)).

2.2.2 Akkulturasjonsstrategier

I følge Berry (1997) er utgangspunktet at individer og grupper, både fra den dominerende og den ikke-dominerende gruppe, må forholde seg til hvordan de må håndtere utfordringer forbundet med akkulturasjon. Strategier utvikles i den daglige kontakt mellom grupper og individer. Strategiene er av Berry (ibid.) organisert i det potensielle motsetningsforholdet mellom kulturell opprettholdelse versus kontakt og deltagelse. Kulturell opprettholdelse går på hvor mye gruppen eller individet prioriterer å ivareta den opprinnelige kulturen sin, mens kontakt og deltagelse går på hvor viktig det er å delta i majoritetskulturen, også kalt den dominerende gruppen sin kultur. For hvert av disse to kulturvalgene kan det settes opp full aksept eller full avvisning som ytterpunkter i beslutningene til gruppen eller individet. Med to aksepteringer og to avvisninger som mulige ytterpunkter, gis det fire mulige utfall eller strategier av standpunkt til de to kulturelle utfordringene. Det er integrering, assimilering, separering/segregering eller marginalisering. Berry (1997) presenterer sitt begrepsrammeverk sentrert rundt disse fire begrepene. De er viktige for pedagoger i deres arbeid i familielæring.

Når individene ikke ønsker å opprettholde opprinnelig kultur, og søker daglige interaksjoner med andre kulturer, inntreffer **assimilering**. Majoritetssamfunnet endres ikke med assimilering, men det gjør minoriteten. Tvungen assimilering kan forekomme. Når individene prioriterer å holde på sin opprinnelige kultur og ønsker å unngå kontakt med andre kulturer, foregår **separasjon**. Denne type utvikling er ikke så relevant for barn og ungdom i norsk barnehage og skole. Daglig tilstedeværelse i disse institusjonene gir automatisk kontakt med jevnaldrende norske barn og ungdom. Mest utsatt er kanskje minoritetsmødre dersom de ikke kommer seg ut i jobb. For slike mødre er deltagelse i familielæring svært viktig (Fandrem 2011).

Integrering er tilfelle i situasjoner der den opprinnelige kulturen opprettholdes til en viss grad, eller i et visst omfang, mens det samtidig søkes deltagelse som en integrert del i de større sosiale nettverk i det samfunnet man lever i. Integrering kan eksemplifiseres med at barn eller ungdommer fra minoriteter settes i gruppe med norske barn eller ungdommer og at de forteller om sine respektive kulturer. Integrasjon som strategi har vist seg å gi det beste resultatet med hensyn til positiv tilpasning (Berry mfl. 2002). Sam (1997) fant at barn og ungdom som valgte integrasjon, rapporterte mindre global negativ selvevaluering, færre depressive tendenser, mindre ensomhet og følte seg sunnere og lykkeligere enn de av sine jevnaldrende som valgte marginalisering.

Marginalisering inntreffer når det er små muligheter for, eller liten interesse for, å opprettholde kulturer gjennom slikt som kontakt med andre. Utestenging eller diskriminering fra majoriteten sin side kan lede til marginalisering. Både separasjon og marginalisering er mer sannsynlige strategier ved diskriminering. Marginalisering er knyttet til at det ikke er gitt at minoriteter fritt kan velge hvor de vil gå inn i interkulturelle samfunnsrelasjoner. Kritikere argumenterer for at det kanskje ikke er riktig å karakterisere marginalisering som en strategi dersom denne prosessen skjer under tvang (Fandrem 2011).

Hovedresultatet i mange studier av strategivalg og hvordan strategivalg kan påvirke tilpassningsresultater, er at integrasjon er mest og marginalisering minst foretrukket. Men grunnleggende forhold, som etnisk gruppering og type samfunn innvandrere bosetter seg i, kan som nevnt påvirke strategivalg. De individer som skal akkultureres, har ikke alltid frihet til å velge hvordan de vil involveres i interkulturelle forhold. Storsamfunnets holdninger, og storsamfunnets bosettingspolitikk påvirker også strategivalg (Berry mfl. 2011, Fandrem 2011).

Fandrem (2011: 69) tar fram et aspekt ved dette som videre kan være viktig å være bevisst når en jobber i familielæring: ... *akkulturasjonsholdninger også er brukt som begrep sammen med akkulturasjonsstrategier*. Akkulturasjonsprosessen eller strategivalgene trenger ikke alltid å være like bevisste eller selvvalgte hos individene. Holdningene til majoritetens representanter, i denne studien det pedagogiske personalet, utgjør viktig påvirkning i forhold til minoritetenes valg av strategier. Integrering kan bare velges fritt dersom majoriteten har et åpent og inkluderende syn på kulturelt mangfold. En gjensidig tilpassning kan derfor sies å være påkrevd for at reell integrering skal kunne finne sted.

I min oppgave er det både pedagogens forståelse av sin rolle og foreldrenes perspektiv som er i fokus, sistnevnte mest gjennom pedagogenes svar, supplert med svar/innspill fra foreldrene selv. For pedagogene kan det også være fordelaktig å ha en forståelse av hva akkulturasjon innebærer i storsamfunnets sammenheng. Pedagoger i familielæring kan være blant de første majoritetsrepresentantene som minoriteter får anledning til å prøve å utvikle kontakt med.

Dermed kan det være hensiktsmessig å se på strategialternativer fra storsamfunnets perspektiv. Da byttes integreringsbegrepet ut med multikulturalisme, assimilering med smeltedigel, separering med segregering og marginalisering med ekskludering (Berry mfl. 2011, Fandrem 2011). I løpet av prosessen med disse strategivalgene oppstår utfordringene

gitt ved at aktørene parallelt må forholde seg til tema vedrørende det å opprettholde arv, kultur og identitet, versus de relasjoner som grupper av individer søker/velger.

De fire akkulturasjonsstrategiene formulert for enkeltpersoners valg, er elementer i en dynamisk prosess fordi situasjonsbetingede forhold spiller inn (Berry mfl. 2011). Akkulturasjon og akkulturasjonsstrategier blir komplisert når det skal tas hensyn til hvordan grupper og stor-samfunnet påvirker strategivalgene. Berry mfl. (2006) fant for eksempel i en stor studie fire sentrale akkulturasjonsprofiler som passet til de fire sentrale akkulturasjonsstrategiene. Profilene kom ut fra hvordan innvandrere forholdt seg til de fem sentrale interkulturelle tema, akkulturasjonsstrategier, kulturell identitet, språkbruk og språkferdigheter, og forhold til jevnaldrende og familieverdier. Profilene fanget opp et større spekter av faktorer relatert til opphav- og samfunnsbakgrunn. Å forfølge de to sistnevnte forholdene blir å gå for langt bort fra familielæring og integrering.

2.3 Identitet

Identitet kan defineres som det man ser når man ser seg i speilet. Identitet kan beskrives som summen av den vi er i de ulike sosiale sammenhengene og fellesskapene vi tilhører. Ut fra denne definisjonen blir identitet konstruert og opprettholdt gjennom sosiale interaksjoner, den forandres over tid, med kontekst og over generasjoner (Eriksen 1997). Hoëm (2010: 37) fyller ut med at: *Identitet er ofte fellesnevner for kulturen på makronivå, enten denne gjelder lokalsamfunn eller rikssamfunnet. Identitet er benevnelsen på en dynamisk størrelse i stadig forandring.* Identitet har altså over tid fått så mange beslektede betydninger at det er blitt vanskelig å gi det en fullt ut tilfredsstillende definisjon.

Verkuyten (2005) knytter nasjonalitet, etnisitet, kjønn, sosialt medlemskap eller klasse, individuelle egenskaper, personlighet og sosiale preferanser til identiteten. Identiteten består således av både kollektivistiske og personlige dimensjoner (Fandrem (2011)). De kollektive identitetsdimensjonene (etnisk, nasjonal, kulturell og sosial) blir gitt individuelle uttrykk gjennom den personlige identiteten som utvikles gjennom personlige erfaringer. Dermed er personlig identitet aldri lik hos to personer (ibid.). Om kollektivistiske dimensjoner skriver Morken (2006) at betydningen av etnisitet ser ut til å øke på bekostning av andre dimensjoner. Foruten at den etniske dimensjonen ved identiteten kan referere til felles opprinnelse, kan etnisitet forstås som en grensemarkering, en har ikke noen etnisk identitet hvis den ikke står i kontakt

med andre grupper som den konstaterer seg mot (Barth 1969), eller ut av den samhandlingen gruppen har med andre grupper (Fandrem 2011). Den nasjonale dimensjonen ved identiteten refererer videre til landet eller nasjonen som personen tilhører, eller bor, i. Denne beskrivelsen innbefatter identifisering med et større samfunn, og at identiteten forandrer seg når man flytter. Kulturell identitet dekker både den etniske og den nasjonale dimensjonen og refererer til mer enn den gruppekategorien man selv velger. Kulturell identitet involverer også tilhørighet til en eller flere kulturelle grupper og følelsen assosiert med medlemskapet i de ulike gruppene. Sosial identitet refererer til vår oppdagelse av at vi har noe felles med andre, samtidig som vi oppdager mennesker som vi ikke har noe felles med. Denne typen kollektivistisk identitetskategori er relatert til sosial gruppe, som kjønn, status og alder. Sosial identitet karakteriseres også som mindre stabil (Fandrem 2011).

Det kan finnes tydelige etniske grenser uten stor kulturell variasjon, og det kan finnes kulturelle forskjeller uten etniske grenser. Det er ikke objektive kulturforskjeller som skaper gruppeidentitet, men forestillingen om at slike forskjeller eksisterer og at de er viktige. For å få til en sterk vi-følelse kan det være nødvendig å se bort fra interne forskjeller og likheter, og samtidig fokusere på noen utvalgte forskjeller, det være seg om de er fiktive eller reelle, som skiller vi-fellesskapet fra de andre gruppene (Eriksen 1997).

Eriksen (1979) omtaler videre 3 typer identiteter. Ren identitet karakteriseres ved at en fremstår som et autentisk menneske med krav på en fast og udiskuterbar gruppetilhørighet. De rene identitetene nøytraliserer det kaos som preger omgivelsene og fritar individet fra ambivalens og vanskelige valg. Bindestreksidentitetene er et forsøk på å bygge bro mellom to atskilte kategorier som medfører to forskjellige kulturer. Denne identitetsoppfatningen er snever fordi den ignorerer betydningen av andre typer gruppetilhørighet enn den etniske eller nasjonale. Den innebærer et klart skille mellom kulturer. Kreolsk identitet anerkjenner ikke eksistensen av rene og atskilte kulturer. Den karakteriseres av en blanding som har nådd et punkt hvor det ikke lenger lar seg gjøre å operere med bindestreker og grenser.

2.4 Holdninger

Personalets kompetanse i møte med foreldrene er viktig i alle former for arbeid, så også for familielæring. Personalets evne til å håndtere forskjeller og annerledeshet slik den varierer med forskjellige foreldrene og barn, er viktig (Gjervan 2008). Likeledes gjelder det å finne en balanse mellom samarbeidet med foreldre med minoritetsbakgrunn og foreldre med majoritetsbakgrunn. Videre må en ha en forståelse hos pedagogene av at det er majoriteten som legger premissene for samhandlingen (Seeberg 2006).

Holdninger inkluderer tanker og følelser. Våre handlinger uttrykt med hva vi sier og gjør, pluss hva vi ikke sier og ikke gjør. I møte med minoritetsspråklige foreldre vil pedagogenes holdninger ofte kunne være uttrykt med deres tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. I denne tilnærmingen skilles det ofte mellom ressursorientert og problemorientert tilnærming (Gjervan 2008). Den ressursorienterte tilnærmingen er den som passer med Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet 2006) mål og metoder, mens den problemorienterte tilnærmingen kan føre til uønskede resultater.

I problemorienterte barnehager anses språklig og kulturelt mangfold som hindringer for å nå målsettingen om likhet og assimilasjon. Minoritetsspråklige og andre utenfor normen marginaliseres og deres bidrag og ressurser anses som uvesentlige. Flerkulturelle perspektiv er utelatt i daglig arbeid. De tas inn ved ekstraordinære eller kompensatoriske tiltak og samarbeidet med foreldre er asymmetrisk vektlagt etter barnehagens premisser. Samarbeidsproblemer forklares med foreldreatferd ut fra minoritetskulturen og ikke med strukturer i barnehagen. Mye av det motsatte finnes i ressursorienterte barnehager. Der er språklig og kulturelt mangfold ønsket. Det muliggjør språklig og kulturell refleksjon pluss at det flerkulturelle er forankret i innhold og oppgaver. Samarbeidet er preget av symmetri, foreldredeltagelse i arbeidet og maktutjevning fra barnehagens side (Gjervan 2008).

2.4.1 Stereotyper/fordommer

Stereotyper er kategorier av mennesker eller grupper av mennesker som har enkelte trekk. Begrepet innebærer også at vi har bilder i våre hoder. Bildene eller oppfatningene kan være dannet om andre folk gjennom andre kilder enn direkte erfaring. Stereotypier er antagelser om en sosial gruppe eller de som tilhører gruppen. Det kan ofte handle om enkle generaliseringer som går på enkle fellestrekk. Stereotypier kan lett feste seg og bli oppfattet som sanne og

uforanderlige. Derved kan de bli til selvoppfyllende profetier og således være svært vanskelige å endre. Ut fra slike beskrivelser får stereotypier ofte et negativt preg (Dahl 2008).

I kontrast til det negative har vi at bruk av stereotypier forenkler hverdagen. Eksempler er at man betrakter kassadamer som ærlige og alle sykehuspleiere som like ved et sykehusopphold. Likeså kan stereotypiske oppfatninger av pasienter hos sykepleiere forenkles og lette arbeidsdagen for denne yrkesgruppen (ibid.). Dahl (ibid.) siterer Brislin (1981: 44) på at ... *stereotypier faktisk er absolutt nødvendige for tenking og kommunikasjon et faktum som må forstås i enhver analyse av interaksjon mellom individer av ulike bakgrunner*. Ut fra dette avrunder Dahl med at kategoriseringer av sosiale grupper nødvendigvis ikke skiller seg fra andre typer kategoriseringer vi bruker i det daglige. De kommer ut mer likt med hensyn til unøyaktighet, forutinntatthet og logiske feil. De er like midlertidige som andre meninger en person kan ha dannet seg (Dahl 2008).

Spennvidden og det positive og negative i stereotypifisering og kategorisering kan være nyttige tema å forholde seg til når personer kommer i situasjoner som må takles umiddelbart. Parallellene til den ballast og de situasjoner både foreldre og pedagogisk personal stiller med i familielæringen er åpenbare. Erkjennelsen av utfordringen er omsatt i strategier og råd om hvordan stereotypier kan være til hjelp eller til skade (Adler 1997):

I positiv sammenheng:

- når de brukes bevisst, dvs. at vi er oppmerksomme på at de beskriver en gruppenorm og ikke et bestemt individ
- når de er deskriptive og ikke evaluerende (stereotypien beskriver mennesker fra en gruppe uten å vurdere dem som gode eller dårlige)
- når de er korrekte, dvs. beskrivelsen av gruppen inneholder en kjerne av sannhet om gruppen
- når de representerer en første og beste gjetning om en sosial gruppe
- når de blir fortløpende korrigert ved nye observasjoner og erfaringer med den aktuelle gruppen

I negativ sammenheng:

- når de brukes ubevisst (underbevisste stereotypier kan være vanskelige å endre eller forkaste)

- når de brukes normativt og ikke deskriptivt (stereotypien brukes til å evaluere grupper av mennesker, for eksempel moralsk og intellektuell standard)
- når de er gale (enkelte stereotyper er direkte misledende)
- når de brukes uten å ta hensyn til individuelle forskjeller (stereotyper er nettopp gruppenormer og ikke beskrivelse av enkeltindivider)
- når de blir tilstivnede og ikke åpne for endringer selv etter at ny kunnskap er ervervet

Den negative listingen peker mot hvor nær stereotyper kan være til begrepet fordommer. Fordommer er tilstivnede eller frosne stereotyper, også uttrykt som forhåndsdommer som rammer en gruppe mennesker (Dahl 2008). Er utgangspunktet fordommer, vil personer kunne være uvillige til å endre forutinntatte meninger om en annen gruppe på tross av ny informasjon og nye erfaringer. Også innvandrere kan ha stereotyper og fordommer om norsk kultur og væremåte. Disse oppfatningene kan sette grenser for hva innvandrere selv vil at de og deres barn skal ha av kontakt med norske. Utgangspunktet for minoriteten kan her ofte også være foreldede stereotyper (ibid.).

2.4.2 Etnosentrisme, kulturrelativisme og kultursensitivitet

En bør være oppmerksom på at etnosentrisme, kulturrelativisme eller kultursensitivitet kan foreligge som etablerte holdninger før familielæringsarbeidet starter. Likeledes kan det som begrepene omfatter, utvikle seg underveis (Dahl 2008). Det foreligger etnosentrisme når personen regner seg selv, sine verdier eller sin gruppes livsførsel som bedre enn andres (Dahl 2008, Fandrem 2011). I Norge påpeker Dahl (ibid.) at vi ofte mener at vår egen kultur er den beste, den mest avanserte, den mest naturlige, den riktige og med de mest fornuftige normer og verdier. Det gale med de andre er at de ikke er norske. Fandrem (ibid.) legger til at med en slik holdning blir man ute av stand til å kommunisere med resten av verden.

Kulturrelativisme er etter Dahl (2008) litt forenklet det motsatte av etnosentrisme. I det kulturrelativistiske perspektivet vurderes alt som relativt, forstått som ikke allmenngyldig. I relasjon til det fremmede kan man ikke anvende noen "objektiv" standard eller målestokk tatt fra egen hverdag. Alle utsagn, handlinger og fenomener må tolkes i forhold til sin egen kontekst og sammenheng. En må søke å sette seg i den andres situasjon. Noe som det argumenteres for, er at kulturrelativisme kan være en metodisk nødvendighet i interkulturell kommunikasjon. Dahl tar dog også fram at dersom det brukes en konsekvent kulturrelativistisk holdning som rettesnor, kan resultatet bli en liberalisme eller likegyldighet. Dette umuliggjør

rangering av kulturfenomener etter moral, utviklingsnivå og kvalitet fordi alle fenomener kan veies likt (ibid.). Fandrem (2011) legger til at ved kulturel relativisme har alle kulturer samme verdi og hver kultur må forstås ut fra seg selv. Videre kan holdningen medføre at man blir ute av stand til å ta moralsk stilling til noe som helst.

Innen kulturel relativisme kan moralsk verdi separeres fra kulturel relativisme som metodisk prinsipp (ibid.). Fandrem konkretiserer dette ved å ta i bruk begrepet kultursensitivitet. En bør være bevisst på eget kulturelt ståsted kombinert med det å være sensitiv i møte med andre kulturer. Løsningene innen kulturforståelse ligger mellom etnosentrisme og kulturel relativisme. Det henger sammen med at empati (innlevelse i den andres situasjon og verdensbilde) er nødvendig for å få til kommunikasjon (Dahl 2008). Verken etnosentrisme eller kulturel relativisme bør være mål det arbeides mot. Dialoger bør føres ut fra respekt, anerkjennelse og med fokus på å evne og tenke litt utenfor sin egen virkelighet (Magelssen 2002). Det bør snakkes med, i stedet for til, minoritetsrepresentanten(e) gjennom å være kultursensitiv for å oppnå trygghet, respekt og samhørighet. Det bør være et mål å skape tilhørighet. Kultursensitivitet går ut på å anvende egne affektive og kognitive dimensjoner (ibid.).

