



Universitetet  
i Stavanger

**MASTERSTUDIUM I SOSIALFAG  
MASTERGRADSOPPGAVE**

---

SEMESTER: Vårsemesteret , 2022

---

MASTERKANDIDAT: Maria Pedersen  
VEILEDER: Professor Svein Tuastad

---

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE: Hvordan opplever flyktningsmødre samarbeidet med skolen?

Engelsk tittel:

Refugee mothers perceptions of their involvement in and experiences with Norwegian schools

---

EMNEORD:

Samarbeid, integrering, tillit, flyktninger, kultur

---

ANTALL SIDER: 54

Antall ord: 23500 + vedlegg/4

---

Stavanger mai 2022    Kandidatnr:2019

---

Jeg vet det er ikke så enkelt  
Å være flyktning  
Å være kvinne

Å være helt ny  
når jeg går rundt i Stavanger gatene  
Jeg kommer til et veikryss  
Jeg tenker:  
Venstre eller høyre

Det er helt det samme  
hvilken retning jeg fortsetter i  
Rosenli eller Ibsensveien

Jeg kjenner hverken husene eller menneskene  
Jeg har det vanskelig  
ingen vet  
Det er ingen av spurvene som snakker til  
den jeg er

M.P. 15.04.2022

## Forord

Jeg er stolt. Litt ydmyk skal jeg også være. Tenk på det. Det har vært et privilegium å få dykke ned i et fagfelt. Arbeidet med master oppgaven har gitt meg mulighet til å lese mye og gjøre oppdagelser. Jeg opplever at jeg har lært store og viktige ting i arbeidet med master oppgaven. Oppgavens tema har gjort meg bevisst på mange utfordringer og preger tankene om min fremtidige rolle som pedagog.

Årene på Univeristitet i Stavanger har gitt meg inspirasjon og nye perspektiver som jeg tar med meg inn i min egen jobb. Det har vært stas for meg å få hilse på dyktige og interessante fagpersoner.

En av disse flotte personene jeg har møtt er professor Svein Tuastad, som både har vært en dyktig foreleser og som jeg var så heldig å ha han som veileder. I begynnelsen føltes det som om jeg sto på ski uten å ha smurt skiene først. Men med nyttige tilbakemeldinger, samt stødig og trygg veiledning fikk jeg den smurningen jeg trengte. Den anerkjennelsen han har vist meg og de konstruktive samtalene vi har hatt fikk meg gjennom denne krevende perioden. Til tider har det vært frustrasjon og tvil på mine språkferdigheter, men da har Tuastad løftet meg opp og hevet blikket mitt mot nye perspektiver. Tusen hjertelig takk for tålmod, overbærenhet og motiverende innspill inn mot mål! En spesial takk også til Jonathen Egeland for ekstra veiledning.

Jeg vil takke mødrene, Nora, Ina, Sigrid, Marit og Rakel som har vært så imøtekommende og som har delt erfaringer, opplevelser og refleksjoner, jeg er utrolig takknemlig for at dere satt av tid til studiet mitt.

Jeg vil også takke familie, min mann og to barn som har vært tålmodige, rause og forståelsefulle. Jeg har følt at dere heier på meg. Det har vært en eventyrlig reise!

Stavanger, mai 2022

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Sammendrag .....	6
Formål og problemstilling.....	6
Bakgrunn for valg av temaet.....	6
Metode og teori.....	6
Resultater .....	6
1.0 Innledning .....	7
1.1 Introduksjonsprgrammet.....	9
1.2 Kultur .....	9
1.3 Tillit og brukervedvirkning.....	11
1.4 Integrering.....	12
1.5 Samarbeid .....	13
1.6 Hva sier formelle rammer om samarbeidet?.....	14
1.7 Leseveiledning .....	15
2.0 Tidligere forskning.....	16
2.1 Studiet av sosial capital and Refugee mothers.....	16
2.2 Informasjonsformidling mellom lærer og somaliske foresatte .....	16
2.3 Minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole-hjem-samarbeid ..	17
2.4 Norske lærere i møte med minoritetsforeldre .....	17
2.5 Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehagen og skole .....	17
2.6 Samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning.....	18
2.7 En kvalitativ studie av foreldre med bakgrunn som flyktninger.....	18
2.8 Oppsummering.....	19
3.0 Teoretisk referanserammer .....	20
3.1 Teori om annerkjennelse.....	20
3.2 Teori om kulturell kapital .....	23
3.3 Anerkjennelse hos Honneth, og Bourdieu .....	25
4.0 Metode .....	25
4.1 Vitenskapelig ståsted .....	25
4.2 Forskerrolle og forskningsetiske hensyn .....	26
4.3 Forskningens kvalitet.....	27
4.4 Pålitelighet, validitet og relevans.....	27
4.3 Kvalitativ metode med en kritisk tilnærming .....	27
4.4 Å intervju mødre .....	28
4.5 Rekruttering av mødre .....	29
4.6 Transkribering og behandling av data.....	31
4.7 Å kode funnene.....	31
4.8 Å utvikle kategorier .....	32
4.9 Oppsummering.....	33

5.0	Forskningsfunn .....	33
5.1	Forskjeller mellom norsk skole og skole i hjemlandet .....	34
5.2	Opplevelse av egenrolle og samarbeid med andre foreldre .....	35
5.3	Samarbeid med egne barn .....	36
5.4	Mest positive erfaringer .....	36
5.5	Mest negative erfaringer .....	37
5.6	Etablere funn .....	38
6.0	Diskusjon i lys av forskningsprøsmål .....	39
6.1	Hvorfor anerkjenne mødre? .....	40
6.2	Hvorfor krenkelser? .....	41
6.3	Mødres forhold til habitus .....	41
6.4	Viktigheten av sosial og kulturelle kapital .....	42
6.5	Hvilke sider av samarbeidet virker bra og hvilke sider virker som vanskelig? .....	42
6.6	Hvordan oppfatter flyktningsmødre samarbeidet med skolen? .....	43
6.7	Hvilke forventinger har flyktningsmødre i samarbeid med skolen? .....	43
	Avslutning .....	44
	Litteraturliste .....	46
	Vedlegg .....	50
	Vedlegg 1: Til aktuelle informanter .....	51
	Vedlegg 2: Samtykke .....	52
	Vedlegg 3: Samtykkerklæring .....	53
	Vedlegg 4: Intervjuguide .....	54

## Sammendrag

### Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å vise at kunnskap om samarbeid bidrar til bevissthet om hvordan skolen, og kommunen på lokalt nivå kan utvikles slik at alle elevene, lærerne og foreldre opplever annerkjennelse. Samtidig vil studien bidra med nyttig kunnskap omkring muligheter og utfordringer som følge av samarbeid mellom flyktninger og skolen.

### Bakgrunn for valg av temaet

Jeg ønsker å få bedre kunnskap og forståelse for hvordan samarbeid mellom flyktninger og skolen fungerer. Besvarelsen min vil kunne bidra til å synliggjøre viktigheten av samarbeidet, og forbedre situasjonen for flyktningsmødre og deres barn.

Masteroppgavens hovedproblemstilling er som følger:

Hvordan opplever flyktningsmødre samarbeidet med skolen?

Til å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre utdypende forskningsspørsmål som skal belyse problemstillingen fra forskjellige perspektiv. Disse er som følger:

1. Hvilke forventinger har flyktningsmødre fra samarbeid med skolen?
2. Hvilke sider av samarbeidet fungerer bra og hvilke sider fungerer vanskelig?
3. Hvilke oppfatninger har flyktningsmødre fra samarbeid med skolen?

### Metode og teori

I denne studien er det brukt en kvalitativ metode, med forskningsintervju, for å finne ut hvordan samarbeidet mellom flyktningsmødre og skolen fungerer. Jeg har intervjuet fem flyktningsmødre som har delt av sine opplevelser og erfaringer fra samarbeid med den norske skolen. Gjennom å benytte et teoretisk perspektiv om annerkjennelse og kulturell kapital, drøfter oppgaven konkrete erfaringer flyktningsmødre opplever i møte med skolen.