2.5 Kommunikasjon og kultur

En forståelse av kultur og kommunikasjon er viktig for deltagerne fra både majoriteten representert med pedagogene og minoritetsforeldre i familielæringen. For små barn kan forståelse utvikles basert på hva som foreligger i Rammepånen (Kunnskapsdepartementet 2006) om arbeidsformen i ressursorienterte barnehager. Inn i skolealder er det også viktig å ha med seg en forståelse av at minoritetspersoner er like forskjellige som nordmenn (Eriksen & Sørheim 2007). Følgelig vil det også i læringsgrupper med voksne være stor variasjon mellom minoritetspråklige innen faktorer som for eksempel kjønn, alder, forhåndskunnskap om den nye kulturen og deres egne verdier, forskjellige kommunikasjonsformer og ferdigheter. Det samme gjelder verdier som de bruker selvstendig, og som de i et betydelig omfang kan skifte ut med andre kunnskaper, ferdigheter og verdier dersom omstendighetene tilsier det. Faktorene kan anvendes både for studier av utforming av familielæring og for beskrivelser av måloppnåelse i dette arbeidet. Mennesker handler ut fra av kulturelle regler og normer. Dette forhindrer forutsigelser om hvordan mennesker vil handle eller reagere i mange situasjoner (ibid.).

Kultur er det som er lært og det som muliggjør kommunikasjon (Eriksen & Sørheim 2007). I dette kommer det fram at kultur er noe som ligger mellom mennesker når de møtes, og at det vil foreligge grader av kulturelt fellesskap mellom mennesker. Når to fra to forskjellige kulturer skal eller må starte å kommunisere, søker de derfor ofte å utvikle en felles plattform om jobb, familieforhold og andre faktorer som kan gi et grunnlag for videre kommunikasjon. I møter er det alltid mennesker og aldri kulturer som møtes (ibid.).

Mennesker er produkter av kulturell bakgrunn tilegnet ved et bevisst, selektivt og ofte kritisk utvalg (ibid.). Derfor kan andre, selv med perfekt kjennskap til personens kultur, ikke kunne forstå alt hva personen fortar seg. Begge eller alle parter endrer seg ved kulturmøter og relasjoner forandrer seg fra første til neste møte. Partene begynner å bli kjent med hverandre. Fortsatt må en i flerkulturelt arbeid like fullt være oppmerksom på at kulturforskjeller bidrar til kommunikasjonsproblemer, misforståelser og konflikter. Det er mulig å forstå de fra en annen kultur uten å bli lik dem. Det som kan være nødvendig i noen sammenhenger, er nødvendigheten av å kjenne sammenhengen det foregår i (ibid.).

Säljö (2001) kobler kommunikasjon til det sosiokulturelle med en formulering som går rett inn på noe av det sentrale i familielæringen: Mennesker er aktører i sosiale interaksjoner. De handler innenfor rammen for praktiske og kulturelle sammenhenger og i direkte eller indirekte samspill med andre. Således kan menneskelig tenking framstilles som deler av, integrert i, og som bidrag til sosiokulturelle praksiser. Det kreves kompliserte evner, ferdigheter og kunnskaper ut fra at mennesker både tenker og agerer i sosiale sammenhenger. Det forutsettes langvarig sosialisering med språklige og kulturelle erfaringer for å kunne bli kompetente aktører i våre kompliserte samfunn (ibid.).

Kultur kan forstås som et produkt av menneskelig tankevirksomhet (Hoëm 1978), og utgjør da det utvidet kulturbegrep (Hoëm 2010). Kultur er det mest generelle og abstrakte fenomen (Hoëm 1978, 2010). Sosiale fenomen brukes som sideordnet begrep til kultur (Hoëm 1978). Hoëm (1978: 11-12) fyller ut med at:

Alle sosiale former kan f.eks. bli sett som kulturprodukt, men kulturbegrepet er ikke avgrenset til å gjelde bare sosiale former, det favner videre Et sosialt fenomen kan ikke avgrenses til fysisk eksistens, være et objekt, men mer den dynamiske eksistens. Et sosialt fenomen er basert på en eller annen form for handling eller hendelse Et sosialt system vil være et sett av relasjoner gjensidig definert i forhold til hverandre.

Dette er noe av den begrepsforståelsen som legges til grunn i dette studiet av når kulturer møtes i familielæringen for å lære om hverandre og å utvikle sosialiseringprosesser.

Kulturbegrepet kan brukes som en fellesnevner for samfunnet. Kultur og kunnskap blir to sider av samme sak. Kunnskap kan være spesiell, som når profesjonsrelatert og som generell når den er felles for et samfunn (Hoëm 2010). Det siste er et sentralt tema i familielæringen. Kultur er den samfunnsdimensjonen som endres saktest og ulike deler endres i forskjellig fart. Forskjellige sosiale krefter kan skape kulturelle spenninger som således er kulturelt selv-generert. Kulturelt mangfold skaper også forskjellige oppfatninger/betydninger av relativitet og absolutthet i forskjellige miljøer, men samtidig kan de enkelte kulturelle fenomener ha absolutt betydning innen sitt miljø (ibid.).

Summen av samfunnsaktivitetene i institusjonene kalles i regelen samfunnets kultur (Hoëm 2010). Kultur er også definert som samfunnets samlede mestringsforråd (Darnell & Hoëm 1996). Kultur blir følgelig reservoaret av eksisterende viten, mens kunnskap blir operasjonalisert formålsrettet kultur. De mest virksomme og aktuelle kulturverdier er de sosiale. De er flere og mer variable enn de offisielle kulturverdier. Sosiale kulturverdier styrer handlingene og samfunnsdynamikken er derved avgjørende for samfunnets karakter og kvalitet (Hoëm 2010).

2.6 Nettverk

Engebriksen & Fuglerud (2009) framhever at kontakter og forbindelser, venner og familie, er svært viktige for folk som skal etablere seg i et nytt land, kanskje det viktigste av alt. Hvilke nettverk man har og hva man kan spørre sin familie, venner og bekjente om, er imidlertid noe som varierer fra individ til individ og fra gruppe til gruppe. Sosiale relasjoner er individuelle, men samtidig er de også institusjonelle. I en migrasjonssituasjon setter ulike typer nettverk ulike betingelser for hvilken hjelp og støtte en person kan få av andre.

Sosiale relasjoner er som nevnt mye brukt som et mål på akkulturasjon (Berry mfl. 2006). Hvilke individer eller grupper av innvandrere og/eller representanter for majoriteten som innvandrere velger, eller kommer til å involvere seg med sosialt, kan også gi ledetråder til hvilken akkulturasjonsstrategi innvandrerne kan komme til å foretrekke eller velge. Der innvandrer er få av totalen, foretrekker de ofte kontakt med andre av samme opphav (Quillian

& Campbell 2003). Kontakt med individer fra den nye kulturen utvikles over tid (Fandrem 2011). Familielæringsmodellen kan således være godt egnet for å legge til rette for kontaktutvikling mellom innvandrere fra forskjellige minoriteter og majoriteten. Argumentet støttes av Baerveldt mfl. (2004) som peker på at i nyere studier vektlegges tilgjengelighet til å danne relasjoner. Det er åpenbart at familielæring øker mulighetene for relasjonsdannelse.

Skal man undersøke tilpasningsproblemer hos innvandrere, bør ikke oppmerksomheten være rettet mot de ulike kulturers karakteristika, men snarere mot relasjonene mellom minoritet og majoritet (Kjeldstadli 2008). Å legge til side kulturforskjeller helt er likevel ikke riktig. Når kulturforskjeller avvises, avvises sosialisering. Minoritetsstudier bør adressere alle faktorene som påvirker migrasjonsprosessen. Fokusering er mulig og det er viktig å huske at migrasjon handler om mye mer enn kultur. Det er viktig å ikke fokusere på at innvandrere representerer problemer, men å gå inn på hvorfor problemer oppstår (Fandrem 2011).

2.7 Institusjonalisering av individualitet

I studier av skolen som siviliseringsagent fant Engebrigtsen & Fuglerud (2009) at minoriteter vil ha skepsis eller reservasjoner mot de institusjoner som i norsk kultur går inn på og tar over foreldreroller i oppdragelsen og i utviklingen av barn og ungdom. På det viset kan minoritetsforeldres autoritet og deres kulturelle verdigrunnlag utfordres når kulturer møtes (ibid.). De fleste erkjenner skolens kvalifiseringsaspekt og har et ønske om at neste generasjon når høyere utdanning og med det et grunnlag for sosial mobilitet. Mens norske foreldre har tillit til at skolen viderefører deres eget sosialiseringssjektiv, vil ikke dette i like stor grad være gitt for minoriteter. De vil i større grad enn norske kunne ha religiøse, eller etnisk eller livs-synsbaserte reservasjoner, og være mer skeptiske til alle de institusjonene som er involvert i sosialiseringen av norske barn, og som ikke er direkte knyttet til kvalifisering (ibid.).

Engebrigtsen & Fuglerud (2009) avrunder sin gjennomgang av skolens institusjonalisering og flerkulturelle utfordringer som følger: Mens skolen søker å omforme kulturelt merkede barn til norske skolebarn, oppfatter minoritetsforeldre skolegangen mer som en del av kollektive prosjekter. Målene i skolen er her bidrag til sosial mobilitet og konsolidering av familien og det etniske fellesskapet. Minoritetsforeldrenes skepsis kan ofte føres tilbake til deres motstand mot de individualiserende aspektene ved den norske skolens moderniseringsprosjekt.

Minoritetsforeldre vil kunne oppfatte dette som en prosess som undergraver deres sentrale

autoritetsrelasjoner i familien. Det som norske lærere forholder seg til som autoritær kontroll av barn og unge, vil minoritetsforeldrene kunne betrakte som en beskyttelse av familieverdier, og som en strategi for motstand mot sider av det norske moderniseringsprosjektet (ibid.).

Minoritetsforeldre i dette studiet fikk en oftest første introduksjon til en ny majoritetskultur. Å utvikle en forståelse og aksept for en viss institusjonalisering av individualitet blant minoriteter tidligst mulig, og i en ny majoritetskultur, utgjør et felt der familielæringen kan gi viktige bidrag. Mange av foreldrene kommer med barn i forskjellige aldre. Barna tas inn i barnehage og skolesystemet parallelt med at foreldrene skal tilpasse seg det nye samfunnet. Institusjonalisering av individualitet er et av flere tema som går på interesse og verdiforhold hos alle i det multikulturelle samfunnet. Det er mange faktorer som kan påvirke minoritetsforeldrenes resosialisering og valg av akkulturasjonsstrategier. Familielæringens betydning som et tidlig rom for både læring, for anledninger til spørsmål, og for åpne og uformelle tverrkulturelle diskusjoner for å fremme interesse for og forståelse av det nye multikulturelle samfunnet skal ikke undervurderes. Dette vil bli søkt belyst i diskusjonen av resultatene.

3 Metode

I dette kapitlet beskrives og begrunnes metoden som er anvendt i studien. Det er også inkludert definisjoner av metodebegreper, og hvordan problemstillingen og målet med studien har påvirket metodevalg for databehandlingen.

3.1 Introduksjon

Kvalitative studier kjennetegnes ved at det velges metoder som gjør det mulig å søke etter en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2010). Formålet ved det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå forskjellige sider ved intervjuobjektets daglige aktiviteter i samfunnet sett ut fra objektets eget perspektiv. Intervjuets struktur har likheter med daglig samtale, men har sitt metodiske særpreg ved at det baserer seg på en bestemt metode og en bestemt spørre-teknikk. Intervjueren sikter mot en kognitiv avklaring av intervjuobjektets opplevelser og forståelse av det eller de fenomener som undersøkes (Kvale & Brinkmann 2010). Fenomenologisk analyse ble valgt i databehandlingen. Dette innebærer en fortolking av en tekst etter spesielle metoder hvor en søker etter dypere mening med folks tanker.

Problemstillingen gir føringer for hvordan data innhentes og analyseres. I temabaserte tilnærminger som denne studien, analyseres informasjonen om hvert enkelt tema fra hver person i undersøkelsen (Thagaard 2010). De spørsmål som er avledet fra problemstillingen har vært grunnlaget for utformingen av intervjuguiden og dialogen med intervjuobjektene. Dialogformen gir muligheter for at intervjuobjektet selv kan berette, og intervjueren kan forfølge tema som berøres. Formen kalles semistrukturert intervju og er det som er benyttet i denne studien.

3.2 Informantene

I fortolkende fenomenologisk analyse bør utvalgsgruppene være små, ut fra at selve analyseringen er en ressurskrevende prosess. Familielæring involverer minst to grupper, foreldre og det pedagogiske personalet. Det ble bestemt å ha begge gruppene representert for å belyse spørsmålet om bidrag til integrering. Undersøkelsen ble utført ved en institusjon. Pedagoggruppen ble vurdert som den av de to gruppene det var mulig å få mest informasjon fra. Et tilleggskriterium var at pedagogene skulle ha arbeidet minst et år med familielæring. De som tilfredsstilte dette kriteriet ble forespurt. Alle fem svarte ja. De fem hadde forskjellig utdannelses- og erfaringsbakgrunn. Dette bidro til å få inn en del av den variasjonen som

forekommer blant pedagoger. Antallet ble vurdert som passende for en kvalitativ undersøkelse ut fra Thagaard (2010) som skriver at utvalget ikke bør være større enn at det kan gjennomføres dyptpløyende analyser.

Pedagogene hadde betydelig kompetanse. Utdannelsene var på høyere nivå. Videreutdannelser dekket ulike områder som spesialpedagogikk, religion, psykologi, flerkulturell pedagogikk og interkulturell kommunikasjon. Relevant arbeidserfaring var fra to til åtte år med arbeid i mor - barn grupper og familielæring, barnehagearbeid med nyankomne flyktninger, over tjue års erfaring med psykiatri og psykisk utviklingshemmede, innføring og introduksjonsarbeid i flere år, og over ti års arbeid med flyktninger og innvandrere og ledelseserfaringer.

På familiesiden ble det valgt å intervju to foreldre som hadde vært gjennom familielæringsprogrammet. Utvalget av denne type informanter var mindre ut fra at informasjonsmengden kunne bli for stor og ut fra økonomiske begrensninger knyttet til behov for tolker. Til en av foreldrene ble det benyttet tolk. De to foreldrene hadde forskjellig kulturbakgrunn og kjønn.

3.3 Kvalitativt intervju for informasjonsinnhenting

Intervju er helt generelt en samtaleform som den som undersøker kan anvende for å få muntlige opplysninger fra andre. Intervju kan variere i den grad de er planlagt på forhånd, for eksempel i utformingen av intervjuguider, og under selve intervjuet. Det går en grense mellom kvalitative og kvantitative intervju ved at et helt strukturert og standardisert intervju som utføres likt på alle informantene, ikke er kvalitativt (Widerberg 2011).

I de semistrukturerte intervjuene fikk foreldrene forenklete spørsmål sammenliknet med pedagogene. Semistrukturert intervju anvendes når tema fra det daglige arbeidet eller dagliglivet skal forstås ut fra informantens egne perspektiver. En søker å samle inn beskrivelser av informantens livsverden, eller særlig det pedagogiske personales arbeidserfaringer i min undersøkelse, og fortolkninger av fenomenene som blir beskrevet. Det semistrukturerte intervjuet ligger i sin utforming i mellomlandet mellom en åpen samtale og et lukket spørreskjema. Intervjuguiden utgjør ofte en fokuseringsprosess på utvalgte tema og guiden kan inneholde forslag til spørsmål. Databehandlingen kan inneholde transkribering, og teksten og lydbåndopptakene danner materialgrunnlaget for meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2010).

Intervjuguiden for semistrukturerte intervju består av en liste med temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås med hver informant i intervjuet (Johannessen mfl. 2010). De ulike tema som berøres stammer fra problemstillingen som undersøkelsen skal belyse. I utarbeidelsen av intervjuguiden identifiseres først sentrale deltema. Intervjueren kan avgrense informasjonsinnhenting til spørsmål om deltema, men ofte ligger det i spørsmålene et incitament for intervjuobjektene til å komme med utdypende informasjon. Også rekkefølgene på spørsmålene kan byttes om i de tilfellene der informantene tar fram et nytt tema.

Spørsmålene i kvalitative intervjuer er i hovedsak åpne. Dette er i utformingen karakterisert ved at det ikke er formulert svaralternativer på forhånd (ibid.). I min undersøkelse av minoritetsforeldre er dette viktig for at jeg som intervjuer ikke skal påvirke svarene. I kvalitative semistrukturerte intervjuer formulerer informantene sine egne svar ut fra deres forståelse av spørsmålene. I tråd med Johannessen m.fl. (ibid.) sin beskrivelse av intervjuformen, fikk alle i samme gruppen like spørsmål for å øke sammenliknbarheten mellom informantene, beholde et konsentrert fokus på gruppen, og forenkle analysene.

Kvale & Brinkmann (2010) skriver om intervju med mennesker fra andre kulturer at en må være oppmerksom på ulike former for samspill både med hensyn til initiativ, direktet, spørreformer og liknende. De poengterer at en intervjuer må bruke tid på å sette seg inn i den nye kulturen og lære seg noen verbale og nonverbale faktorer som kan forårsake at intervjueren går feil.

3.4 Registrering av data og transkribering

Dataregistrering går ut på å få tak i intervjuobjektets perspektiv så fullstendig og saklig som mulig (Løkken & Søbstad 2006). Jeg brukte lydopptak. Transkribering betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkriberingen ble intervju-samtalene abstrahert og fiksert i nedskrevet form. Utsagnene fra informantene ble gjengitt ordrett. Meningsløse uttalelser ble utelatt. Allerede i overgangen fra samtale til lydopptak tapes kroppsspråk, holdninger, gester og uttaleformer som underbygger den muntlige informasjonsoverleveringen. Det ligger kulturforskjeller i muntlig og skriftlig språk. Ved ordrett transkribering skapes videre hybrider som utgjør kunstige konstruksjoner i overgangen fra muntlig til skriftlig uttrykksform og språk.

3.5 Valg av analysemetoder

3.5.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikken tar for seg utfordringer forbundet med fortolking og forståelse av meningsfulle fenomener. En søker å få fram hvordan forståelse er og klarlegge hvilke problemer fortolking av meningsfulle problemer innebærer. I utgangspunktet antas det at en rekke fenomener er meningsfulle. I dette ligger det at de antas å uttrykke en mening eller ha en betydning. I tillegg har tekster, språklige uttrykk, menneskers handlinger, kunstverk, trosoppfatninger og arkitektur mening. Begrepet mening anvendes både om menneskers aktiviteter og om resultatet eller utkommet av disse aktivitetene. I hermeneutikken utvikles en metodelære for å kunne fortolke meningsfulle fenomener. Den inkluderer redegjørelse for vilkår som bør foreligge for at det skal være mulig å forstå mening med fenomener (Gilje & Grimen, 1993).

Innen samfunnsvitenskapen vil en også søke å fortolke og forstå fenomener som atferdsmønstre, normer, regler, verdier, forventningsmønstre, som for eksempel sosiale rollemønstre. Dette utgjør en betydelig del av forskningsprosessen innen samfunnsvitenskapene (ibid.). Fortolking og forståelse er vanskelig i intervju av fremmedkulturelle som befinner seg i en ny setting. En må være oppmerksom på utfordringer forbundet med forforståelse - den forutgående forståelse (ibid.).

Spennvidden i intervjuobjektene bakgrunn og erfaringer innebærer også metodologiske utfordringer. Gilje & Grimen (ibid.) viser til at Gadamer argumenterte for at alle møter verden med forutsetninger vi tar for gitt. De vektlegger videre at i aktørens forforståelse inngår tre hovedkomponenter, språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Tre forhold tas fram som sentrale i problemer med fortolking og forståelse av meningsfulle fenomener. Ikke alle deler av forståelsen trenger å være uttalt eller språklig formulert. De ulike elementene i en aktørs forståelse henger normalt mer eller mindre løst sammenkoblet i et system. Forforståelsen er reviderbar, hvilket betyr at den kan forandres i møtet med omverden og de nye erfaringer som erverves med tiden.