### Resultater

Hovedfunnet i masterstudien er at flyktningsmødrene opplever samarbeidet som krevende og at det går ut over deres selvfølelse i morsrollen. De opplever et komplisert spenningsfelt som ikke gjenspeiler orden, oversikt og rammer mellom mødrene og skolen. Bestemte opplevelser som flyktningsmødrene har hatt i møte med skolen og hjelpeapparatet, preger mødrenes integritet, tenkning og væremåte. Flyktningsmødrene opplevelser viser noen paradoksale sider ved samarbeid når annerkjennelse og ulikhet møtes hverandre. Mødrene signaliserte en følelse av utilstrekkelighet når det gjelder samarbeid med skolen, da de var nye i Norge. Utilstrekkelighet handler om at mødrene ikke anerkjenner seg selv, og deres ferdigheter og evner tenker de ikke lenger er nyttige og det vekker annerkjennelsen som følger av samarbeidet. Flyktningsmødrenes grunnleggende sårbarhet over lang tid påvirker skole - hjem samspillet. Flyktningsmødrenes beskrivelser av erfaringer med samarbeidet med skolen, kan oppsummeres som at mødrene kjenner seg forlatt av integreringspolitikken. Opplevelsen av å bli "forlatt" fremstår i flyktningsmødrenes beskrivelser som fortellinger om usikkerhet, frustrasjon, fortvilelse og mangel på kontroll i møte med skolen.

## 1.0 Innledning

Samarbeid innebærer samspill mellom mennesker. Samarbeid handler om at aktører yter en innsats for å nå et fellesmål. Som lærere og miljøveiledere samarbeider vi med foreldre og foresatte for at barna skal ha det bra på skolen. Et godt samarbeid er et hovedmål ikke bare for foreldre men også for skolen. Samarbeid kan også komme i stand fordi dette er den beste måten for aktører å oppnå sine individuelle mål-barnets beste (Schiefløe, 2011, s. 311).

I en samarbeids og samhandlingssituasjon har vi med visse forventninger til hva vi kan oppnå, og hvordan andre vil oppføre seg og reagere. Kulturen utgjør et generelt grunnlag for forventningene. Vi forventer at andre som tilhører samme kultur, deler grunnleggende verdier og kjenner de alminnelige normene i samfunnet. Tillit er en viktig bestanddel når det gjelder samarbeid med skolen. Tillit gjør det mulig å inngå i samarbeid og samhandling og betro seg til eller stole på andre. Tillit gjør det mulig å ha positive forventninger til andre i samarbeids situasjoner. Når flyktningsmødre har tillitt til skolen og skolen stoler på disse mødre trenger de ikke å kontrollere at de gjør som avtalt eller forutsatt (Schiefløe, 2011, s. 316).

Skolen er en arena der barn og voksne fra ulike land, kulturer og miljøer møtes, lærer, og gjør erfaringer sammen. Kulturellt mangfold kan bli en naturlig del av barns liv og dannelsesprosesser, og skaper pedagogiske muligheter og utfordringer som dette skaper. Når vi ser på ulike sider ved samarbeidet mellom flyktningsmødrene og skolen, ser vi at skolen har et spesielt ansvar i møte med minoritetsspråklige foreldre. Det er viktig at flyktningsmødrene har mulighet til å forstå og gjøre seg forstått på skolen. Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt (Sand, 2020, s. 219).

Ifølge FNs flyktningkonvensjon, får flyktninger oppholdstillatelse i et land enten fordi de fyller vilkårene i flyktningkonvensjonen eller fordi de står i reell fare for å bli utsatt for dødsstraff, torturer eller straff ved tilbakevending til hjemlandet. Ikke alle som flykter, finner et nytt sted for å etablere seg, de havner i midlertidige bosettinger som flyktingleirer. Livet uten nytt bosted innebærer mye uforutsigbarhet og farer. Her i Norge skal flyktinger etablere seg en gang til i livet og finne sin vei. Flyktingbarns vei er utdannelse (FN.no, 29.11.2017 ; Lien et al., 2019, s. 18-19).

Flyktningsmødre representerer nye brukere på skolen. Skolen vil alltid være sårbar når sentrale oppgaver endrer seg. Nye brukergrupper skaper nye utfordringer når det gjelder samhandling og samarbeid. Det endrer kompetanse behovet på skolen. Flyktningsmødre kan være en viktig ressurs i arbeidet med å skape et inkluderende miljø på skolen. Flyktningsmødre har rett til å ha en stemme i demokratiske beslutninger på skolen. Skolen i Norge er flerkulturell og preget av mangfold. Flyktningsmødre møter skolen med forskjellige krav, forventninger og forutsetninger for å gå inn i et samarbeid. Derfor er det viktig at ansatte på skolen har flerkulturell kompetanse og er faglig oppdatert på hva som kjennetegner det moderne velferdssamfunnet, og forstår hvordan det har medført endringer i hverdagens familieliv (Aadnesen, 2012 ; Glaser, 2018).

Mange minoritetsspråklige mødre har stor tiltro til lærere og pedagoger og stoler på at disse vet best hvordan det skal være på skolen. Invitasjon til samarbeid kan derfor oppfattes som at skolens personalet ikke er kompetente, men tvert i mot er usikre i jobben sin. Ikke alle mødrene med flyktningsbakgrunn er klar over at skolen er forpliktet til samarbeid som for eksempel handler om å drøfte pedagogiske spørsmål med dem. Mange har ingen erfaring om

hva som forventes av dem, og kanskje har de heller ikke noe forhold til begrepet skole-hjemsamarbeid (Sand, 2020).

Man kan ikke gå ut fra at alle har en felles forståelse av hvordan forholdet mellom hjem og skolen defineres juridisk i Norge. Forskning fra ulike deler av verden viser at det finnes ulike syn på barn og barndom og ulike oppfatninger av hvilke roller barn og foreldre skal ha. Dermed finner man også svært ulike praksis når det gjelder oppdragelse. På skolen med foreldre fra ulike deler av verden vil det derfor være spesielt viktig å bruke tid på å drøfte hva foreldremandatet omhandler av både roller og oppgavefordeling, dette er for å forebygge misforståelser og for å skape gjensidig tillit og realistiske forventninger til samarbeidet (Sand, 2020, s. 120).

Det som skiller flyktningemødre fra andre norske mødre er at en flyktningmor ikke kan ringe kontaktlæreren for å si at barnet er syk og ikke kan komme på skolen. Hun kan ikke ringe å be om at barnet gjøre en større innsats i ulike fagene. En flyktningmor kan ikke delta engasjert rundt sitt barn og kan heller ikke klage på at barnet ikke blir sett på skolen. En flyktningmor kan ikke melder barna på ulike aktiviteter. Hun har ingen eller få nettverk. En flyktningmor kan ikke prate med andre foreldre på grunn av språk utfordringer. Hun er ikke på sosiale mediaer og klarer ikke å gå til presse eller politikerne. En flyktningmor er avhengig av at kontaktpersonen hos flyktningseksjonen, noen i NAV eller frivillige organisasjoner hjelper henne med å komme i kontakt med skolen. Hverdagen til disse mødre er preget av ulike dilemmaer (Tordrup, 2019).

Formålet med min studie er i lys av denne bakgrunnen å gå i dybden og undersøke hvordan mødre med flyktningbakgrunn samarbeider med skolen.

Jeg spør:

*Hvordan opplever flyktningmødre samarbeidet med skolen?*

For å finne ut dette, vil jeg prøve å besvare disse forskningsspørsmålene:

Hvilke forventninger har flyktningmødre til samarbeid med skolen?

Hvilke sider av samarbeidet fungerer bra og hvilke sider fungerer vanskelig?

Hvilke oppfatninger har flyktningmødre av et godt samarbeid med skolen?

Et godt samarbeid mellom skolen og flyktningemødre bidrar til å styrke barnets trivsel, utvikling og læring. Som sagt er skolen i dag preget av mangfold og ulike verdisyn. Skolen bør derfor bidra til å utvikle et partnerskap med flyktningemødre som er basert på gjensidig respekt og toleranse, kan man hevde. Det bør være gjensidig aksept og anerkjennelse av den som er annerledes. Målet må være at alle barn skal oppleve seg sett, tatt hensyn til og inkludert i et fellesskap. Dersom skolen skal kunne fungere som god støttespiller for flyktningemødre, er det viktig å møte dem med åpenhet og en ikke-dømmende holdning. Da kreves det blant annet flerkulturell kompetanse, sensitivitet, kommunikasjonsferdigheter, relasjonskompetansen, profesjonalitet og respekt for ulike kulturer, verdisyn og oppdragelsespraksis (Glaser, 2018).