Skal fenomener fortolkes, er det et sentralt forhold at de forekommer i en sammenheng eller meningsfull kontekst. Sammenhengen gir fenomenene mening og fortolkningsnøkler. Frikoplet fra sammenheng eller kontekst, vil fenomener kunne endre mening eller bli uten mening (ibid.). Dette leder til den hermeneutiske sirkel. Den retter seg mot forbindelsene

mellom det som skal fortolkes, og forståelsen og den sammenhengen konteksten må fortolkes i (ibid., Smith mfl. 2009).

Fenomenologi forstås som ... *et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at virkeligheten er den mennesker oppfatter* (Kvale & Brinkmann 2010). Den fenomenologiske metode vil omfatte beskrivelse, undersøkelse av essenser og fenomenologisk reduksjon. Det er et mål å få til en undersøkelse av fenomenenes vesen ved først å beskrive enkeltfenomener og deretter søke etter fenomenenes allmenne vesen. Johannessen mfl. (2010) beskriver fenomenologi som et kvalitativt forskningsdesign der en utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med, og forståelsen av, et fenomen.

3.5.2 Fenomenologisk analyse

I fenomenologisk analyse analyseres meningsinnholdet gitt ved innholdet i datamaterialet. Den eller de som undersøker arbeider med å fortolke materialet i en søken etter den dypere meningen med intervjuobjektens tanker (Johannessen mfl. 2010). Den fortolkende innfallsvinkelen gjør at også begrepet fortolkende fenomenologisk analyse anvendes (Smith mfl. 2008).

Etter Malterud (2003) deles analyse av meningsinnhold i fire hovedtrinn:

1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. koder, kategorier og begreper
3. kondensering
4. sammenfatning

Helhetsinntrykk og meningsinnhold. Ut fra punktene ovenfor ses det at den eller de som undersøker datamaterialet først søker å danne seg et helhetsinntrykk av det. I denne fasen søkes det etter både interessante og sentrale temaer. I studier som denne oppgaven innebærer det at detaljer søkes sortert vekk og hovedtemaene i intervjuene tas fram (Johannessen mfl. 2010). Denne fasen bør lede til en sammenfatting av data for å få fram meningsinnholdet (Thagaard 2010). Forkorting av intervjuobjektets uttalelser og setningskomprimeringen innebærer at det foregår en meningsfortetting (Kvale & Brinkmann 2009). Johannessen mfl. (2010) avrunder punkt 1 ovenfor med at denne sammenfatningen representerer en første

forståelse av datamaterialet. Denne første forståelsen vil kunne påvirke den endelige fortolkningen, men fortolkningen kan endre seg etter hvert som dataanalysen utføres (ibid.).

Koder, kategorier og begreper. Etter Miles & Huberman (1984) er koding et utsnitt av teksten, ofte en setning eller et avsnitt, som brukes til å klassifisere informasjonen i elementer i datamaterialet. Med dette får en fram den meningsbærende informasjonen. På dette viset kan en ta ut og samle alle tekstdeler som knytter seg til et spørsmål, en hypotese, et begrep eller et tema. Kodingen muliggjør en systematisk datagjennomgang og identifikasjon av tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om hovedtema som søkes utdypet. Data kan også reduseres og organiseres for å lette de videre analysene. Koder vil ofte endre seg over tid i løpet av en dataanalyse (ibid.). Kodingen er en metode til å få fram meningsinnholdet i data og skape en struktur i data, men kodingen kan ikke erstatte selve fortolkningsarbeidet (Johannessen mfl. 2010).

Kodingen muliggjør at datateksten organiseres i klasser og kategorier ut fra begreper som er sentrale i analysearbeidet. I denne oppgaven gir teori, problemstilling, hypoteser og nøkkelbegreper et utgangspunkt. Dette kalles for deduktive koder (ibid.). Kategorier utvikles deretter gjennom databehandlingen. De kalles da induktive koder (ibid.). Kodeprosessen kan ikke skilles fra fortolkningsprosessen. Hvordan data kodes, vil også reflektere en utvikling av dataforståelse og valg i bearbeidelsesforløpet.

Kondensering. Målet med kondenseringen er å få til en abstrahering av meningsinnholdet i de kodene som er etablert. I denne fasen isoleres de tekstelementene som er identifisert som meningsbærende (ibid.). En slik struktur er gitt i begrepsomtalen i kapittel 2 og innebærer således en mulighet for tekstfortetting.

Sammenfatning. Fasen inneholder en sammenfatning og rekontekstualisering av materialet. Her sjekkes det om inntrykket fra den sammenfattende beskrivelsen passer med det inntrykket som gis i det opprinnelige datamaterialet lagt til grunn for kodingen. Hvis det ikke er samsvar, må det sjekkes hvor det er oppstått feil. Den fenomenologiske analysen gir en systematikk i analysearbeidet med muligheter for å rette opp feil. Det blir også mulig å ha en struktur for fortolkninger som kan vurderes mot andre teorier og forskningsfunn på det aktuelle fagområdet (ibid.).

3.5.3 Datautvalg og analysemetode

Betegnelsen data viser til det materialet som benyttes i forskningsprosessen (Thagaard 2010). I kvalitativ forskning innebærer data nær kontakt med de som studeres. Den som utfører undersøkelsen, utvikler på et vis data. Data er med dette preget av hvordan undersøkeren forstår de observasjoner, utsagn, tekster og visuelle inntrykk som kommer til gjennom undersøkelsen. Dette kalles også datainnsamlingen i kvalitative studier. Innsamlingen foregikk i en avgrenset kort tidsperiode ut fra teori- og spørsmålsgrunnlag. Deretter ble data analysert for å belyse hvordan informantene oppfatter sin arbeidssituasjon eller læreprosess. Resultatene ble deretter diskutert i forhold til teori for å utvikle en forståelse av data og begreper. For den som undersøker, skjer det en endring fra kontakt til informantene til kontakt med data (ibid.).

Det teoretiske perspektivet som danner utgangspunktet for studien, kan etter Rapley (2007) styre opplegget for analysen. I denne oppgaven ble det valgt å utvikle analysemetoder etter Thagaard (2010) ved først å klarlegge analytiske enheter, deretter dele inn data i kategorier, for til slutt å gjennomføre teoribaserte tolkninger. Identifisering av analyseenheter medfører tolkning. Identifiseringsarbeidet for å utvikle analytiske enheter bygger på hva den som undersøker forstår som viktige aspekter ved dataene. I analyseforløpet vil det skje en utvikling fra å skille mellom tolkninger tett forbundet med informantenes selvforståelse, til et arbeid med tolkninger knyttet til utøverens teoretiske bakgrunn (ibid.).

I temasentrert tilnærming settes hver enkelt informants informasjon inn i den sammenhengen som utvalget var en del av. Dermed kan en veksle mellom å gå inn på enkelttema og vurdere den sammenhengen temaet er en del av (Thagaard 2010). I temasentrert tilnærming deles teksten videre inn i kategorier. Kategoriene bør inneholde utfyllende informasjon fra alle informantene. Detaljeringen av hver enkelt kategori kan avgrenses ut fra mønsteret informasjonen i materialet gir om samme tema. Betegnelsene for hver av kategoriene klassifiserer data samtidig som de reflekterer forskerens forståelse utviklet på data. Dette inkluderer en databeskrivende fulgt av en tolkende fase (ibid.).

Jeg anvender datakategorisering som bygger på refleksjoner over hvordan dataenhetene kan klassifiseres. Analysen innebærer å samle de analytiske enhetene som beskriver samme tema, i en kategori. Hele materialet ble kategorisert. Kategoriene reflekterer, og introduseres etter, de sentrale tema beskrevet i teorikapitlet. Intervjuobjektene svar ble analysert ved bruk av

fargekoder. Det ble brukt en farge per kategori og innholdet ble sammenfattet i resultatdelen. Kategorisering av mening gjøres for å framheve at det i analysen er det det å søke etter mening som står i fokus (Kvale 1997).

Analysene vil ta utgangspunkt i følgende kategorier og underkategorier.

- Akkulturasjon
 - tilpasning
 - identitetsutvikling
 - integrering
- Sosialisering
- Holdninger
 - stereotyper/fordommer
 - etnosentrisme og kulturel relativisme
- Kommunikasjon
 - Nettverk
- Institusjonalisering
- Familielæringsmodell

3.6 Verifisering av data: reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er faguttrykk tatt fra engelsk. På norsk betyr de respektivt pålitelighet og representativitet eller gyldighet (Johannessen mfl. 2010). Kvale & Brinkmann (2010) skriver om intervju som metode at reliabilitet viser til hvor pålitelige data er, mens validitet vil gå på om et intervju undersøker det som det er ment å skulle undersøke. Reliabilitet går på nøyaktigheten til data i undersøkelsen, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides. Validitet er utfordringene forbundet med i hvor godt data representerer virkeligheten.

Det skilles mellom flere validitetsformer. Begrepsvaliditet er viktig for kvalitativ analyse, mens intern validitet og ekstern validitet er begreper som er mest relevante for kvantitative analyser (Johannessen mfl. 2010). Begrepsvaliditet omhandler forholdene mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og hvordan de konkrete data som er samlet inn kommer ut i forhold til dette (ibid.). Etterprøving av validitet kan inkludere alt fra sunn fornuft til utvalg av personer i slikt som to parallelle grupper (ibid.) Mine to informant-

grupper, foreldre og pedagogisk personale, er ulike. Lund (1996) påpeker at et validitetskrav bør være tilnærmet oppfylt. Siden begrepsvaliditet er et målingsfenomen, bør det være samsvar mellom det generelle fenomenet som skal studeres og målingen eller operasjonaliseringen.

I kvalitative studier er det samtalen styrer datainnsamlingen, observasjonene er verdiladete og kontekstavhengige og forskeren bruker seg selv som instrument ut fra sin erfaringsbakgrunn (Johannessen mfl. 2010). Reliabiliteten kan styrkes ved grundig kontekstbeskrivelse til intervjuobjektene (ibid.). Slik vil også en etterprøvable revisjonsprosedyre for innsamling og behandling av data kunne støtte reliabiliteten (Ryen 2002). I kvalitative studier bedres den interne validiteten ved at de anvendte metoder og innhentede data reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen mfl. 2010).

Det er et mål med forskning å kunne generalisere / konkludere utover innhentet informasjon. Vedrørende overførbarhet, ekstern validitet, går det i kvalitative studier på å overføre kunnskap i stedet for et mål om å kunne generalisere. Overførbarhet går således på i hvilket omfang en klarer å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan anvendes på andre områder enn det som studeres (ibid.).

I kvalitative studier tilsvarende bekreftbarhet termen objektivitet i kvantitative studier. Bekreftbarhet går på om resultatene kan bekreftes av andre som utfører tilsvarende studier. Viktige bidrag for å oppnå dette er god dokumentasjon av alle avgjørelser i studien, litteratur som støtter fortolkningene i studien, og om de samme fortolkningene støttes av informantene som ble intervjuet (ibid.).

3.7 Etikk og konfidensialitet

Oppgaven ble startet ved å søke NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) om godkjenning (Vedlegg 1-2). Søknad om å utføre studien ble sendt institusjonen den ble utført på tidlig i planleggingen (Vedlegg 3).

Alle informanter har krav på at den informasjon de kommer med skal behandles konfidensielt.

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på (NESH 2009, punkt 14).

Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig. Slike opplysninger skal ikke lagres lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre formålet med behandling (NESH 2009, punkt 16).

Studiearbeidet ble initiert ved å innhente informert samtykke fra informantene. Alle informantene ble orientert om undersøkelsens tema og formål og om hovedtrekkene i utformingen av intervjuene. Etter NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) sine regler ble deltagerne orientert om at de hadde rett til å trekke seg fra intervjuene både underveis og etterpå. Det ble poengtert at all deltagelse skulle skje helt frivillig. NESH har formulert dette i form av *Krav om samtykke* og *Krav om å informere*.

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH 2009, punkt 9).

De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen (NESH 2009, punkt 8).

Informert samtykke innebærer at det vurderes hvordan det settes grenser for hvor mye informasjon som bør gis, og når (Kvale & Brinkmann (2010)). Informantene ble på forhånd gitt anledning til å lese gjennom spørsmålene. Forespørsel om deltagelse som informant (Vedlegg 4), og intervjuguide (Vedlegg 5 eller 6) med spørsmålene ble sendt informantene før intervjuene startet. Deretter ble de orientert om at jeg ikke ville gå inn på noe personlig, at intervjuet ville bli lagret på opptager, og at intervjuet ville bli transkribert, hvilket betyr omgjort til

notatform, og senere analysert. De ble også informert om at intervjuet ville vare omtrent en time, at de kunne trekke seg underveis i intervjuet eller senere dersom de ville det, og at lydbåndene ville bli slettet etter at oppgaven er skrevet og eksamen er bestått, senest når prosjektet er ferdig 03/01/2013 (Vedlegg 1-2).

I min presentasjon måtte jeg ta hensyn til at informantene ikke kunne gjenkjennes innen den institusjonen der oppgaven ble gjennomført. De enkelte sitatene er derfor ikke blitt knyttet til hver enkelt informant med et referansenummer til vedkommende. Der det er gjengitt sitater fra flere informanter for å beskrive et tema, varier rekkefølgen på informantene fra tema til tema. Dette ble gjort for å beskytte informantene og sikre meg åpne og reflekterte svar. Sitater fra pedagoger og foreldre er holdt adskilt.

4 Resultater

4.1 Presentasjon av resultater

Resultatene er basert på intervjuvarene fra fem pedagoger og to foreldre. Resultatene presenteres ut fra gruppering i kategorier og underkategorier. Sitater gjengis for å representere data og som supplement og illustrasjoner av kondensert informasjon. Sitater, og ordrette utdrag av svar, er gjengitt i kursiv.

4.2 Sosialisering

Både pedagoger og foreldre uttalte seg positivt og med en rekke nyanser om tema som gikk inn på sosialisering og resosialisering. Alle informantene framhevet betydningen av sosialisering i familielæringsmodellen. Eksemplene vil også belyse hvordan det formelle i læringsarenaene også inkluderer uformelle avgrensede arenaer. Derved utvikles en gjensidig forståelse, fortrolighet og respekt som leder til positive resultater i form av kunnskap.

Pedagogene må i en del tilfeller starte arbeidet med familielæring kun ut fra at det er etablert en begrenset mulighet for kommunikasjon. Flere pedagoger kom inn på forhold vedrørende mat, både hva som kan lages og spises, og dialogen mellom de forskjellige aktørene under utøvelsen av selve matlagingen, pluss ut fra hvilke matingredienser man arbeidet med.

Foreldre fylte ut med at de lærte både språk, adferd, fant glede og eget ståsted ved å lære bort og å lære av hverandre. Foreldrene knyttet også personlige kontakter med andre foreldre. Sitat fra forelder:

Det var veldig gøy og vi ble kjent med andre foreldre i familielæringsgrupper. Vi var alle fra forskjellige grupper, men prøvde å opprettholde samtaler på norsk.

Foreldre fikk også bedre kontakt med pedagoger gjennom fellesaktiviteter sentrert rundt mat og andre praktiske gjøremål. Å utvikle samtaler ved måltider ble nevnt som en fast planlagt aktivitet. Den bidro til kontaktskaping og å avmystifisere pedagog/lærerrollen for innvandrersforeldrene. De gis en tidlig anledning til å vokse seg inn i det nye samfunnet ved å lære om likheter og ulikheter forbundet med måltider.

Kulturforskjeller i hvordan forskjellige gjøremål utføres og/eller vektlegges kom tidlig opp i familielæringsarbeidet. Det ble som eksempel nevnt at de tidlig måtte gi en orientering til nyankomne innvandrerforeldre om institusjoner. Dette må gjøres for å skape trygghet om hva de gikk til og forståelse av hva det er som foregår. Forutsetningene kan illustreres med sitatet:

For noen foreldre som kom, visste ikke engang hva en barnehage er.

Mht. institusjoner nevnte også flere pedagoger skolen, det å få fram en forståelse for foreldreskole samarbeid, og det å orientere foreldrene om hva som foregår på skolen.

En av pedagogene tok fram forskjellige forhold rundt feiring av barnebursdager. Både selve hendelsesforløpet og hva det passer å servere av mat, kan virke utfordrende og være ukjent for innvandrere. Gjennomgang av feiringer i familielæringen utgjør derfor et godt konkret sosialiseringstiltak for både barn og foreldre. Deltagelse fra pedagoger og foreldre sammen i forskjellige hverdagslige aktiviteter som innkjøp av mat og klær, kafebesøk og utflukter ble nevnt som verdifullt både fra pedagog- og foreldresiden. En pedagog viste til betydningen av samværsforholdet:

For det er jo dette med å være i sammen, snakke sammen, og oppleve ting i sammen. Det tenker jeg er det som gjør at du får et godt foreldresamarbeid. At det ikke bare blir korte sekvenser av små samtaler i garderoben, men at du faktisk gjør ting i sammen.

Et annet eksempel var hvordan små hendelser på utflukter kunne fungere som åpner for læring og kunnskapsutvikling av gjensidig forståelse. Det være seg takknemlighet utvist av norske transportansatte når de fikk hjelp fra foreldre til å håndtere folk, utstyr og barnevogner på utflukter, eller spontane positive samtaler som oppstod når etnisk norske som tilfeldigvis var på stedet, ble budt en sigarett eller pølse av en forelder.

Fra pedagogsiden ble det også nevnt et forhold som utviklet seg over tid blant foreldrene i mange familielæringsgrupper. De kunne begynne å diskutere mer personlige forhold, både for flere tema, i dypere grad, og på tvers av kulturer. Slike diskusjoner og utvekslinger av oppfatninger gikk lengst når det bare var kvinner til stede. Pedagoger ble i noen slike diskusjoner inkludert som likeverdige diskusjonspartnere. Tilstedeværelsen av menn bremset omfanget av

slike diskusjoner for enkelte tema, men de stoppet dem ikke. Det følgende sitatet rommer mye:

De begynte å ta opp slike ting mellom gruppene. Det kom til og med opp ekteskapelige spørsmål på tvers av kulturer. Det ble en stor diskusjon. Jeg ble sjakk matt og bare satt og hørte på. Det er bedre med en ren mødregruppe. Damene begynte å diskutere hva som er fordelene med menn fra en kultur kontra en annen, når de skulle gifte bort ei av kvinnene. De fikk selv noen aha opplevelser når mødrene begynte å snakke om hva de stod for. Og når jeg begynte å si at så heldig du er, du trenger jo ikke å vaske sokkene til en mann. Og det hadde de jo ikke tenkt på, at de ikke hadde hjelp av den mannen. Så begynte de å få det norske synet der det er greit å være enslig, ikke sant?

17. mai feiringen ble også beskrevet i sosialiseringssammenheng av en pedagog. De forskjellige nasjoners representanter stilte med mat og/eller klær fra sine hjemland og en del prøvde også hvordan de så ut i andre nasjoners klær. Dette kan også tjene som et eksempel på gjensidig erfaringsutveksling og bidrag til kunnskap om et multikulturelt samfunn, i likhet med de diskusjoner som de nevnt i avsnittet ovenfor. Sitat fra pedagog:

Gjensidig erfaringsutveksling. Handler mest om åpenhet, ta opp tema som er nødvendige både for å forstå og for å reflektere.