Jeg søker å besvare forskningsspørsmålene ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer med fem flyktningemødre. Med denne studien ønsker jeg å bidra til kunnskap på feltet.

Masterstudien vil kunne bidra med kunnskap til kommuner på et lokalt nivå. Samtidig vil studien kunne bidra med nyttig kunnskap omkring muligheter og utfordringer som følge av samarbeid mellom flyktningemødre og skolen.



På denne måten vil besvarelsen min kunne bidra til å synliggjøre viktigheten av samarbeidet og forbedre situasjonen for flyktingemødre og deres barn.

## 1.1 Introduksjonsprogrammet

Introduksjonsprogram for flyktninger og nyankomne innvandrere er myndighetenes viktigste og største virkemiddel for integrering av flyktninger og deres familie. Programmet er individuelt tilpasset og styrker deltakelse i samfunnsniv. Alle kommuner som bosetter flyktninger har plikt til å tilby introduksjonsprogrammet. Flyktninger som er mellom 18 og 55 år og som har behov for grunnleggende kvalifisering, har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet. Deltakerne skal følge programmet i to år, med mulighet for utvidelse til et tredje år under spesielle betingelser. Intensjonen med introduksjonsprogrammet er å gi flyktninger grunnleggende ferdigheter i norsk språk og samfunnsniv, samt å forbedre dem på å delta i utdanning eller yrkeslivet. Et hovedelement i introduksjonsprogrammet er norskopplæring og samfunnskunnskap. Programmet skal være på full tid (Djuve, et al., 2017 ; Eide & Røhnbæk, 2018).

Personer som har fått asyl og dermed status som flyktning, overføringsflyktninger, er de som har fått asyl på humanitært grunnlag og personer som kom til Norge gjennom familiegjenforening er i målgruppe for introduksjonsprogrammet. Introduksjonsprogrammet er bygger på Introduksjonsloven som setter krav og rammer til kommunene og til flyktingdeltakerne (Djuve, et al, 2017).

Forvaltningslovens § 11 og 17 slår fast at deltakerne skal få informasjon og veiledning slik at vedkommende kan ta informerte valg. Bruk av tolk er et eksempel på tiltak som kan være nødvendig for å sikre flyktingers medvirkning i Introduksjonsprogrammet (Tronstad, 2019).

Introduksjonsprogrammets veiledere fungerer som rådgivere som skal støtte og hjelpe deltakerne til å utvikle og gjennomføre sine individuelle planer for å komme i videreutdanning eller arbeid. Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet beskriver at veilederens ansvar er å innkalle aktuelle samarbeidspartnere til samtaler med deltakeren på teammøter. Intensjonen med teamet er å bidra til at introduksjonsdeltakerne får et best mulig kvalifiseringstilbud gjennom hele programmet. Målet er å tilpasse programmet til den enkeltes behov. Voksenopplæring, NAV, helse faglig person, skolen og barnehagen ved behov er relevante teammedlemmer. Introduksjonsrådgiveren vil lede et tverrfaglig team (imdi.no).

## 1.2 Kultur

Kultur er et av de mange viktigste ordene i denne undersøkelsen. Flyktingemødrene beskriver sine opplevelser om kultur på ulike måter og de tegner bildet av en kompleks helhet som inkluderer mødrenes tro, oppfatninger, samt alle andre ferdigheter og vaner, normer og verdier. Et viktig poeng i forbindelse med skole-hjem samarbeid er at kultur formidles fra generasjon til generasjon gjennom innlæring. Det betyr at barn med flyktingbakgrunn lære seg kulturelle erfaringer både fra hjem og skolen. Derfor er det viktig med kulturforståelse som bygger på erkjennelsen av at mennesker utvikler seg med bakgrunn i forskjellige kulturelle impulser inkludert minoritetskulturelle, men samtidig at dem blir inkludert og akseptert i fellesskapet (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 53).