Et annet eksempel på gjensidig erfaringsutveksling er følgende. En pedagog viste til både interesse og engasjement fra foreldre når det kom til diskusjoner om grensesetting for ungdommer. Hun fortalte om hvordan norske gikk fram for å orientere ungdommene om vanskelige tema som for eksempel prevensjon.

Foreldre i familielæring vil ha barn i forskjellige aldre fra en mottaksbarnehage til ungdommer som skal inn i videregående skoler. Samtaler og diskusjoner om barn berørte derfor et bredt spekter av hendelser og forhold i det nye samfunnet. Samtaler i familielæringen vil således komme inn på ungdom og gi sosialiseringkunnskap om utvikling og grensesetting for barnegrupper samtidig som foreldrene selv skal forsøke å forstå både strukturer, funksjoner og grensesettinger, mao., sosiale prosesser og strukturer, i det nye samfunnet. Pedagogsitatet nedenfor kan også relateres til innholdet i de to foregående avsnittene:

Gutter og jenter får lov til å være sammen. Jentene får det friere her. Vi er strengere med de små, men så åpner vi mere opp. Hos de er gjerne mer motsatt. Det å få de til å reflektere over hva det kan gjøre med ungdommen deres. Hvis vi ikke tilrettelegger at de kan få bli integrert sammen med norsk ungdom, det er en stor utfordring. Det å reflektere sammen. Det å stille spørsmål. Jeg forteller også om mine ungdommer og deres regler og spør de om deres strenge regler. De forteller om en 16 åring som skulle være hjemme kl. 7 og legge seg kl. 8. ... De himler med øynene når de hører om mine regler, men ok, vi diskuterer det.

Pedagoger argumenterte for tidlig deltagelse i familielæring i barnehagen etter ankomst i nytt land for å utvikle trygghet. Sitater:

... fordi ungene skal være her. De skal vokse opp her. Begynner du allerede i barnehagen, begynner du på et system. Jeg tror det er viktig for at du skal forstå et system, at barnehagen er en begynnelse av et system. Tror de lærer veldig mye som de kan ta med seg videre.

Hvis vi foreldre er utrygge, så strammer vi inn ungene fordi det er de vi er redd for. Det er jo det mest dyrebare vi har. Jeg tror at når de kommer som nye i utrygt samfunnsmiljø, er det viktig å begynne så tidlig som mulig å vise dem samfunnet gjennom barneperspektivet.

Det ble også påpekt at ved å skape trygghet og tillit, kunne personer som hadde traumer eller var lukkede pga. vonde opplevelser, bli mottagelige for informasjon, evne å bearbeide den, delta mer i familielæringen og utvikle sosiale ferdigheter. Dette peker også mot et annet sosialt forhold i familielæringen, det mellommenneskelige planet. Samt videre hva det utgjør som grunnlag for å kunne utveksle og ta til seg informasjon. Sitater fra pedagoger:

Og i familielæring er det jo det mellommenneskelige som står i fokus. Og ut i fra det skjer læringen.

For meg handler det meste om å våge å spørre, være åpne, at du klarer å skape et rom der de kan være trygge. Vi må ikke hele tiden sitte oppe og se ned på de, men ja ... gjensidig respekt. Det er det meste handler om.

Foreldrene nevnte også at de fikk et annet forhold til sine barn etter familielæringen. De ble mer oppmerksomme på at barna fikk sunn mat, at barna burde legge seg tidlig og ha mer faste rytmer, at barna også fortjente respekt og bli hørt på.

4.3 Akkulturasjon

I resultatbehandlingen vil jeg legge vekt på faktorer rundt valg av akkulturasjonsstrategier ut fra oppgavens hovedmål om å undersøke hvordan familielæringsmodellen legger til rette for integrering blant innvandrere.

4.3.1 Sosiokulturell tilpasning

Arbeid eller deltagelse i familielæringen innebar tilpasninger både blant pedagoger og blant foreldre. Ut fra mål i familielæring om å utvikle individuelle tilpasninger som bidrar til integrering i majoritetssamfunnet, kunne det være naturlig å fokusere mest på foreldrene. Men intervjuene viste i en rekke tilfeller at det også hos pedagogene foregår tilpasning og ny forståelse av egen og andres kultur ut fra den påvirkning kontakten med innvandrerforeldre gir dem.

Minoritetsforeldre beskrev kontaktutvikling med andre foreldre og pedagoger viste til tilfeller med svært åpne diskusjoner mellom foreldre. En pedagog nevnte eksempler i forbindelse med små hendelser ved en utflukt. Foreldre lærte ved tilfeldig kontakt og korte dialoger med ukjente norske at en rekke samtaler kan innledes likt på tvers av kulturer. En hjelpende hånd ble like verdsatt i de ulike kulturene. Slik erfaring i den nye majoritetskulturen kan bidra til at både minoritet og majoritet vil ha lettere for å ta kontakt med hverandre ved neste anledning.

Sitater fra pedagoger.

Jeg tror jeg blir påvirket hele tiden. Har lært veldig mye av hvor likt vi tenker som foreldre. Og jeg har lært at ting kan gjøres på mange andre måter enn det vi gjør. At det ikke er vi her oppe i Norge som sitter med sannheten, men at det fins mange sannheter, og mange måter å gjøre ting på. Det er utrolig flott, kjekt og frodig å få lov til å være med. Det er masse livsglede og en lærer noe hele tiden egentlig ...

*... de som jobber i familiegrupper skaper gode opplevelser sammen med foreldrene og ungene
...foreldrene går ut etter å ha vært i familielæringen og føler at de har vært en ressurs for sine egne unger.*

Og vi prøvde å bygge gode relasjoner og få dem til å forstå at det var vi som var på familielæring, og at vi var like mye interessert i å lære av de som at de skulle lære av oss.

Sitat fra en forelder:

Det er helt sant at jeg forandret meg i 70 %. I mitt land er mennene på første plass og i første rekke. Mennene bestemmer. Men her i Norge er vi 70 % forandret. Litt jeg og litt kone. Jeg har aldri jobbet hjemme, barnet hadde aldri lov å snakke i hjemlandet. Her i Norge blir jeg forandret. Barnet kan også bestemme.

Den andre foreldereren svarte også at kontakter som ble etablert, er beholdt.

4.3.2 Identitetsutvikling

Svarene fra pedagogene kom mest på spørsmålet om på hvilke måter har deltakelsen av minoritetsspråklige foreldre i familielæringsgruppe i barnehagen betydning for deres identitetsutvikling? Et utvalg svar er sammenfattet og forkortet som følger:

Det er veldig mye vi ønsker å vise foreldrene i alle situasjoner i familielæring, i veiledning eller i samtaler. Et sentralt utgangspunkt for identitetsutviklingen er at foreldrene er barnas viktigste ressurs, at personalet jobber med å få fram ressursene de har i seg.

I identitetsutviklingen i et nytt land får foreldrene en del av sin autoritet endret. Vi skal støtte, sette ord på opplevelser, være sensitive og tillate at de står fram med sin identitet.

Vi skal skape trygghet. Vi sier fra om det de gjør er feil, roser åpenhet og oppmuntrer til å fortelle om hva de har gjort og har av utdannelse og arbeidserfaring hjemmefra. Når du står ved hva du har vært gjennom, og får støtte ved at tidligere identitetsselementer bekreftes som en del av den nye identiteten, bidrar vi til dens utvikling.

Vi diskuterer historier for å utvikle gjensidig respekt, gi positive tilbakemeldinger på deres barneoppdragelse samtidig som vi viser de nye metoder for å styrke deres foreldrerolle før de skal videre til andre institusjoner.

De fleste kommer med sterk identitet, er sterke på seg selv og er opptatt av egen kultur, noe som er et ok utgangspunkt. Vi diskuterer åpent og utvider perspektivene. Dette skaper

trygghet og gir mer åpenhet. De blir ivaretatt som de er, mens de lærer norsk og om andre kulturer.

4.3.3 Integrering

Pedagogene sin oppfatning av hva som er integrering vil ha stor betydning for resultatene fra familielæringen. Pedagoger beskrev integrering i arbeidet med familielæring som følger ut fra et utvalg av sitater:

En del av jobben vår er integrering i barnehagen. Det er viktig å skape trygghet for utfoldelse og tilhørighet, at de tilhører barnehagen eller samfunnet. Hvis du føler tilhørighet, blir du mer integrert. Underordnet dette er tilrettelegging og tilpassing for inkludering.

De nyankomne skal lære om norsk kultur og det å bli norsk. De skal tilpasses til den nye kulturen. De skal lære noe og vi skal lære noe - lære av hverandre i gjensidig dialog. De er våre nye landsmenn og vi skal bo med dem.

At de aktørene som er med, skal gi og se og dele og ta i mot det nye. Alle aktørene er jo barn og voksne.

Det å kunne bli inkludert i samfunnet på best mulig måte ... slik at de kan bruke de ressursene de har fra før i arbeidsliv, skole, familie og samfunnet forøvrig. Det er et tosidig ansvar. De norske institusjonene må forstå viktigheten med å informere også til innvandrerne. Må begynne tidlig for å bli integrert i samfunnet.

Det skapes vennskap som holder etter at gruppa er oppløst og familielæringen er over. Og de holder sammen ... søker sammen ... søker tilbake til oss som veiledere. Og da snakker vi om integrering og å ha vennskap utenfor kulturen din. Så den der kjærlighetsrelasjonen mellom alle deltagerne, det gir jeg ikke bort. Nei, den er verdifull.

Foreldrenes svar viste også elementer av integrering etter familielæringen. Foreldrene anerkjente barna mer som egne individer med egne rettigheter, sitat fra forelder:

Jeg kan si med en gang at det hjelper oss å adaptere oss i nye situasjoner. Migranter må lære mye nytt. Spesielt i barneoppdragelse. I første rekke må man kjenne barn ..., forstå dem. Jeg

ser at norske ikke er helt like til folk fra mitt land. Jeg laget vår nasjonalrett i barnehagen og alle var veldig glade. Det ga meg en stor opplevelse som mor og menneske.

Foreldrene ga uttrykk for at de ville følge mer med barnehagen og skolens aktiviteter. Foreldrene søkte dialog og råd hos norske og betraktet norske som venner etter å ha vært gjennom familielæringen.

4.4 Holdninger

I følge akkulturasjonsteori har holdningene både hos gruppen som mottar og gruppen som kommer, stor betydning for resultatet med å skape et multikulturelt samfunn. I intervjuene var beskrivelser knyttet til holdninger ofte tett forbundet med utsagn som også kan knyttes til tilpasning og sosialisering. Både pedagoger og foreldre vektla at holdningene har stor betydning for dannelsen av det multikulturelle samfunnet, og at holdningene utviklet seg med tiden. Videre var det forståelse for at begge gruppene må gjennomgå forandringer i holdninger som forutsetning for godt samarbeid og utvikling mot integrering.

Pedagoggruppen nevnte en rekke tema knyttet til holdninger. Alle aktørene må få utviklet en forståelse av at det er viktig å kunne bearbeide holdninger. Alle aktørene lærer hele tiden. Pedagogene er seg bevisst at de har svært viktige roller som brobyggere. Mange forskjellige broer skal bygges og en del broer skal eller kan bygges om underveis i innvandrernes utvikling i det nye majoritetssamfunnet. I så henseende er det viktig ikke å presse fram en bestemt løsning. Det ble framhevet en ressursorientert tilnærming til holdningsutvikling forankret i utvikling av åpenhet, gjensidig respekt, toleranse og oppbygging av tillit.

Fra pedagogene kom det fram at det var viktig å få til en allmenn erkjennelse av at alle aktørene besitter viktig kunnskap, at alle har behov for mer kunnskap, og at foreldrene utgjør den viktigste ressursen for barna. Når foreldrene kommer et stykke på vei i språk- og åpenhetsutvikling, pluss i toleranse- og tillitsoppbygging, blir samtaler og diskusjoner mulig. Med felles interesser for barna, utgjør de et godt utgangspunkt for holdningsutvikling mot videre integrering i det nye majoritetssamfunnet.

Pedagogenes svar inneholdt videre følgende: Foreldrene må forstå at de har et behov for både kunnskap og holdningsendringer for å kunne gå inn i det nye samfunnet de er kommet til.

Både pedagoger og foreldre må kunne gis anledning til å utvikle evnen til å stole på seg selv. Det å modnes i det nye samfunnet er en lang, stor og komplisert prosess og mye er langt i fra som forventet.

Pedagogene uttrykte at de må være tolerante. Det gjelder særlig i starten av familielæringen. Pedagogene må alltid være forberedt på uventede reaksjoner. Foreldre kan være usikre i alle sammenhenger. Deres usikkerhet kan ha utgangspunkt i forhold som spenner fra kulturforskjeller til vonde opplevelser. Et eksempel her var mye nøling og diskusjon mellom foreldre ved oppstart av en bursdagsfeiring. Spenning og reservasjoner forsvant først når foreldrene ble ledet til å spørre om det de var usikre på:

Var det alkohol i brusen barna ble servert?

En pedagog påpekte at de er tjent med å kunne utvikle humor og bruke det i dialogene med foreldrene. Videre at det å evne å fange opp ny innsikt og forståelse hos pedagogene også kan hjelpe til med å utvikle holdninger som bidrar til at de bedre klarer å få fremmet integrering i det nye samfunnet hos foreldrene. Inkluderer følgende sitater fra pedagoger om utvikling av egne holdninger ut fra erfaringer i familielæringen:

At det ikke er vi her oppe i Norge som sitter med sannheten, men at det fins mange sannheter, og mange måter å gjøre ting på. Det er utrolig flott, kjekt og frodig å få lov til å være med. Det er masse livsglede og en lærer noe hele tiden egentlig. Jeg tror jeg har hatt en holdning med at mennesker er flotte og unike, og det er det samme hvor folk kommer fra og hva slags kulturer de har. Men det er klart at holdningene mine forandrer seg hele tiden.

Jeg har hatt den bratteste læringskurven av alle. Jeg var like fordomsfull som alle de andre selv om jeg mente jeg ikke hadde noen fordommer. Lærte samtidig med de og kanskje enda brattere enn de. Men jeg lærte også at foreldre er foreldre, uansett hvor du kommer fra og hvor du vokste opp. Uansett hva du har begynt med, så er de foreldre og det er ingen som ønsker annet det beste for ungene sine. Men det er forskjellige måter å uttrykke det på. Det å kunne forstå hvorfor og ikke bli dømmende Ja det å være et medmenneske og møte mennesker der de er.

Du må stole på deg selv som pedagog. Og så tenker jeg at det er viktig at vi tar dem i barnehagehverdagen slik som vi gjør det her. Det er helt greit hvis du ikke forstår. Det er helt greit hvis du feiler. Jeg er her. Jeg er her for deg. Du å må ha forståelsen for at det som du tenker er riktig, trenger ikke å være riktig for andre personer.

Når de (foreldre) da lærer hverandre å kjenne, så lærer de jo å kjenne den siden av hverandre som går på dette at du kommer fra en annen kultur, har en annen måte å tenke på, en annen måte å oppdra på. Så jo mer vi er sammen, og bruker tid sammen, for eksempel i familielæringen, jo mer respekt for hverandre opplever jeg vi får. Vi forstår mer av de, og når vi forstår mer av hva foreldrene står for og hvem de er, ... oppstår ... mye mer romslighet og omsorg for de for den de er.

Sitater fra foreldre:

Det var veldig gøy og vi ble kjent med andre foreldre i familielæringsgrupper. Vi var alle fra forskjellige grupper, men prøvde å opprettholde samtaler på norsk. Det er fordi vi er interessert i å lære norsk med barna våre og ha kommunikasjon med de som jobber her.

Når jeg kom første gang til Norge, første gang ble kjent med andre familier og kultur hvordan de er. Bli kjent med lærerne eller de som jobber her ... Vi lærte mye positivt her. Spesielt barneoppdragelse og hvordan vi kan være med barna våres.

Et barn kan bestemme også. Det har jeg lært. Vi har lært at barn forstår mye mer enn voksne tror. I vår kultur vi gir ikke barn anledning til å snakke eller bestemme. Nå har vi lært at barnet også kan bestemme litt. Mitt barn er veldig glad når han våkner og skal gå til barnehagen.

Veldig mye lært at vi må være sammen med barna våre de første tre dager i barnehagen og de første dagene på skolen. Hvordan kan vi se barnet og sjekke inn skolesekken hans om at barna har alt klart i sekken hans, matboksen og andre ting. Vi må se på timeplanen på skolen hva skolen har eller hva noterte lærerne i boken til barnet.

4.5 Kommunikasjon

Jeg oppsummerer her, med sitater inkludert, det i pedagogsvarene som er mest særegent for kommunikasjon i familielæring. I fokus står det å skape gode relasjoner, få anerkjennelse og skape tillit og trygghet. Dette støttes ved å vise raushet, toleranse for feil, og signalisere åpenhet. Videre at man har tid når man er der, gi mye ros før kritikk og vise interesse for å lære fra foreldrene også. Være villig til å veilede og være oppmerksom på de store individuelle variasjonene. Være sensitiv for folk med vanskelig kulturbakgrunn eller traumer, men også tørre å stille spørsmål til slike personer. Sitat:

Når mennesker får opplysning, når mennesker må reflektere over nye situasjoner som de blir satt opp i, og som de må tenke over, så åpner det for kommunikasjon. Folk blir såret når de ikke vet helt, hvis du unnlater å fortelle dem.

Svarene fra pedagogene inneholdt også følgende. Det er en stor utfordring å samle gruppen, bli kjent, klarlegge hva som trengs av hjelp, alltid være i forkant og roe de ned i starten. Kulturbagasjen er en viktig ressurs. Pauser er viktige når tema blir vanskelige. Barn, klær og mat er sikre tema for å utvikle kommunikasjonen. Det samme gjelder tema som skolegang, utdanning og yrkeserfaringer, samt å gjøre hverdagslige ting sammen. Kommunikasjonen endrer seg i familielæringen som en følge av språkutviklingen. Videre utvikles mer tillit og åpenhet mellom alle parter og alle lærer om og av hverandre. Dette fører til at foreldrene spør mer om sine vansker.

Det er viktig med gode rutiner for informasjonsoverføring. Pedagogsitat:

Vi må ha mye foreldresamtaler og eventuelt veiledning. Selv om det kan være komplisert ... med norsk, ... det er veldig viktig at vi er skriftlige, og at vi sikrer oss at de får god informasjon ... mange ganger må den være skriftlig, eventuelt oversatt og. Andre ting som førskolelærerne kan gjøre for å forbedre foreldresamarbeidet, ... er ... dette med dokumentasjon. Når vi dokumenterer det arbeidet vi gjør, ... med pedagogisk dokumentasjon av det som skjer i barnehagen ... at vi viser den dokumentasjonen til foreldrene.

Foreldrene kom inn på kommunikasjon med svar som:

Takk for den norske barnehagen at jeg lærte mer norsk der og har etablert kommunikasjon med norske foreldre.

Språk- og kontaktutviklingen ble beskrevet med vekt på hvordan språket utviklet seg med gester og tegnspråk. Parallelt ble det utviklet kontakt mellom foreldre via hjelp til forklaringer fra de involverte i konkrete aktiviteter. Det var også et ønske fra en forelder om skriftlige oppgaver i familielæringen. Barna kunne ord og uttrykk foreldrene ikke kunne og motsatt.

4.6 Institusjonalisering

Institusjonalisering ble mest berørt av pedagogene, men også foreldrene omtalte temaet.

Sitater fra pedagoger:

Hovedpoenget med familielæring er å gi en god innføring i hva barnehager står for/utgjør, informere om hva som gjøres der, og lette tilvenningen. Få foreldre til å observere og delta i aktiviteter, stimulere til medvirkning ved å skape en følelse av tilhørighet. Og så etter at familielæringsperioden er over, institusjonalisere familien ved at foreldrene opplever et godt samspill med sine barn. Vi fostrer et godt familiesamarbeid og utvikler et godt tilbud.