Mennesker er påvirket av svært mange gruppetilhørigheter, og nasjonal kultur er bare en av dem. Alt fra familie kultur til mer eller mindre global populærkultur kan ha stor innflytelse. Derfor kan vi ikke forutsi hvordan andre kommuniserer, tenker eller samarbeider på grunnlag av deres bakgrunn, og aller minst av bare å vite deres nasjonalitet. Hvis flyktningsmødre ikke klarer å samarbeide, kan det skyldes alt annet enn at de kommer fra et annet land. Hensikten og holdningen i denne oppgaven er likevel at kultur kompetanse og kultur kunnskap kan være nyttig når det gjelder samarbeid med flyktninger. Flyktningsmødre speiler deres syn på likestilling, sømmelighet, individers rett til selvrealisering og en rekke andre forhold fra skolen og skolen virker som en viktig og hovedkulturberere for alle foreldre og deres barn (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 55-60).

Flyktningsmødre blir påvirket av både de skrevne og uskrevne lover og regler. Skolen er en arena hvor flyktningsbarn lærer mye om verdier, normer og verdensbilde. Norsk skole er en sterk påvirkningsfaktor når det gjelder elevenes forhold til likestilling, demokrati og individers rettigheter. Opplæringslova påpeker at elevene skal involveres i arbeidet med utviklingen av skolemiljøet. En slik manifestering av barns rettigheter vil naturligvis ha konsekvenser for hvordan mennesker i Norge blir sosialisert til å tenke om sin egen rett til medvirkning. Dette henger sammen med hvilke verdier samfunnet eksplisitt ønsker at barn skal oppdras til å omfavne. I praksis fører dette til at man i Norge blir opptatt av rettigheter og medinnflytelse i større grad enn i samfunn hvor slike verdier ikke løftes fram i like sterk grad (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 61).

Det kan være relevant å se på hvordan vi som individer identifiserer oss i forhold til forskjellige grupper, når vi diskuterer kultur. Dette kan være hovedpoenget i forståelsen av både kultur, kulturbakgrunn og menneskers syn på tilværelsen. Dette er igjen på grunn av at menneskets identitet i så stor grad knyttes til gruppetilhørighet. En mor fra Afrika kan for eksempel definere seg som en kvinne, Afrikaner, lærer og hva det måtte være, på samme tid. Hver og en av oss har en unik livshistorie og vår egen blanding av kulturelle påvirkning. Vi kan klart hevde at hvert individ er en "kultur" i seg selv (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 62).

Skolen må legge til rette for at ulike sosiale og kulturelle erfaringer gis verdi. Dette kan gjøres på mange måter: Gjennom synliggjøring av språk, bilder med ulike kulturelle uttrykk, at man synliggjør tradisjoner og høytider. I faglige sammenhenger kan mangfoldet i klassen og på skolen løftes fram og etterspørres. Det kan dreie seg om forskjellig kunnskap om musikk og litteratur, om ulike natur og politikk, hvordan skriftspråket ser ut, ulike måter å uttrykke ting på og mye mer. Bourdieu (2000) beskriver at det er asymmetriske relasjoner mellom skole og hjem på grunn av ulike sosial- og klasses tilhørigheter. Skolen reproducerer sosial ulikhet gjennom å gi anerkjennelse til de verdier, erfaringer og kulturelle ytringsformer middelklassen innehar (Aamodt & Hauge, 2013, s. 61).

Skolen har en viktig oppgave i å reflektere over disse prosessene og skolen kan forklare og veilede flyktningsmødre om hva slags fellesskap og identitet som det ønskes at flyktningsbarn etablerer i Norge. Det er faktisk ikke uvanlig at mange flyktninger og innvandrere styrker sin etniske identitet i møte med en ny kultur. Språkvansker, problemer med å tolke nye kulturelle koder, og av og til diskriminering, kan gjøre at en framhever verdier og normer i sin opprinnelseskultur. Disse prosessene handler videre for flyktningsmødre og deres barn om å forholde seg til spørsmål som: Hvor hører jeg til? Hva mener jeg? Hva tror jeg på? Hvem er jeg i forhold til andre? For flyktningsmødre og deres barn er det mange inntrykk og påvirkninger å sortere. De skal ofte forholde seg til motsetninger i sin virkelighetsforståelse og i sitt eget selvbilde. Det kan være en overveldende oppgave å skulle forholde seg til hva

man skal ta med seg inn i fremtiden av moralske, etiske, og verdimeslige retningslinjer, og hva man skal ta avstand fra og la ligge. Det kan være krevende å bygge en trygg identitet for seg selv og sine barn (Korsgaard, 2010, s. 8-9 ; Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 63 ; Salole, 2013, s. 211-214).

### 1.3 Tillit og brukermedvirkning

Samarbeidsforholdet mellom profesjonelle på skolen og flyktingemødre bygget på tillit. En trenger tillit for å oppsøke profesjonelle, for å gi dem den informasjonen de trenger for å kunne utøve sitt yrke og for å følge råd. Å ha tillit på denne måten kan ikke være uten noe problematikk fordi tillit til fagfolk er noe annet enn tillit til venner. Tillit til læreren på skolen betyr at mødre stoler på deres kompetanse. Å stolene på andres kompetanse derimot viktig for relasjonen mellom flyktingemødre og læreren. Flyktingemødre som stoler på læreren, er sårbar. Dette er fordi at relasjonen kan være preget av avmakt og manglende kunnskap. For eksempel vet ikke flyktingemødre nødvendigvis hva slags metode læreren bruker i undervisning av barnet (Molander & Terum, 2008, s. 200).

Et annet relevant eksempel er når en flyktingemor kan vise tillit ved å overlate sitt problem, i god tro om at læreren skal hjelpe til med å løse problemet. Skolen og læreren bruker skjønnsbasert beslutninger overfor moren. Et annet eksempel er når mødre får informasjon om skolen og velferdstilbudene. De fleste av dem ofte kommer fra land som ikke har noe velferdssystem. All informasjon de får er innenfor lovens rammer og regler. Informasjonen er verktøy til å bygge tillit. At de kan stole på samarbeidet og at mødre og barnet kan ha det bra. I slike samarbeidssituasjoner har ikke flyktingemødre annet valg enn å stole på informasjonen de får fra skolen. Men kan en snakke om tillit når man ikke har noe valg? Relasjonen mellom de profesjonelle på skolen og flyktingemødre er asymmetriske. Dette betyr videre at skolen forvalter kunnskap som flyktingemødre mangler, men trenger (Molander & Terum, 2008).

Hva gjør tillit i samarbeid mellom flyktingemødre og skolen? En av de viktigste tingene som kan ha påvirkning på flyktingemødres tillit til skolen, er å legge merke til hvordan flyktingemødre blir sett, fordi tillit spiller en nøkkelrolle når det gjelder samarbeid med skolen. Flyktingfamilier i utfordrende situasjoner vil trenger å snakke med noen innenfor systemet og det tilsier at det skjer tillitsbyggende arbeid som gir grunnlag for dialog og god kontakt. Når flyktingemødre viser tillit til skolen blir de modigere også når det gjelder å ta egne valg. Mødrene og barna deres blir trygge i følelser om at ingen utnytter dem og at de er viktig del av samfunnet (Molander & Terum, 2008, s. 209-212).

Begrepet brukermedvirkning i denne oppgaven handler om flyktingemødrenes deltakelse og medbestemmelse i samarbeidet med skolen. Flyktingemødre har rett til å påvirke sine velferdstjenester. Mødre har plikt til å forsøke å gi omsorg for barna og følge dem på skolen. Dette skaper grunnlag for diskusjoner om hvorvidt og i hvilken grad flyktingemødrene opplever reell brukermedvirkning. En gjennomgang av litteraturen i sosialt arbeid viser at det generelt er liten eller ingen reell brukermedvirkning. Gjennomgangen viser også at brukermedvirkning sjelden leder til en forbedret situasjon for brukeren i velferdstjenester (Aamodt et al, 2019, s. 335).