Gi de en god innsikt i barnehagen og skolehverdagen. Fort få lære de norske ord og begreper som er viktige for å forstå i en samhandling både med institusjoner, skoler og barnehagen.

Fra forelder:

Familielæringen har stor betydning. Du vet hva ditt barn gjør, har av aktiviteter i løpet av dagen, hvordan det oppleves for barnet ditt. Det er veldig stor hjelp for foreldre og barn. Det er felles opplevelser og erfaring at sånne grupper finnes.

4.7 Familielæringsmodellen

I oppgaven ble det stilt spørsmål til pedagogene ved flere sider av familielæringsmodellen.

Hva som er viktigst og best, mest pedagogisk utfordrende, og hva som kan videreutvikles.

Svarene kan oppsummeres som følger, og som et supplement til resultatene presentert i forrige avsnitt om kommunikasjon. Der ble forhold rundt relasjoner, og utvikling av anerkjennelse og trygghet beskrevet som det sentrale i grunnlaget for å nå fram med informasjon.

Kommunikasjon og gjennomføring av familielæringsmodellen henger tett sammen. Faktorer og mellommenneskelig forhold som er beskrevet for kommunikasjon er begge sentrale for å få familielæringsmodellen til å fungere. Det følgende fra svarene kan illustrere noe av relasjonene mellom kommunikasjon og mål i familielæringen.

At de som jobber i familiegruppene skaper gode opplevelser sammen med foreldrene og ungene. At det er satt av nok tid til å være sammen, og, ... at foreldrene går ut etter å ha vært i familielæringen og føler at de har vært en ressurs for sine egne unger.

Fra pedagogsiden ble det påpekt at familielæring i barnehagen ikke er vidt utbredt. Familielæringen utføres for å sikre et godt barnehagetilbud, og for å utvikle et godt foreldresamarbeid som bidrar til å sikre dialog med foreldrene når barna er i norsk skole.

Foreldre fra konfliktområder kan videre ha glemt ut litt av foreldrerollen sin ... og ... vi bidrar veldig til at foreldrene må tenke godt.

Her ble det henvist til ressurstenking som en viktig del av grunnlaget for familielæringen. Dessuten ble det vist til at den fine utviklingen av relasjoner mellom foreldre og pedagoger og mellom foreldre. Pedagogene svarte at flere foreldre utvikler vennskap og fortsetter å støtte hverandre etter at familielæringen er gjennomført:

Det er arenaer for at det er erfaringsutvekslinger og refleksjon.

En rekke fedre føres til tettere kontakt med sine barn. De ser på barna på en ny måte i fortsettelsen. De blir observatører sammen med barna og evner å ta barnas perspektiv.

De har gjerne blitt presset litt ned på gulvet til å delta med sine barn som observatører.

Det ble også påpekt at det i familielæringen er viktig å overbringe informasjon, både muntlig og skriftlig.

Alle pedagogene argumenterer for tidlig oppstart med familielæring etter ankomst i nytt land. Flere påpekte at språkvansker var et hinder for dialog ved tidlig oppstart. Bruk av tolk introduserer et tredjepartsforhold som forandrer kommunikasjonen, skaper mer avstand mellom

deltagerne og vanskeliggjør oppbygging av nære relasjoner og tillit svarte pedagogene. Tidlig oppstart bidrar til å fremme trygghet, relasjoner med majoriteten, bedre forståelse for nye situasjoner som minoriteten kommer opp i det nye samfunnet og en tryggere oppstart på det nye livet i en ny majoritetskultur ble det svart. Her ble det også brukt uttrykk som at tidligere oppstart ga raskere og bedre innsikt og forståelse for det nye majoritetssamfunnet. Dette var med på å legge et ønsket grunnlag for mulig integrasjon ble det lagt til.

Og vi prøvde å bygge gode relasjoner og få dem til å forstå at det var vi som var på familielæring, og at vi var like mye interessert i å lære av de som at de skulle lære av oss. For de var veldig opptatt av at det var vi som skulle være lærere, og de var elever. Så vi trente på det sånn at vi også ønsket å lære av de sånn at vi kunne gjøre opplæringen bedre for barna. Når det gjelder den overgangen fra vi og de til bare oss, så synes jeg at kommunikasjonen med foreldrene begynte å endre seg, for de begynte å stille spørsmål. De begynte å komme med de vanskelige spørsmålene. I tillegg var det jo foreldre fra forskjellige nasjonaliteter, og de var også litt utrygge på hverandre. Så det var en periode der vi jobbet med relasjoner mellom oss som lærere, altså vi som var ansatt og de som brukere og også innad i de som var brukere. Men på lang sikt vil jeg jo si at det som skjedde var at de som var foreldre ble så trygge på hverandre at de begynte å lære av hverandre og så ble jo vi liksom satt litt til sides. Og så kunne de spørre oss om råd, men egentlig så jeg at når de hadde gjort en erfaring, så delte de med hverandre. På den måten så endret kommunikasjonen seg litt ... noen grupper fungerte litt bedre enn andre.

Begge foreldrenes svar viste til positive erfaringer med familielæringsmodellen. De uttrykte ønsker om at de ville hatt mer av dette og over et lengre tidsrom. De svarte at bekjentskap med andre foreldre og pedagoger ble utviklet. De fikk et grunnlag både ved språkutvikling og ved kunnskap om samfunnet. Derved kunne de ta videre og mer omfattende del i majoritetssamfunnet. De henviste også til en rekke eksempler med sine barn om hva de hadde lært sammen med barna. De beskrev ny kunnskap, og refererte også ofte til de praktiske aktivitetene og praktiske daglige gjøremål, når de skulle gi eksempler på ny kunnskap.

En av foreldrene uttalte seg kort:

Familielæring er en god ide.

5 Diskusjon

5.1 Tilnærming og hovedfunn

For å diskutere svarene fra informantene har jeg lagt mest vekt på teorier innen sosialisering og akkulturasjon. Jeg går først inn på hva informantsvarene peker mot når det gjelder sosialisering. Deretter diskuteres akkulturasjon. Formålet er å analysere det som ble funnet i familielæringen ut fra mål om integrering. Resultatutvalg og analyser ble foretatt etter kriterier og underkriterier. Pedagogene var prioritert på informantsiden, både ved at de var fem stykker og ved at de fikk flest spørsmål. Svarene fra minoritetsforeldrene inneholdt både elementer av verifisering og av komplettering av pedagogenes informasjon.

Både pedagogene og foreldrene ga uttrykk for at familielæringen er et bra tiltak som fanger opp flere sider ved sosialisering. Dette handler bl.a. om hvordan kunnskap anvendes og hvordan det utvikles forskjellige former og arenaer for sosialiseringsprosesser. Svarene og deres utelukkende positive innhold, ga til sammen et svært godt inntrykk av familielæringen som tiltak.

Det var fra første dag fokus på utfordringene forbundet med interesse og verdi og om disse to faktorene kunne utvikles mot en oppfatning av fellesskap, eller om de to faktorene kunne føre til konfliktfylte forhold mellom minoritet og majoritet. Pedagogene påpekte at det var sentralt i familielæringen å kunne bygge tillit, trygghet, og å framstå med vennlighet og imøtekomenhet. Pedagogensitat: *... få de til å føle seg velkomne ...*, og utvikle hva som forstås som "den gode situasjon" etter Hoëm (2010). Dette gjøres for å gi grunnlag for læring hos både voksne og barn og for å skape interesse for det nye samfunnet.

Pedagogene som ble intervjuet, viste seg å ha mye kompetanse. Svarene deres viste også at det lå en faglig gjennomtenkt strategi i familielæringen. Pedagogene beskrev hvordan de anvendte kompetansen i daglig familielæringsarbeid. Kompetansen ble også vist gjennom de gode refleksjonene angående sentrale tema. I beskrivelsene av hvordan pedagogene anvendte kunnskap, kom også fram klargjøring av egne kunnskapsbehov.

Det kom også fram som positivt hva familielæring kan bidra med innen kunnskap, forståelse, tilpasning, sosialisering og identitetsutvikling når innvandrere får tilbudet kort tid etter ankomst til et nytt land og en ny kultur. Svarene viste at pedagogene framsto som motiverte.

Flere svar viste at pedagogene arbeidet med en selvkritisk holdning til både egne holdninger og erkjente en betydelig egen utvikling basert på de erfaringer de fikk over tid i familielæringen. Pedagogene viste interesse og motivasjon for å lære mer. Alle kom med bidrag til hvordan familielæringen kan videreutvikles. Dette omfattet egen flerkulturell kompetanse, pedagogisk kompetanse og organisering og gjennomføring av familielæring. Pedagogenes svar viste at de, som foreldrene de arbeidet med, var involvert i en forsterkende sosialisering og tilpasningsprosesser. Svarene fra både pedagoger og foreldre, kan tolkes dit hen at pedagogene i større grad enn foreldrene ga inntrykk av å være bevisst at de var involvert i en akkulturasjonsprosess mot integrering. En pedagog uttrykte klart at vedkommende hadde lært og endret seg mye.

Minoritetsforeldrene argumenterte for mer familielæring. De kom med svar som viste positiv tilpasning og aksept for en del nytt i majoritetskulturen. Slik sett indikerte svarene en utvikling hos foreldrene mot den ønskede forsterkende sosialiseringen (Hoëm 2010). Dessuten, at også ønsket resosialisering (ibid.) hadde funnet sted for i det minste de sosiale fenomener som foreldresvarene dekket. Denne sosialiseringen kan tolkes som en utvikling mot eller starten på en akkulturasjonsprosess som kan lede til integrasjon og utvikling av et multikulturelt samfunn for minoritetsforeldrene.

Et første svar på utfordringen formulert i oppgavens tittel, kan således ut fra alt det positive som kom fram formuleres slik: Ja, familielæring skaper kunnskap, interesse og forståelse for det nye samfunnet blant minoritetsforeldre og resulterte i sosialiseringsprosesser som kan lede til integrering. Pedagogenes og foreldrenes svar pekte i en rekke tilfeller mot at foreldrene får forståelse for behov for resosialisering fra både deltagelse som voksne elever i familielæringen og fra eget samvær med barna i familielæringssituasjoner. For helhetsbildet mot et multikulturelt samfunn var det interessant at også pedagogene beskrev at de selv gjennomgikk en betydelig utviklingsprosess som ser ut til å involvere både resosialisering og akkulturasjon ut fra min vurdering av svarene. Pedagogene svarte at både kunnskapsbehovet og behovet for egen tilpasning til et multikulturelt samfunn, samt det å klare å utvikle et multikulturelt samfunn, var større enn antatt når de startet å arbeide med familielæring.

I den videre diskusjonen vil jeg knytte sentrale teorielementer til hva pedagoger og foreldre svarte om familielæringen. Først behandles utfordringene forbundet med sosialisering innen familielæring, i hovedsak basert på Hoëm (1997, 2010) og de som støtter hans teorioppbygg-

ing. Deretter diskuteres akkulturasjon, mest ut i fra teoriutviklingen fra Berry (1997) og Berry mfl. (2011), og noe fra Bennet (1993) og Bennet & Bennet (2000). Ved dette søker jeg å gå inn på mulighetene for å forbedre familielæringen slik at den i enda større grad kan bidra til integrering for de involverte. Det kan være at større utfordringer med integrasjon kommer på et senere tidspunkt i akkulturasjonsprosessen (Eriksen & Sørheim 2007). Berry mfl. (2006) og Fandrem (2011) tar fram at sosiale relasjoner er mye brukt som mål på akkulturasjon. Fandrem (ibid.) viser for eksempel til at det er viktig å legge til rette for relasjonsdannelse mellom minoritet og majoritet.

5.2 Sosialisering

Ut fra mål om integrasjon i et multikulturelt samfunn og pedagogenes svar, vil mye som skjer i familielæringen kunne betraktes som en sosialiseringsprosess med læring med et bestemt formål. Videre dreier det seg for foreldrene sin del mye om resosialisering. Det er å lære at noe kan gjøres og sies på en annen måte (Aasen 2003). Den faglige mangfoldigheten i familielæringen kommer også fram ved at sosialisering kan sammenfattes som det å vokse seg inn i et sosialt system med gjensidig påvirkning mellom enheter, verdier, normoverføringer og utvikling av egen verdi (Hoëm 1978, nyansert av Aasen 2003, Sam 2008, Fandrem 2011). Hoëm (2010) kaller alle målrettede handlinger for sosialisering. Minoritetsforeldrenes utvikling, i hovedsak beskrevet av pedagogene og med støttende svar fra foreldrene selv, peker mot en dynamisk sosialisering der flere faktorer, som kunnskap, tilpasning, holdninger og identitetsforståelse, endrer seg med tiden.

Både hvordan oppstarten ble beskrevet og informantsvarene som sa noe om det senere arbeidet i familielæringen, støtter Beck mfl. (2010) sin poengtering av betydningen av elevens språklige og kulturelle forståelse og betingelser for å lykkes faglig på skolen. I familielæring kan uttrykket "lykkes faglig" relateres til å lykkes med å få kunnskap om og utvikle ferdigheter i språket til majoriteten og gjennom dette gå inn i sosialisering og akkulturasjon. I familielæringen starter pedagogene ofte arbeidet med foreldre uten et felles språk og kjennskap til majoritetskulturen. Løsningen, det intensjonaliserte sosialiseringsforløp (Hoëm 2010), var å begynne med aktiviteter rundt slikt som mat, barn og daglige gjøremål, som en start på kunnskapsoppbygging og kulturforståelse. Her brukte pedagogene elementer som minoritetsforeldrene kunne kjenne igjen fra egen kultur og tidligere både uformell og formell

sosialisering (Hoëm 2010) som en utviklingsstart på den intensjonaliserte og formelle sosialiseringen i familielæringen.

Arbeidet ble bygget ut med en dialogform som vektla det uformelle, det å utvikle en vi-form og en følelse av fellesskap i tillegg til det som har vært nevnt om å skape tillit og trygghet. Den vektleggingen pedagogene hadde på likeverd kan også forstås som at de fra starten av arbeidet for å unngå umyndiggjøring av foreldrene. Å utvikle tillit og trygghet ble også satt i fokus av Hoëm (2010) i utviklingen av "den gode situasjon" som tilrettelegging for intensjonalisert sosialisering. Ut fra sosialiseringsforståelsen skissert i dette og forrige avsnitt etter Hoëm (2010), kan det forklares hvorfor institusjonen gjennom familielæringen søkte å nå andre familiemedlemmer, da særlig barna, men også ektefeller hvis de ikke var med på hele familielæringen. Likeledes hvorfor foreldrene ble invitert til å kunne droppe innom på andre tidspunkt eller etter endt familielæring. Et av målene med denne form for intensjonalisert sosialisering var å utvikle en følelse av tilhørighet. Ikke vi og de, men oss, som det ble formulert i pedagogsvar.

Sommer (2006) argumenterte for at verdi- og idealoverføringer fra en generasjon til neste ikke er viktig sammenliknet med den verdiformidling som skjer i barnegruppene. Mitt inntrykk er at organisering og arbeid i familielæringen, ikke fulgte det Sommer tok fram, men er mer forenlig med Hoëm (1978, 2010) og hans beskrivelser av sosialisering og betingelser for sosialisering. Sommer (2006) tar fram tillit og vennlighet som sentrale i forhold i sosialisering og tilpasning og kan i dette sies å være på linje med Hoëm sitert ovenfor.

Gitt at det ble utviklet et felles språkgrunnlag lenger ut i familielæringsperioden, viste pedagogenes svar hvordan de igjen anvendte elementer fra uformell sosialisering for å få til en intensjonalisert sosialisering. Denne gir i sin tur minoritetsforeldrene kunnskap om det multikulturelle samfunn og innebærer kjennetegn på en formell sosialiseringsprosess. I sistnevnte kan mål om resosialisering også gjenkjennes. Pedagogene introduserte minoritetsforeldre til norsk og andre minoriteters kultur ved å fortelle om, eller få til diskusjoner om egne og andres samlivserfaringer, egen barneoppdragelse og hvordan de satte grensene for sine barn og ungdommer. Pedagogene hadde erfart hvordan dette kunne åpne for diskusjon og refleksjon blant minoritetsforeldrene med bedret forståelse av egen og andres kulturer som resultat. Virkningskraften i dette kan understrekes ved at en av pedagogene var svært over-

rasket over åpenheten i et diskusjonsforløp med representanter fra flere minoriteter der de følte seg frie og ubundne i hva som var interessant og verdifullt i forskjellige kulturer.

En pedagog beskrev hvordan noen diskusjoner mellom minoritetsforeldre kunne utvikle seg best med bare mødre til stede. Her ble det referert til erfaringer med mor-barn grupper. Til sammenlikning kunne tilstedeværelse av foreldre fra begge kjønn legge begrensninger på hva og hvordan foreldre tør å gå inn i diskusjoner. I flere av de landene som det er kommet flest flyktninger fra, er det en patriarkalsk samfunnsstruktur. Rangordninger innen storfamilier og klaner kan også legge bånd på hvordan enkeltindivider har anledning til å ordlegge seg i sin opprinnelige kultur. Dette kan være noe av forklaringen på at åpne diskusjoner lettest hadde oppstått mellom kvinner i mor-barn grupper. Kanskje er det slik på tvers av kulturer at desto flere fellestrekk en kan identifisere seg med i gruppen, desto åpnere blir diskusjonene.

Svarene fra pedagogene viste at de var innforstått med behovet for å skape et grunnlag for en sosialiseringsprosess for å nå mål om integrering. Pedagogene var oppmerksomme på det etnosentriske utgangspunktet nyankomne flyktninger ofte har (Dahl 2008). Det ble svart at når minoritetsforeldrene startet i familielæringen, sto de sterkt på sin egen kultur. Kultur forstås her som det utvidete kulturbegrep (Hoëm 2010) og et produkt av menneskelig tankevirksomhet der sosiale fenomen brukes som sideordnete begreper til kultur (Hoëm 1978). I svarene fra informantene kom det mest informasjon om mikrososialisering (Hoëm 2010) med enkeltindividet i fokus. Ved en oppdeling i minoritetsforeldre som elever og pedagoger kommer det også inn makrososialisering (ibid.) i familielæringen.

Pedagogiske utfordringer kommer opp på flere vis i familielæringsgrupper. I en og samme handling vil pedagogene være involvert i primærsosialisering av barna og sekundærsosialisering med mål om og arbeid med å få til resosialisering av foreldrene (ibid.). Barna vil bli introdusert til noe nytt av foreldrene og ut fra foreldrenes verdier og interesser, mens foreldrene vil kunne komme i situasjoner der de opplever interesse- og verdikonflikter ut fra sitt opprinnelige kulturståsted når pedagogene henvender seg til dem.

Pedagogene svarte at det særlig i starten på en familielæringsgruppe var behov for å gå sakte fram. Språkvanskene ble nevnt, men de kom også inn på andre vanskeligheter uten å spesifisere direkte verdi og interessekonflikter ord for ord. Pedagogene brukte begrepet kulturforskjeller når de henviste til forhold som kunne komme fra verdi og interesseforskjellene.

Pedagogenes svar, og arbeidsformene de kom inn på, kan forstås som at de var oppmerksomme på verdi og interessekonflikter. Pedagogenes svar viste at de fra starten av brukte et bredt spekter av uformell sosialisering for både å få forståelse og aksept for pluss interesse hos innvandrerforeldrene til å ta del i den formelle sosialiseringen. Aktiviteter i familielæringen omfatter således klart intensjonalt sosialisering (ibid.).

Minoritetsforeldrene svarte at det var viktig med tidligst mulig kjennskap til nye forhold i majoritetssamfunnet. Argumentet taler for å prioritere familielæring snarest mulig etter ankomst for flyktninger. At minoritetene lærer om det nye majoritetssamfunnet tidlig etter ankomst i det nye landet, og således får en tidlig resosialisering, er noe annet enn at det bare prioriteres å lære norsk først. Det ene står ikke mot det andre, men svarene fra både pedagoger og foreldre indikerer at majoriteten er tjent med å starte læring som går inn i intensjonalt sosialisering tidligst mulig for innvandrere. Deres kulturbakgrunn kan være svært annerledes. Det vil for eksempel utvikles interesser og verdsettning, og vil åpenbart lette en resosialisering og akkulturasjon mot ønskede mål. Det kan dreie seg om at minoritetsforeldrene tidlig forstår slikt som hva en barnehage er for noe, eller at de forstår hva som foregår i en barnebursdag arrangert på majoritetens vis. Deltagelse av begge kjønn i hjemmearbeid bidrar også til at de lærer dagligdagse gjøremål og likt og ulikt om majoritetens kultur.

Svarene, til den mannlige forelder om øket respekt for og endret holdning til egne barn, viste at han hadde tatt til seg informasjon og at han har gjennomgått resosialisering. Siden jeg ikke har mer informasjon om barna, kan jeg ikke gå inn på om de har vært gjennom sosialisering eller resosialisering.

Diskusjonen mellom minoritetsforeldre og pedagoger om grensesetting for ungdom, kan også illustrere interesse- og verdikonflikter (ibid.) når to kulturer møtes. Diskusjonen gikk rett på verdier som selvstendighet, ansvar, og toleranse. Her kom det, ut fra interesse, til en åpen erfaringsutveksling mellom nyankomne minoritetsforeldre og pedagog. Diskusjonen utviklet seg på et vis som utfordret verdigrunnlag og tema berørte noe av det som kunne være aktuelt å lære for "å gjøre på en annen måte" (Fandrem 2011) i en resosialiseringsprosess. At en slik diskusjon om sentrale verdier i flere kulturer fant sted i familielæringen, viser at pedagogen evner å skape tillit, åpne for vurderinger av interesser og verdier, og således også muliggjøre videre resosialisering. Det ble også referert til betydelig interesse og engasjement i en

diskusjon om prevensjon hos ungdom. Dessverre ble det ikke gitt mer spesifikk informasjon som kunne peke mot verdikonflikter i dette svaret.

De mer begrensede svarene fra minoritetsforeldrene kan indikere gode resultater, men de må vurderes forsiktig. Dersom foreldrene ville, hadde de anledning til å skjule valg av, eller intensjoner om valg, av desosialisering eller skjermet sosialisering i sine svar. Selv etter en viss oppholdstid vil en kunne forvente at mange innvandrere vil være forsiktige med å ta opp konfliktfylte tema i et intervju som skulle gå inn i undersøkelse. Jeg fant ingen indikasjoner på de to sosialiseringsformene i noen informantsvar. I pedagogenes svar var det ikke noe om desosialisering eller skjermet sosialisering. Eksempler på ekstra krevende personer ble nevnt, men det var knyttet til traumer. Når traumer ble klarlagt, ble det gitt adekvat støtte. Pedagogens svar var kort ut fra personvern hensyn. Tema om traumer ble ikke undersøkt i min studie.

Engen (1989) tar opp at minoriteter ofte kan være fattige og at dette kan påvirke verdi og interessevalg og således kunne bidra til uønsket desosialisering eller skjermet sosialisering. Pedagoggruppen arbeidet mye med nyankomne flyktninger. Flere flyktninger vil kun ha kultur- og kunnskapskapitalen i behold. De svakeste kan også være utsatt for umyndiggjøring i læresituasjonen. Pedagogene var bevisste på materiell fattigdom. De svarte at de arbeidet for å gjøre foreldrene i familielæringen mer selvstendige og selvhjulpne. Arbeidsformen med vekt på tillit, trygghet og likeverd, viste et fokus på å utvikle myndiggjøring.

Beck mfl. (2010) tar fram interesse- og verdi- fellesskap eller konflikt som grunnlag for forsterkende og skjermet sosialisering i Hoëms arbeider. Beck mfl. skriver at begrepene foregriper myndig- og umyndiggjøring og deres realiseringsbetingelser. Innvandrerforeldre opplever interesse - og verdikonflikter i familielæringen. Men som Øzerk (2006) uttrykker det, de- og resosialisering er viktige mellomposisjoner i Hoëms sosialiseringsanalyse. De klargjør at umyndiggjøring ikke er nødvendig konsekvens av at elevens kulturelle kapital krenkes av skolen.

5.3 Akkulturasjon

I følge Berry m.fl. (2011) starter akkulturasjonserfaringene med utgangspunkt i den opprinnelige kulturen og påvirkningen fra det nye samfunnet eller den nye kulturen. En rekke svar fra både pedagogene og foreldrene bekreftet dette utgangspunktet og at det foregikk tilegnelser av sosiale ferdigheter, inklusive kulturell avlæring og kulturell læring slik begrepene er omtalt av Sam (1997) og Berry mfl. (2002). Et interessant poeng er pedagogenes beskrivelser av hvor mye kulturell læring de gjennomgikk. Minoritetsforeldrenes svar bekreftet med en rekke eksempler at de hadde gjennomgått kulturell avlæring og læring, og at det ble også indikert at de hadde endret atferdsrepertoar i den nye kulturelle settingen. Mest eksplisitt ble dette uttrykt i svar som gikk på foreldres forhold til barna.

Pedagogene var seg bevisst sitt kulturelle ståsted som representanter for majoriteten. De svarte også at minoritetsforeldre ankommer som stolte bærere av sin kultur og dens verdier, og utviser atferd forbundet med den. Utsagnene kan også sies å være i tråd med det etnosentriske utgangspunktet Bennet (1993) og Bennet & Bennet (2000) beskriver. De forskjellige utviklingsfaser i interkulturell sensitivitet og kulturkompetanse i Bennetts modell (Bennet 1993, Bennet & Bennet 2000) vil ha relevans for familielæring. Pedagogene viste til at underveis i familielæringen og blant de minoritetsforeldre som holdt kontakt etter endt familielæring, skifter mange med tiden til en etnorelativistisk holdning. Det passer med Bennetts terminologi, men vil også kunne passe med hvordan Berry (1997) og Berry mfl. (2011) beskriver håndtering av stress, mestring og etter hvert tilpasning i akkulturasjon.

Informantenes svar tydet på at i den første fasen som familielæringen utgjorde, gikk akkulturasjonserfaringen greit for de fleste. Dette inkluderer atferdsomlegging, tilegnelse av sosiale ferdigheter med kulturell avlæring og kulturell læring, hvilket er nivå en i Sam (1997) sin beskrivelse av tilpasningsproblemer, se også Berry mfl. (2002). Pedagogenes beskrivelser av arbeid og eksempler fra episoder i tidlig familielæring viste at foreldrene hadde vansker med kognitiv kontroll og problemvurdering (Berry 1997, Berry mfl. 2002). Ta for eksempel de som ikke forsto hva en barnehage er for noe, eller usikkerheten med hvordan tørre å spørre om det var alkohol i brusen til en barnebursdag. De diskusjonene informantene kom inn på i sine svar kan også tolkes som at foreldrene hadde utfordringer med kognitiv kontroll og problemvurdering, men deres engasjement kan sies å tyde mer på at de var interesserte og motiverte for å lære og mestre slike kulturforskjeller.

Ingen svar kom inn på sterkere stressrelaterte vanskeligheter. Her siktes det til hvorvidt atferdsomlegging eller kultursjokk førte til depresjoner, angst eller identitetsforstyrrelser, som er forhold på nivå to i Sam (1997). Følgelig ble heller ikke tilfeller med alvorlige psykologiske forstyrrelse, Sams (1997) nivå tre, omtalt. At dette ikke forekommer i familielæringen eller i akkulturasjonsprosesser etter familielæringen kan ikke utelukkes, men de spørsmålene som ble stilt avdekket ikke noe av dette. Informantsvarene kan derimot vurderes til at det allerede i familielæringen kom fram tegn på at foreldre ville klare tilpasninger i den psykologiske akkulturasjonsprosessen. Dette inkluderer i Berry sitt akkulturasjonsrammeverk sosiokulturell og psykologisk mestring, se også Figur 1.

Sam (1997) skriver at barn akkultureres raskere enn andre innvandrergupper. Han antar at dette kan skyldes at de har mindre erfaring fra hjemstedets kultur, pluss som en reaksjon på tilpassningspresset i skolen. Sam legger til at skolen er et logisk sted å sette inn tiltak pga. forskjellen i barnas og foreldrenes akkulturasjonstakt. Sam sine anbefalinger ser ut til å bli støttet av intervjuer jeg fikk. Det kan være at barna akselererer foreldrenes akkulturasjonsforløp. Foreldre uttalte at de finner det positivt å være sammen med barna. Foreldrene svarte at de lærte sammen med barna og også av dem i situasjoner når de var sammen. En forelder svarte som følger med relevans for læring og akkulturasjon:

Det som du ikke kan, vil kanskje barnet ditt svare for deg? Det blir spennende. Jeg opplevde at mitt barn kan svare på det som jeg ikke kan, eller motsatt, det som hun ikke kan svare på, kan jeg svare på.

Denne studien av familielæring ble gjennomført i en institusjon der det var prioritert å utvikle nyankomne innvandreres kunnskap om språk og kultur som grunnlag for integrasjon. Disse minoritetsforeldrene var nyankomne, med flyktningsstatus, og de var parallelt i en første eller fortsatt tidlig fase med norskopplæring. En andel av foreldrene var formet gjennom enkulturasjon og pedagogene hadde erfart at det forekom personer med traumer. Minoritetsforeldrenes utdannelsesbakgrunn varierte fra svært lite til universitetsutdannelse. Slike variasjoner medførte et bredt spekter av faktorer som utgangspunkt for å vurdere påvirkningen familielæringen har på innvandrerne. Faktorene er elementer i Berry (1997) sitt akkulturasjonsrammeverk. Når foreldrenes bakgrunn er så forskjellig, ligger det en betydelig pedagogisk utfordring i å skape individuelt tilpasset støtte i familielæringen for best mulig akkulturasjon.

Svarene fra begge informantgruppene omhandlet derfor mest tidlige akkulturasjonserfaringer. Noen pedagoger refererte også til tidligere erfaringer med mor-barn grupper. Det var ikke anledning til å gå inn på hvor lenge disse minoritetspersonene hadde vært i landet før de kom inn i familielæringen. Et fellestrekk ved tidlig tilbud om familielæring er at den vil kunne bidra som en modererende faktor, når innvandrere utsettes for akkulturativt stress ved at de må tilpasse seg et nytt samfunn med en ny kultur. Pedagogene fungerte likeså som en modererende faktor i selve familielæringen. Familielæringen kan bidra til å utvikle foreldrenes evne til tilpasning gjennom bedre kognitiv kontroll, problemvurdering og kontaktutvikling i den svært vanskelige første perioden. Pedagogenes svar pekte alle mot en positiv akkulturasjonsprosess med eksempler på tilpasning mot integrering.

Ut fra det engasjementet pedagogene viste for arbeidet sitt og interessen for å videreutvikle familielæringen, er det mitt inntrykk at svarene var ekte. Det samme kan sies om foreldrene som ble intervjuet. Deres holdning og engasjement i intervjuene støttet inntrykket av at de var genuint positive. Samt at de gjennom familielæringen hadde fått et grunnlag for å klare mestring eller i det minste gi uttrykk for at de kunne håndtere den situasjonen de befant seg i. De ga ikke inntrykk av å være utsatt for det sterke stresset som kan forekomme i en akkulturasjonsprosess etter Berry (ibid.). Dette kan også indikere at de gjennom familielæringen hadde fått øket interkulturell sensitivitet og befant seg på nivå en i Sam (1997) sine beskrivelser av tilpasning. Foreldrenes svar kan også tolkes dit hen at de ønsket og søkte mot å få til integrering. Motivasjonen ble indikert ved at foreldrene ønsket flere oppgaver i familielæringen, inkludert slikt som mer skriftlig trening i norskfaget.

Foreldre ønsket å komme tilbake til pedagoger når de trengte dem, fordi foreldrene opplever at de har god kontakt med pedagogene. Forholdet ble tatt fram av begge informantgruppene. At minoritet søker kontakt med majoritet, kan være et tegn på integrering. Denne type svar og atferd fra foreldrene pekte mot at de i perioden med familielæring har fått og bearbeidet informasjon som har motivert dem til å gå for integrasjon. Svar fra pedagogene på foreldrenes utviklingsforløp i familielæringen og svar fra foreldre støtter inntrykket av at dette resultatet ikke var det utgangspunktet foreldrene hadde da de ankom det nye landet. I denne undersøkelsen kom det ikke fram hvilken akkulturasjonsstrategi foreldrene kom til å velge lenger fram i tid. Intervjusvarene fra tidlig fase etter ankomst til en ny majoritetskultur, viser en rekke eksempler på en akkulturasjonsprosess i retning av integrasjon. Dette kan også tas til inntekt for at familielæringen har vist et godt resultat. Det kom ikke fram i noen svar fra foreldre eller

pedagoger at foreldre i familielæring senere kom til å gå inn i akkulturasjonsstrategier mot segregasjon eller marginalisering, slik Berry (1997) beskriver disse begrepene.

Akkulturasjonsprosessen eller strategivalgene trenger ikke alltid å være like bevisste eller selvvalgte hos individene. Et åpent og inkluderende syn på kulturelt mangfold vil bedre mulighetene for de som søkes integrert til å kunne velge fritt (Fandrem 2011). Innvandrere har ikke alltid frihet til å velge hvordan de vil involveres i interkulturelle forhold (Berry mfl. 2011). Pedagogsvarene pekte mot at ut i fra den bevisste strategien som de brukte, vil en konsekvens være at foreldrene står fritt til å velge, mens det ikke er svar fra noen informanter som indikerte hvor bevisste eller frie valgene var i foreldrenes akkulturasjonsprosess. Pedagogenes arbeidsform og metoder med vekt på åpenhet, imøtekommenhet og toleranse vil kunne bidra til at foreldrene går inn i ønsket akkulturasjonsforløp og finner sitt eget verdigrunnlag i det nye multikulturelle samfunnet.

5.4 Identitet, holdninger og sosial støtte

Identitet kan beskrives som summen av den vi er i ulike sosiale sammenhenger og de fellesskap vi tilhører. Slik er identiteten konstruert og opprettholdt gjennom sosiale interaksjoner. Den forandres over tid, med kontekst og med generasjoner. En rekke individrelaterte faktorer gjør identitet videre dynamisk, og den er knyttet til både etnisitet og kultur (Barth 1969, Eriksen 1997, Fandrem 2011). Pedagogenes svar på hva de vektla i første fase med å skape tillit, trygghet og formidle en oppfatning av tilhørighet gjennom familielæringen, kan relateres til Eriksens (1997) poengtering av å skape en vi-følelse i utvikling av identitet og holdninger.

Det forhold at innvandrere oppnår god kontakt med pedagoggruppen i familielæringen, kan være en av akkulturasjonsprosessens modererende faktorer, nemlig sosial støtte. Denne kan bidra til integrering. Når foreldrene også utvikler gode kontakter med hverandre, vil det bidra til å forsterke denne effekten. Minoritetsforeldre fortsatte å komme innom familielæringsinstitusjonen etter at læreperioden var over. En rekke foreldre søkte sammen i grupper underveis i familielæringen. De erkjente nytten av å lære med hverandre ved å benytte sosial støtte. Fra pedagogsiden ble det beskrevet diskusjoner mellom foreldrene hvor de hadde dyptgående diskusjoner der de utfordret forskjellige kulturforhold, holdninger, meninger og med det forståelse av egen og andres identitet.

Der hvor innvandrere er i et lite mindretall, foretrekker de ofte kontakt med andre av samme opphav (Quillian & Campbell 2003). Det kan bremse eller hindre en utvikling mot integrasjon. Baerveldt mfl. (2004) tok fram betydningen av tilgjengelighet for å danne relasjoner i det nye samfunnet som viktig for tilpasninger. Kontakter med den nye kulturen utvikles oftest over tid (Fandrem 2011). Kjeldstadli (2003) skrev at skal tilpasningsproblemer hos innvandrere undersøkes, må man ikke adressere de ulike kulturers karakteristika, men arbeide med relasjonene mellom minoritet og majoritet. Informantsvarene indikerer at familielæringen gir et bidrag mot integrering i et multikulturelt samfunn ved flere former for relasjonsdannelse. Nevner her tilbudet om, og den faktiske relasjonsdannelse som skjer, mellom pedagoger og foreldre og mellom foreldre fra forskjellige minoriteter. Dessuten bidrar den kunnskapen foreldre får om norske institusjoner til at de også bedre klarer å forstå norske institusjoner og å relatere seg til dem.

Det kan oppstå en utfordring knyttet til minoritetenes holdningsutvikling fra dannelsen av en første tillits- og trygghetsskapende lille base av noe felles til et videreutviklet vi-fellesskap. De første kontaktene med majoriteten kan være varige. Pedagogene viste i sine svar til arbeidet med å utvikle holdningen om at foreldre var velkomne på senere besøk, og som nevnt ovenfor, så gjorde flere det. Det første fellesskap i familielæringen er også en introduksjon til en holdningsutvikling. I denne inngår senere kontaktutvikling, nettverksutbygging og identitetsutvikling i det multikulturelle samfunnet. I den korte tiden familielæringen varer, er det en komplisert og tidkrevende oppgave å gi foreldrene nok tverrkulturell kompetanse og akkulturasjonsforståelse til at de kan forholde seg til hva som er vanskelig i forståelse og valg i forskjellige situasjoner i holdningsutviklingen. Hoëm (2010: 149) tar fram følgende i forbindelse med det å skape den gode situasjon for sterk identitet:

Opplevelsen av mestringsgrunnlag, selvforståelse og identitet er opplevelsen av den gode situasjon, denne er samtidig en opplevelse av egen identitet enten den gode situasjon i denne forstand er et makro- eller mikrofenomen. En institusjons opplevelse av egenart og eget potensiale er opplevelse av individuell identitet for eksempel.

Verkuyten (2005) har listet opp en rekke dimensjoner ved identiteten. Identitetens kollektivistiske dimensjoner (etnisk, kulturell og sosial) gis individuelle uttrykk gjennom den personlige identiteten Fandrem (2011). Den utvikles ut fra den enkeltes personlige erfaringer og identiteten blir forskjellig fra person til person. Migrasjon medfører et behov for å utvikle identiteten. Intervjussvarene viste at dette gjelder både minoritet og majoritet. Det nye majoritetssam-

funnet vil utfordre både individuelle og kollektive identitetsdimensjoner. Flyktninger kan ha hatt en vond klassereise nedover, med redusert autoritet, sosial og personlig status som resultat. Familielæringen innebærer sosial støtte og et faglig tilbud i starten med å videreutvikle det enkelte minoritetsindivid sin oppfatning av egen identitet og holdninger i et nytt majoritetssamfunn.

Starten på arbeidet i familielæringen kan, ut fra pedagogenes svar, være å arbeide for å utvikle en bindestreksidentitet (Eriksen 1997, Fandrem 2011). Selv om det har skjedd en funksjonstapping av familien i moderniseringsprosessen i vår kultur, har familien fortsatt stor betydning for identitetsutviklingen. Familiesamholdet kan være sterkere blant mange innvandrere enn blant etnisk norske (Eriksen 1997). Gjennom å samle foreldre og barn med integrering som mål i familielæringen, ivaretas den etniske identitetsdimensjonen slik det hele ble framstilt i de svarene jeg innhentet. Blant flyktninger er det mange av de ressursvakeste både mht. økonomi og kommunikasjonsferdigheter, og som også kommer fra de mest kollektivistisk orienterte kulturene. I et moderne og individualistisk innrettet samfunn er individene mer opptatt av utbytte (Fandrem 2011). Skiftet kan innebære en stor overgang for nyankomne minoriteter. Familielæringen vil kunne bidra til å gi et tryggere utgangspunkt for identitetsutviklingen. Hele familien kan få en felles forståelse av at de utvikler og tilpasser seg sammen.

Pedagogenes svar om holdninger viste at de var oppmerksomme på hvor viktige deres egne holdninger er for å kunne påvirke innvandrerne i deres akkulturasjonsprosess. De tok fram at holdningene var under kontinuerlig endring og utvikling både hos pedagogene selv og hos minoritetsforeldrene, og at det foreligger flere oppfatninger av sannheter hos begge grupper. Pedagogene pekte på behov for og nytte av å lære om andre kulturer. At en slik holdningsutvikling også skjer hos pedagogene, kan være en del av utviklingen av et multikulturelt samfunn. Dessuten er holdningsutvikling en del av kompetanseutviklingen i institusjonen, samt for kontinuitet av denne type arbeid for å ivareta og videreføre ervervet kunnskap. Pedagogene i familielæringen er sentrale førstelinjerepresentanter i kontakten mellom majoritet og minoritet. Det faller naturlig å argumentere for at slike pedagoger bør få muligheter for å formidle sin kunnskaps- og holdningsutvikling om minoritetene til majoriteten for å bidra til utviklingen av et multikulturelt samfunn.

Svarene fra begge minoritetsforeldrene pekte mot at de virkelig gjennomgikk holdningsendringer som reflekterer sosial forståelse de fikk gjennom familielæringen. De fortalte for

eksempel hvordan de ankom med holdninger i forhold til sine barn og hvordan de ble endret med bidrag fra familielæringen. Pedagogenes svar på hvilke arbeidsoppgaver og metoder de brukte, viste at de i en del av arbeidet fulgte en ressursorientert tilnærming til kulturelt mangfold (Gjervan 2008) i familielæringsarbeidet. En ressursorientert tilnærming er også vektlagt i de offentlige føringene (Stortingsmeldinger nr.16, 2006-2007 og nr. 9 2009-2010, Kunnskapsdepartementet 2006). At minoritetene, her foreldrene i familielæringen, ble betraktet som en ressurs, kom også fram i pedagogenes ønsker om å lære mer om de forskjellige kulturene de arbeidet med.

Pedagogsvarene kom inn på stereotyper brukt i en hjelpende og positiv sammenheng. De viste ingen tegn til fordommer i form av tilstivnede stereotypier. Minoritetsforeldrene som begrep ble brukt til å beskrive en gruppenorm (Adler 1997), og ikke et bestemt individ eller om individet er godt eller dårlig. Gruppebeskrivelsen er korrekt anvendt for nyankomne flyktinger, innvandrere og minoriteter. Ingen svar viste til ubevisst, normativ og ikke deskriptiv evaluering av foreldrene. De ble behandlet som forskjellige individer og pedagogene var positive til foreldrenes tilpasninger og framhevet hvordan de selv også endret seg etter nye observasjoner og erfaringer med foreldrene.

5.5 Kommunikasjon og kultur

Eriksen & Sørheim (2007) skriver at kultur er noe tillært som ligger mellom folk når de møtes og som muliggjør kommunikasjon. Når to kulturer møtes, søker en ofte å utvikle en felles plattform for videre og langvarig kommunikasjon. Videre framhever de at minoritetspersoner er like forskjellige som nordmenn. Mennesker handler på bakgrunn av kulturelle regler og normer. Hver enkelt sin kulturbakgrunn er skapt av et bevisst, selektivt og ofte kritisk utvalg. Dette gir uforutsigbarhet i responser og en må være oppmerksom på at kulturforskjeller bidrar til kommunikasjonsvansker, misforståelser og konflikter (ibid.). Informantsvarene ga inntrykk av at denne grunnkunnskapen og respekten for likeverdet var innarbeidet blant pedagogene i familielæringen, samtidig som informantene også erkjente at det var behov for individuelle tilpasninger. Det kom også fram eksempler på god anvendelse av kultursensitivitet (Fandrem 2011). Flere svar viste at pedagogene også vektla empati.

Begge informantgruppene påpekte at kommunikasjonen var vanskeligst i starten fordi ordforrådet var lite blant de nyankomne flyktingene. Ved valg av kommunikasjonsform ble dette

dreid bort fra mulige kommunikasjonsproblemer, misforståelser og konflikter. Pedagogene hadde lært kompletterende uttrykksformer. De la også de enkleste og mest trygghets- og humørskapende settinger om daglige gjøremål først i familielæringen. Senere i familielæringen, når foreldrene hadde fått utviklet et ordforråd, framhevet pedagogene hvordan de skapte nytt felles grunnlag for kommunikasjon gjennom mer rom for blant annet diskusjoner. Temavalg for å skape noe felles å kunne kommunisere om er i tråd med utviklingen av en felles plattform som utgangspunkt for kommunikasjonsutviklingen (Eriksen & Sørheim 2007). Det gode i denne startformen ble også understreket ved at minoritetsforeldre uttrykte at det er flott å gjøre ting sammen og lære av hverandre. Sitat:

Det er ikke alltid lett å forklare når jeg blir spurt om hvordan jeg gjør det. Mange foreldre kan veldig lite språk. Vi prøver med gester.

Minoritetsforeldre refererte også til situasjoner der de fikk språkhjelp av barna. Gruppen, minoritetsforeldrene, klarer å kommunisere uansett språkmangelen med bruk av alternativer og støtte fra barna. Som en mulig indikasjon på en forståelse av betydningen av kunnskap om majoritetssamfunnets kultur, svarte minoritetsforeldre at det var viktig med tidligst mulig kjennskap til nye forhold i majoritetssamfunnet.

5.6 Institusjonalisering

Kontakter, forbindelser og andre forhold ved nettverksbygging er kanskje det viktigste når folk skal etablere seg i et nytt land ut fra Baerveldt mfl. (2004). Sosiale relasjoner er individuelle, men samtidig også institusjonelle (Engebriksen & Fuglerud 2009). Det er en prioritert oppgave å gi innvandrere/minoriteter en innsikt i norske institusjoner og innvandrerne er forpliktet til å gjøre det (Stortingsmelding 16, 2006-2007). Svar fra både pedagogene og foreldrene viser at det inkluderes betydelige ressurser og vektlegges å oppnå gode resultater på institusjonalisering av barna i forhold til barnehage og skole, og på å skape en forståelse av norsk kultur og kunnskap om institusjonene for å utvikle denne type sosialisering hos foreldrene. En forståelse for og aksept av disse institusjonene blant minoritetsforeldre, på majoritetssamfunnet premisser, er sentral for en vellykket integrering av minoritetsbarna (Engebriksen & Fuglerud 2009). Flere svar indikerte at foreldrene hadde fått ny kjennskap og forståelse av de to nevnte institusjonene og hadde utviklet en aksept for at barna går inn i

institusjonene. Aksept for og deltagelse i familielæringen ser således ut til å bidra til en første institusjonalisering av minoritetsforeldrene.

Foreldresvarene kan ikke spesifiseres videre mht. hvor langt foreldrene hadde akseptert at barnas institusjonalisering i barnehage og skole kunne gå. Aksept og deltagelse kan indikere tilpasning mot integrasjon, men som påpekt av Sand (2008), kan svarene skjule desosialisering ut fra at verdi kun vurderes ut fra hva som er lønnsomt (Engen 1989). Mange minoritetsforeldre, som nyankomne flyktninger, har lite kunnskap om, og forståelse av, norske institusjoner (Engebrigtsen & Fuglerud 2009, Eriksen & Sørheim 2009). Videre viser Eriksen & Sørheim (2009) til at minoritetsforeldre kan ha religiøse, etniske eller livssynsbaserte reserwasjoner eller skeptiske holdninger til alle de institusjonene som er involvert i sosialiseringen av norske barn. Engebrigtsen & Fuglerud (2009) inkluderer også endret foreldreautoritet.

Kunnskapen fra familielæringen kan bidra til at de ikke setter for strenge grenser i tilpasninger mot integrasjon i det nye majoritetssamfunnet. Begge foreldrene som ble intervjuet, svarte at tiden i familielæringsgruppene vil hjelpe dem i barnas skolesammenheng. Men det at de ikke kunne svare på hvordan, sier noe om hvor vanskelig minoritetsforeldrene har det med å kunne forholde seg til de nye institusjonene. Noe var oppnådd, men forståelsen var fortsatt begrenset.

Institusjonaliseringen kan muligens kun være temporær for noen foreldre. Ut fra et begrenset antall spørsmål og med to informanter, kan jeg ha mistet tegn på, eller oversett den andel foreldre, som velger desosialisering og kan ende i marginalisering eller segregasjon. De svar som jeg fikk, støtter inntrykket av at foreldrene aksepterte å være i familielæring. Både pedagoger og foreldre nevnte videre at minoritetsforeldre fortsatte å komme innom for å spørre om råd, ta en kopp kaffe og slå av en prat etter endt familielæring. Besøkene kan forstås som en aksept av, i det minste en erkjennelse av nytten, av den institusjonen der familielæringen ble utført.

5.7 Familielæringsmodellen

Utgangspunktet for familielæring er nedfelt i de offentlige føringer og mål. I Stortingsmelding nr. 9 (2009 - 2010) skrives det at både majoriteten og minoriteten tilpasser seg hverandre.

Etter norsk lov har nyankomne voksne innvandrere ikke bare rett til, men de er forpliktet til å lære seg norsk (Forskrift 2011-12-20-1462). Nyankomne har også rett til et introduksjonsprogram (LOV-2011-06-24-19). Familielæringen ble i min oppgave undersøkt som et tilbud til foreldre med flyktningbakgrunn. Viktigst av alt i familielæring er læring og utvikling av sosiale ferdigheter, og familielæring handler mer om samhandling enn om å bruke spesifikke metoder (Fandrem 2011).

Et annet hovedinntrykk er at familielæringen utgjør en god arena for minoritetsforeldre fra forskjellige kulturer til å knytte kontakt med hverandre, utveksle informasjon og diskutere kulturforskjeller, holdninger og tilpasninger. Minoritetsforeldrene blir også gjort oppmerksomme på målet om integrering i et multikulturelt samfunn, og at de også har rettigheter og plikter i det nye samfunnet mht. språkopplæring, samfunnskunnskap og til å hjelpe sine egne barn med tilpasning til de nye forholdene. Familielæringen er også i betydelig grad en læringsarena for det pedagogiske personalet. Ved hjelp av familielæringen får samfunnet informasjon om hvordan tilpasningen kan styrkes og videreutvikles og hvordan det kan arbeides forebyggende for å minimalisere virkninger av risikofaktorer. Kunnskapen et erfarent personale opparbeider framstår som å være av stor verdi ut fra pedagogenes svar. Dette taler også for at det er verdifullt å ha en strategi for å ta vare på erfarne pedagoger og ha en blanding av erfarent og uerfarent personale etter som innvandringer øker og flere familielæringsgrupper må opprettes.

I svarene kommer det fram et poeng ved at formell læring gjøres mer uformell når læringsarenaen flyttes fra de voksnes klasserom til samvær med barna. Dermed oppnår foreldrene også læring sammen med flere familiemedlemmer og av familiemedlemmer. Følgende svar fra en av foreldrene viste at dette foregikk: *En dag kan datteren min det, en dag jeg kan det.*

Ut fra pedagogenes svar kan uformelle læresituasjoner også eksemplifiseres i diskusjoner som oppstår mellom foreldre og pedagoger om både barneoppdragelse og grensesetting for ungdom. Det ble i svarene fra pedagogene vist til flere diskusjoner og dialoger som ved sine tema og utviklingsforløp kunne innebære læring for alle aktører. Samhandling i familielæring vil

således også omfatte det mer abstrakte som diskusjoner og åpne dialoger representerer, og ikke bare det å konkret gjøre noe sammen for å lære norsk språk. Diskusjoner og dialoger kan virkelig åpne for integrering og mitt inntrykk er at de pedagogene som ble intervjuet hadde forståelsen for dette.

I den første tiden med nyankomne flyktninger har pedagogene kommunikasjonsutfordringer i fravær av felles språk. Dette kan skape usikkerhet og problemer. Pedagogene trenger, og ønsket, mer kompetanse om andre kulturer for å forstå og tolke riktig atferd. Nå kan det ut fra pedagogenes svar forstås slik at noe av denne type kompetanse utvikler de ved erfaringer i familielæringsarbeidet. Videreutdannelse kan være ressurskrevende. Men da kan pedagogene for eksempel i den første tiden bli bedre til å skape sosiale settinger som nyankomne minoritetsforeldre kjenner fra før, tolke atferden deres riktig og anvende pedagogiske metoder. Utbyttet fra videreutviklet familielæring kan bli målt både ved hvor hurtig og ved hvilke forløp akkulturasjonsprosessen tar, pluss hvor godt integrert minoriteter blir i et multikulturelt samfunn. En forutsetning er da at de grupper som går gjennom familielæringstilbudet følges opp videre. De bør i så tilfelle måles for de samme parameterne etter endt familielæring og i det minste med noen års mellomrom framover.

Pedagogene viste til at de mest åpne diskusjoner om kulturforskjeller og behov for tilpasning oftest hadde oppstått i mor-barn grupper. Pedagogene la til at de også hadde vært gjennom langt flere perioder med mor-barn grupper enn med perioder med begge foreldre til stede. Antall positive erfaringer fra mor-barn grupper er derfor større og lettere å ta fram i svarene. Til sammenlikning er det ikke organisert far-barn grupper i familielæringen etter det jeg har av informasjon. Uten erfaringer fra far-barn grupper er erfaringsgrunnlaget ubalansert. Dialogutviklingen i familielæring kan kompliseres ved at mange minoritetskulturer er patriarkalske. Mannlig dominans og tilstedeværelse kan begrense kvinnenens oppfatning av rett og galt, samt deres anledning og lyst til å ytre seg i nye kulturelle settinger som familielæring.

Hvordan foreldre av forskjellig kjønn bør blandes eller delta adskilt i familielæringen for å stimulere til åpenhet, tilpasning og integrasjon, vil kreve mer studier. Min informasjon var begrenset. Det er mest rasjonelt, kostnadmessig, å ha begge foreldre til stede i familielæringen. Det er også i tråd med den norske majoritetens kultur vedrørende likestilling mellom kjønnene. Øket involvering i familielæringen gir også den gevinst at fedrene knyttes mer til barna. Utviklingen av familielæringen kan kanskje likevel være tjent med å skille mellom

perioder med et individuelt opplegg, eller møter etter kjønn, og perioder med et opplegg med begge foreldre til stede.

Kanskje kan flere mannlige pedagoger være et nyttig tiltak i videreutviklingen av familielæringen. Mannlige pedagoger kan tjene som rollemodeller i grupper med foreldre av begge til stede. De kan også ut fra roller, og ut i fra hva som er akseptert i noen minoritetskulturer, ha lettere for å etablere dialoger med andre menn. Slike settinger kan føre til kunnskap, øket erkjennelse av egen situasjon, eget kulturelt ståsted og en bedre integrasjonsprosess. Er flere minoriteter representert i gruppen, kan det også ved slik organisering utvikles mer multikulturell kompetanse hos alle.

Det kan også være et element i videreutviklingen av familielæringen å satse enda mer på å skape trygghet på seg og sitt når minoritetene starter. For så deretter å utvikle forståelse og interesse for behovet for å lære seg nytt i majoritetssamfunnet. Dette vil være å følge hovedlinjene i den praksis informantene beskrev i sine svar. Det ligger også mange muligheter i utviklingen av de nye sosialiseringseenheter der Hoëm (2010) for eksempel tar fram internett og andre digitale medier. Snart har "alle", eller i det minste kan låne/eller leie for en periode, en smarttelefon eller PC. Dette åpner for at pedagoger kostnadseffektivt kan nå flere innvandrereforeldre og lettere følge de opp over lengre tid i digitale rom også.

Videreutvikling av kunnskap om, og tilrettelegging for, å få til forhold som fremmer at foreldre i familielæring vil diskutere kulturlikheter og forskjeller, kan være en nyttig spesialisert oppgave. I slike diskusjoner kan alle parter lære hvor mye alle har til felles. Foreldre erfarer hva de har felles på tvers kulturer, får øket selvinnsikt, forståelse for andres situasjon og motivasjon for å lære mer av det som kreves for å kunne orientere seg i et nytt multikulturelt samfunn. Slik aktiv involvering av minoritetsforeldrene skaper også muligheter for ny nettverksbygging, utvikling og myndiggjøring av hver enkelt forelder. Det kan etter Aamodt (2008) også øke minoritetsforeldrenes muligheter for å oppfatte seg som likeverdige partner i dialoger med pedagoger, andre minoritetsforeldre og andre fra majoriteten.

Berry m.fl. (2002) skriver at for å få til integrering i samfunnet, må det være tilpasninger fra både minoritetenes og majoritetens side, og med den forutsetning at begge gruppene har lov til å leve som kulturelt forskjellige innenfor aksepterte grenser. I informantenes svar kom det ikke fram noe om motstand mot familielæringen. Minoritetsforeldrene ga inntrykk av at de

verdsetter å kunne få en slik tilpasset start som familielæringen innebærer. Pedagogene framhevet hvor mye praktisk informasjon som trengs ved oppstart og tilpasning i et nytt majoritetssamfunn. Når minoritetsforeldrene erkjenner dette tidlig etter ankomst i det nye landet, bidrar familielæringen til å gjøre minoritetsforeldrene oppmerksomme på behov og gevinster, individuelle og for hele samfunnet, i videre sosialisering- og akkulturasjonsprosesser.

Svarene fra pedagogene viste at de var oppmerksomme på foreldres individuelle behov og at pedagogene forsøkte å få til individuelle tilpasninger i familielæringsarbeidet. Foreldrene svarte også slik at de så nytten i å kunne delta i familielæringen, og at de gjerne så at familielæringen ble utvidet. Men de hadde problemer med å kunne forklare hva som var viktig med familielæringen. Dette kan skyldes at de var i et så tidlig stadium i akkulturasjonsprosessen at de ikke kunne forstå og framstille bredden i tilført kunnskap, og hva dette kunne bety for dem i framtiden. Svarene fra minoritetsforeldrene framsto som mer intuitive. Begge svarte på språk de behersket godt, så svarene kan ikke skyldes språkbegrensninger.

5.8. Avslutning

Både de grunnleggende forskjellene i kulturbakgrunn og rolleforskjellene elev/lærer ble lagt til grunn for utvalg og vurdering av svarene fra de to informantgruppene. Spørsmålet stilt i oppgavens tittel kan forstås dit hen at det var ment å undersøke og sammenlikne en foreldregruppe som hadde fått familielæring med en foreldregruppe som ikke hadde fått familielæring. Sistnevnte ville ha utgjort en referansegruppe dersom det hadde vært prioritert å gå inn på nullhypotesen om at familielæring ikke bidrar til integrering hos minoritetspråklige. Det ville både blitt vanskeligere og for ressurskrevende for en masteroppgave å finne nok foreldre til å kunne undersøke problemstillingen på dette viset. Senere og nødvendigvis mer omfattende studier kan ta denne innfallsvinkelen. Et interessant poeng er at da åpnes det for mer kvantitativ testing av hypoteser som kan avledes fra mitt og andre studier av familielæring.

Relevansen av min studie kan være flerfoldig. I familielæringen skapes muligheter for nettverksbygging på flere vis i majoritet - minoritet relasjoner. Individuer med forskjellig kulturbakgrunn møtes i familielæringen. De søker å bygge kontakter og legger et grunnlag for å bygge noe nytt sammen. Pedagogene må være seg bevisst sin rolle som representanter for majoriteten. En konfrontasjon med en majoritetsrepresentant kan føre til at minoritetsforeldre lukker seg som en beskyttelsesreaksjon. Responsen kan føre til at personen ikke knytter

kontakter eller tar til seg nok informasjon, får feil akkulturasjonsforløp, og som en konsekvens ikke integreres i et multikulturelt samfunn.

De svarene jeg innhentet i min spørreundersøkelse av pedagoger og foreldre, ga et samlet inntrykk av at familielæringen framstår som et allerede godt utviklet redskap til å fremme integrering i et multikulturelt samfunn. Teori lagt til grunn i min studie kunne gjenkjennes i praksisformer og pedagogenes forståelse av utfordringene i sitt arbeid. Undervisningsopp-
legget - familielæringen - framstår som tilpasset virkeligheten i dagens samfunn.

Hva ble så funnet av forhold som kan indikere muligheter for forbedringer? Her kan jeg nevne behovet for mer flerkulturell kompetanse i familielæringsarbeidet og kunnskap om andre kulturer. Det er også viktig at pedagogene var bevisste på å leve seg inn i minoritetsforeldrenes situasjon med ekstra kultursensitivitet. Forlenget familielæring med muligheter for oppfølging av minoriteters utvikling over tid, vil kunne støtte minoritetene og gi nye typer tilbakemeldinger som igjen kan bedre familielæringen.

Pedagogene i familielæring har viktige roller som relasjonsutviklere. Ved å utvikle relasjoner mellom majoritet og minoritet, får minoriteter en erfaringsbase. Informantsvarene pekte mot at familielæringen bidrar til en resosialisering som inkluderte språk- og samfunnskunnskap og endrede holdninger hos både innvandrere og pedagoger. Erfaringene bidrar til å utvikle tilpasning som kan lette videre sosialisering i grenseoppgangen mot den nye majoritetskulturen. Familielæringen bidrar med modererende faktorer i akkulturasjonsprosessen. Dette skjer både gjennom å utvikle personlige relasjoner, en motiverende arena og gjennom ny multikulturell kunnskap. På det viset utvikles også støtte til den begynnende integrasjonsprosessen som ble antydnet i flere informantsvar.

I denne studien kom svarene fra enkeltpersoner. Spørsmålene var slik at pedagogene beskrev arbeidet ut fra hvordan hver enkelt oppfattet det selv. I flere svar kom det fram hvor viktig det er for pedagogene å kunne starte med det enkle og trygge for nettopp kunne bygge opp tillit og trygghet hos minoritetsforeldrene. Noen pedagogsvar indikerte at der pedagogene i tillegg til å velge rett tema, også klarte å by på seg selv med eksempler fra utfordringer i egen hverdag, bidro dette til åpnere meningsutveksling med og mellom minoritetsforeldrene. Dette kan åpne for refleksjon og forståelse for behovet for tilpasning, men er klart svært utfordrende på både det personlige og det kunnskapsmessige plan for de pedagoger som går inn på en slik

oppgave. Min undersøkelse kan være et lite bidrag til bedret forståelse av kompleksiteten i den kunnskaps- og tilpasningsutviklingen som både majoritet og minoriteter må forholde seg til i et multikulturelt samfunn.

Det har ikke vært anledning til å gå inn på langtidsoppfølging av minoritetsforeldre som har vært gjennom familielæringen. Likevel foreligger det i de svarene jeg fikk indikasjoner på at familielæringen bidrar til den ønskede start i det nye majoritetssamfunnet selv for de mest ressursvake individene. Dette kan vurderes som et viktig argument for familielæringens relevans i integrasjonsarbeidet og også som et argument for å styrke dette arbeidet.

6 Referanser

- Adler, N. J. (1997). *International dimensions of organizational behavior*. (3. utg.) Cincinnati, Ohio: South-Western College.
- Baerveldt, C., van Dujin, M. A. J., Vermeij, L. & van Hemert, D. A. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, 26, 55-74.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries, The Social Organization of Culture Difference*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Beck, C., Engen, T. O., Østerud, S., Øzerk, K., A. & Aasen, J. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Höem - en internasjonal plassering. I Hoëm, A. (Red.). *Sosialisering: Kunnskap - Identitet*. (1-27). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bennett, M. J. (1993). Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity I R. M. Paige, (Red.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. & Bennett, J. M., (2000). Cultural Marginality: Identity Issues in Intercultural Training. I R. M. Paige, (Red.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W., Portinga, Y. H., Segall, M. & Dasen, P. (2002). *Cross - cultural psychology. Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Wedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity an adaptation across national contexts*. Mahwah, N. J.: Earlbaum.
- Berry, J. W., Portinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. & Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. (3. utg.) Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Brislin, R. (1981). *Cross-cultural encounters. Face to face interaction*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Dahl, Ø. (2008). *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Darnell, F. & Hoëm, A. (1996). *Taken to extremes. Education in the far north*. Scandinavian University Press.

- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Lokalisert 23.07.12 på <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB433.pdf>
- Engebriktsen, A. I. & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon. Tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. I Eriksen, T. H. (red.). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. (2007). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (4. utg.) Oslo: Gyldendal.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift (2011-12-20-1462). *Forskrift om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere*. Lokalisert 20.01.13 på <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20050420-0341.html>.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjervan, M. (2008). Foreldre som ressurs for barnehagen - samarbeid om minoritetsspråklige barns språkutvikling. I: Aamodt, S. & Hauge, A.-M. (Red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2008). Innledning - Et ressursperspektiv på mangfold. I Aamodt, S. & Hauge, A.-M. (Red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. (25-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering: Kunnskap - Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag. 437 s.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2007). *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave, 2. opplag.) Oslo: Gyldendal forlag.
- LOV-(2011-06-24-19). *Lov om endringer i introduksjonsloven og statsborgerloven*. Lokalisert 20.01.13 på <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/ltavd1/filer/nl-20110624-019.html>
- Lund, T. (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Magelssen, R. (2002). *Kultursensitivitet. Om å finne likhetene i forskjellene*. Oslo: Akribe.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analyses: a sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen.
- NESH (2009, punkt 8). Lokalisert 07.12.11 på <http://www.etikk.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/8-Krav-om-a-informere-dem-som-utforskes/>
- NESH (2009, punkt 9). Lokalisert 07.12.11 på <http://www.etikk.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/9-Krav-om-informert-og-fritt-samtykke/>
- NESH (2009, punkt 14). Lokalisert 07.12.11 på <http://www.etikk.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/14-Krav-om-konfidensialitet/>
- NESH (2009, punkt 16). Lokalisert 07.12.11 på <http://www.etikk.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/16-Krav-til-lagring-av-opplysninger-som-kan-identifisere-enkeltpersoner/>
- Quillan, L. & Campbell, M. E. (2003). Beyond black and white: The present and future of multiracial friendship segregation. *American Sociological Review*, 68, 540-566

- Rapley, T. (2007). Interviews. I C. Seal mfl. (Red.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sam, D. L. (1997). Helse og helseatferd blant innvandrerungdom. I: K.-I. Klepp og L.E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sand, S. (2008). *Ulikheter og fellesskap - flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Seeberg, M. L. (2006). En flerkulturell skole der alle er like? I B. Brock-Utne & Bøyesen, L. (Red.). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skribekk, S. (1975). *Akkulturasjon i Oslo. En studie av by - og bygdekultur*. Oslo: Skriftserie nr. 26. Universitetet i Oslo.
- Smith, J. A., Eatough, V. & Shaw, R. (2008). *Women, anger and aggression*. *Journal of Interpersonal Violence*, Volume 23, Number 12, 1767-1799.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Sommer, D. (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2012). Lokalisert 24.04.13 på <http://www.ssb.no/flyktninger/>
- Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2013a). Lokalisert 24.04.13 på <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde>
- Statistisk Sentralbyrå (SSB) (2013b). Lokalisert 24.04.13 på <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>
- Stortingsmelding nr. 16. (2006 - 2007). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Lokalisert 20.03.12 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Stortingsmelding nr. 9. (2009 - 2010). *Norsk flyktning- og migrasjonspolitik i et europeisk perspektiv*. Lokalisert 20.03.12 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-9-2009--2010/8.html?id=597879>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (2. opplag, 3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. I *European Monographs in Social Psychology*. Brown, R. (Serie Red.) Howe, UK & New York: Psychology Press. Taylor & Francis.
- VOX, Nasjonalt Fagorgan for Kompetansepoltikk. (2012). *Familielæring*. Lokalisert 12.03.12 på <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Metodisk-veiledning/Familielaring/>
- Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. (3. Opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger* (rev. utg.). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Aamodt, S. (2008). Familielæring. I Aamodt, S. & Hauge, A.-M. (Red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. (25-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk - en innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1. Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.2) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Familielæring og tilpasninger hos minoritetspråklige foreldre	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Hildegunn	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Fandrem	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksternt veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, Institutt etc.
Stilling	Førsteamanuensis	
Arbeidssted	Senter for atferdsforskning, UIS	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Universitet i Stavanger	
Postnr/sted (arb.sted)	4036 Stavanger	
Telefon/mobil (arb.sted)	51832914 / 99773599	
E-post	Hildegunn.Fandrem@uis.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Oksana	
Etternavn	Skadsheim	
Akademisk grad	Lavere grad	
Privatadresse	Eiganesveien 129	
Postnr/sted (privatadresse)	4009 Stavanger	
Telefon/mobil	51523636 / 41231970	
E-post	o.skadsheim@stud.uis.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Masteroppgave ved UiS under veiledning av Hildegunn Fandrem. Tema til masteroppgaven er: Hvordan familielæring kan bidra til bedre tilpasning hos minoritetspråklige foreldre. Jeg vil studere hvordan foreldrenes tilpasninger utvikler seg når de er i familielæringsgrupper. Om foreldrene får bedre kunnskaper og forutsetninger for å mestre hverdagsutfordringer, om foreldre i familielæring lærer sammen med barna og utvikler felles forståelse og verdier, om familielæring bedrer barnehage hjem samarbeidet og om dette bedrer tilpasning og integrering. Jeg vil ta en sosiokulturell tilnærming og bruke semistrukturerte intervju på personalet (maks. 5) og strukturerte intervju på et utvalg av foreldre (2-3 stk.) i en institusjon.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere Institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige Institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Kriteriebasert utvalg av voksne (pedagoger og minoritetsspråklige foreldre) som deltar i familielæringen. Kriterier er at pedagoger jobber eller har jobbet med familielæring og at foreldre deltar eller har deltatt i familielæringsgrupper.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, Innsatte.
Rekruttering og trekking	Rekruttering foregår fra en bedrift.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Gjennom faglig ansvarlig person/ledelsen ved virksomheten der utvalget er registrert. Dette blir avdelingsleder og faglig ansvarlig for familielæringsgrupper.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	maks. 5 pedagoger og 2-3 minoritetsspråklige voksne (foreldre).	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om inklusjon i forskning av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar	I intervjuene vil det bli gitt anledning for foreldre til å svare på hvordan de vurderer nytten og utbyttet av å delta i familielæringsgruppene.	
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Inntrykk og erfaringer som beskrevet av personale ved institusjonen og foreldre som deltar eller har deltatt i familielæringsgrupper i institusjonen.	Spørreskjema, intervju-temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ○ Nei ●	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NE! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		Kryss også av dersom IP-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familie medlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NE! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer om krav til informasjon og gyldig samtykke, samt om forskning uten samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarsipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		NE! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.



Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord og Northon antivirusprogram	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbare datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, eksterne harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Portabel lydopptaker	NE! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/studeht?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?	Veileder og kun veileder.	
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Nortakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre Instanser?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. søke registerer om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?	Godkjenning fra den institusjonen der undersøkelsen gjennomføres.	
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:03/02/2011	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.
	Prosjektstutt:03/01/2012	Prosjektstutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektstutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Lyddoptakene slettes etter at masteroppgaven er skrevet og eksamen bestått.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med persohidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres projektet?	Ingjen	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	3	



Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hildegunn Fandrem
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 14.02.2012

Vår ref: 29351 / 4 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29361	<i>Familie læring og tipsninger hos minoritetspråklige foreldre</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hildegunn Fandrem</i>
Student	<i>Oksana Skadsheim</i>


Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Oksana Skadsheim, Eiganesveien 129, 4009 STAVANGER

Windows Live Messenger (Frakoblet)

Axleingskontorer / District Offices:

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHØM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7891 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 02. kjms.warna@vsi.ntnu.no
TRAMSØ NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svi.ut.no



Det gjennomføres ingen elektronisk behandling av personopplysninger eller opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Intervjuene tas opp på lydbånd. Lydbåndene legges ikke inn som lydfiler på pc, minnepinne, ekstern harddisk eller CD, men transkriberes manuelt til pc. Opplysningene som transkriberes er anonyme. Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger om informantene eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner.

Vedlegg 3. Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervjuene på institusjonen

Den 13. nov. 2011 kl. 23:19 skrev "Oksana Skadsheim"

<[REDACTED]>:

Til rektor ved [REDACTED]

Søker med dette om å få gjennomføre min masteroppgave ved [REDACTED].
Jeg har valgt et tema innen samarbeid mellom barnehage og hjem: Familielæring.
Håper på et positivt svar.

Med vennlig hilsen
Oksana Skadsheim

Fra: [REDACTED]
Sendt: 14. november 2011 07:09
Til: Oksana Skadsheim
Emne: Godkjenning

God morgen Oksana
Med denne meldingen godkjenner jeg din søknad.

Mvh
[REDACTED]
Rektor [REDACTED]

Vedlegg 4 Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

Forespørsel om deltagelse i mastergradsprosjektprosjekt

Familielæring i barnehagen

Hvordan familielæring kan bidra til bedre tilpasning hos minoritetsspråklige foreldre.

I forbindelse med en mastergradsstudie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, forespørres du om du vil være med i en kvalitativ studie. Formålet med studien er å undersøke hvordan familielæring kan bidra til bedre tilpasning hos minoritetsspråklige foreldre. For å få informasjon om familielæringsgrupper, personalets og foreldrenes erfaringer og forståelse, og oppfatninger om hva som er viktig, ønsker jeg å intervju 4-5 ansatte i barnehagen og 2-3 foreldre fra familielæringsgrupper. Som det framgår av de beskrevne tema vil spørsmålene ikke gå inn på noe personlig. Intervjuet vil bli tatt opp med opptager. Deretter vil intervjuet bli transkribert, hvilket betyr omgjort til notatform, og senere analysert. Intervjuet vil vare omtrent en time. Vi blir enige om passende tid og sted før intervjuet starter.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Ingen vil eller skal kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil bli anonymisert. Bakgrunnsopplysninger og lyd-opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Dette skjer senest 1. januar 2012. Siden intervjuene vil bli gjort ved en institusjon, er antall intervjuobjekt begrenset. Selv om institusjonen ikke blir nevnt ved navn, vil mulighetene for fullstendig anonymisering være litt svakere enn det helt ideelle på landsplan. I denne sammenheng minner jeg deg på at det ikke vil bli spurt om personlige opplysninger om verken deg som informant, kollegaene dine eller andre minoritetsspråklige som deltar i familielæringsgrupper.

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Du står fritt til å trekke deg fra studien når som helst, og uten å måtte gi noen begrunnelse for at du trekker deg. Dersom noe er uklart, eller du lurer på noe, må du gjerne ringe meg eller sende meg en e-post. Du kan også kontakte min veileder ved Universitetet i Stavanger.

Med vennlig hilsen

Oksana Skadsheim, Eiganesveien 129, 4009 Stavanger, Tlf: 51523636 / 41231970

E-post: oksanaskd@hotmail.com

Veileder: Hildegunn Fandrem, UiS, Senter for Atferdsforskning. Tlf: 51832914

E-post: hildegunn.fandrem@uis.no

Jeg er villig til å delta i studien	Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien
<hr/> (signert av prosjektdeltager, dato)	<hr/> (signert av studentansvarlig, dato)

Vedlegg 5. Intervjuguide til pedagogisk personell.

Intervjuguide til pedagogisk personell

Tema til intervjuet:

- Samle informasjon om familielæringsgruppearbeid med fokus på integrering hos minoritetsspråklige foreldre
- Utbytte av deltakelsen i familielæring for minoritetsspråklige foreldre
- Fokuserer på sosialisering- og akkulturasjonsprosesser hos minoritetsspråklige foreldre

Orientering innledningsvis:

- Takke foreldre og pedagogisk personale for deres vilje til å delta i prosjektet
- Kort informasjon om studiens formål og hensikt med å samle informasjon ved hjelp av spørsmål stilt i et intervju:
 - i) Beskrive hva som gjøres i familielæring for å bedre integrering hos minoritetsspråklige
 - ii) Ansattes erfaringer og forståelse av arbeidets metoder og mål
 - iii) Foreldrenes erfaringer og forståelse av arbeidets metoder og mål
 - iv) Undersøke hvorfor integrering er viktig for foreldre og barn
- Orienterer om lydopptager, redegjøre for eventuell anonymitet og muligheter til å trekke seg i forkant og underveis.

- Underskrive samtykke

Spørsmål:

Hvor lenge har du jobbet (eller ledet arbeid) med familielæring?

Hvilken utdanning og erfaring har du?

Hva har du oppfattet som meningen med dette tilbudet for grupper med minoritetsspråklige foreldre i din institusjon?

På hvilken måte kan familielæring bidra til integrering? Kan du gi eksempler?

Hva legger du i begrepet integrering?

På hvilken måte kan familielæring bidra til bedre kommunikasjon?

- Knytte kontakter med både personell og andre foreldre?
- Få sosial støtte?

På hvilken måte kan familielæring bidra til større flerkulturell forståelse for alle?
Kan du gi eksempler?

På hvilken måte kan førskolelærere bidra til bedre foreldresamarbeid? Kan du gi eksempler?

- Rutiner
- Informasjonsutveksling

På hvilken måte har ditt arbeid i familiegrupper påvirket dine holdninger til minoriteter?

På hvilke(n) måte(r) har deltakelsen av minoritetsspråklige foreldre i familielæringsgruppe i barnehagen betydning for deres identitetsutvikling?

Hvorfor kan det være viktig å begynne med familielæring så tidlig som allerede i barnehagen?

Hvilke forhold i tilbudet om familielæring synes du virker pedagogisk utfordrende?

Hva synes du er viktigst og best i familiegrupper?

Opplever du situasjoner der du kunne trenge mer kunnskap?

Har du noen ideer eller kommentarer til hva som kan endres eller hva det kan gjøres mer eller mindre av for å bedre integrering hos minoritetsspråklige foreldre?

Vedlegg 6. Intervjuguide til foreldre.

Intervjuguide til foreldre

Spørreskjema til foreldrene

1. Kan du si noe om hvordan det er å delta i familielæringsgrupper?
2. Kan du si noe om kommunikasjon med de andre foreldrene?
3. Kan du si noe om hvordan det er å bli kjent med og få kommunikasjon med de som jobber der?
4. Kan du si noe om hvordan du er inkludert i samarbeid med barnehagen?
5. Hva tenker du om familielærings betydning for å kunne hjelpe dine barn på skolen?
6. Hvilken betydning har familielæring for din framtid?
7. Hva betyr familielæring for hvordan din familie har det sammen?
8. Hvordan kan familielæring bidra til at du lettere tilpasser deg de nye forholdene?