Begrepet brukermedvirkning betyr at enhver beslutning vil måtte veie ulike forhold opp mot hverandre. Vi bør analysere mødrenes situasjon og beslutte og hjelpe dem innenfor aktuelle rammene av lovverket. Skolens ønsker i prinsippet alltid å være tilgjengelige for å ta imot flyktningemødre og foreldre med minoritetsbakgrunn. I praksis står skolens personale foran en rekke dilemmaer i sitt faglige arbeid. Skal læreren bruke tid til å bli kjent med flyktningemødre og dere situasjon, eller skal læreren gi en mest mulig distansert og nøytral oppfølging? (Hernes et al., 2010).

Sett fra et faglig perspektiv kan noen hevde at det er mest forsvarlig og rettferdig å gå grundig inn i mødrenes situasjon, mens andre hevder at det er mest rettferdig å unngå å la relasjonelle forhold påvirke samarbeidet. Læreren på sin side må ved hjelp av relativt begrensede ressurser, oppfylle skolens mål. Mangel på tid, faglig ressurser og kompetanse kan gjøre det vanskelig å utføre et godt samarbeid i tråd med de faglige idealene. Forståelig kommunikasjon, tilbakemeldinger og dialog med foreldre er faktorer i det gjensidige samarbeidet med skolen (Aamodt et al., 2019).

## 1.4 Integrasjon

Å være integrert betyr at flyktninger og innvandrere blir akseptert som nye nordmenn og at mennesker med ulik bakgrunn og ulikt verdigrunnlag, skal fungere sammen i et fellesskap. Å integrere flyktninger er en samfunnsoppgave. Et viktig mål for integreringspolitikken er å få flest mulig i arbeid eller utdanning, og skal politikken lykkes, må skolen og det offentlige spille på lag (Spernes,2020).

Integrering har vært den offisielt valgte strategien for samspill mellom innvandrere og den øvrige norske befolkningen siden 1973. Definisjonen av begrepet har variert og endret seg i ulike offentlige utredninger. Integrering er en gjensidig prosess som gir mulighet til minoriteter for å videre utvikle eget språk og kultur. Til tross for at offentlige dokumenter fokuserer på kulturelt mangfold som et ideal, tas det ofte for gitt både i politiske diskusjoner og i praktisk politikk i skole og samfunn at det er assimilering som er målet (Spernes,2020).

1. januar 2021 ble ny lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven) gjeldende. Den nye loven justerer blant annet varigheten i Introduksjonsprogrammet, slik at deltakere nå både kan få kortere og vesentlig lengre integreringsløp enn tidligere. Nye elementer ble innført i programmet, blant annet obligatorisk foreldreveiledning og ”livsmestring i nytt land”. Gjennomføring av den obligatoriske foreldreveiledning tidlig i Introduksjonsprogrammet gir håp og optimisme for skole - hjem samarbeidet med flyktninger (fafo.no).

Flyktningemødrenes integrering er avhengig av myndighetenes innsats og samarbeid både nå og i fremtiden. Det som umiddelbart kan sies er at det stilles store forventninger både fra innbyggere og politikere. Det krever at alle deltar fra alle parter: Den enkelte flyktingen, frivillighet, lokalsamfunn, og myndigheter.

Denne undersøkelsen søker etter svar om et slik samarbeid og samspill finner sted mellom flyktningemødre og skolen. Flyktningemødres deltakelse i samarbeid med skolen ses som essensielt for god integrering. Samarbeid i integrerings prosessen kan være både nødvendig og krevende, men samarbeid kan også læres, og samarbeidslæring bør starte tidlig i integreringsprosessen (Glaser,2018).

## 1.5 Samarbeid

Samarbeid er et diffust og vanskelig begrep som defineres på ulike måter. Det kan være nyttig å gjøre noen avgrensninger og avklaringer når vi ser det i analytisk sammenheng. Samarbeid i denne oppgaven innebærer mødrenes hverdags kontakt og samspill med skolen og deres deltakelse på utviklingssamtaler med skolen.

Samarbeid mellom flyktingemødre og skolen forstås som prosesser som drives fremover av et følt behov blant partene, og det er basert på frivillig innsats. Samarbeid skjer når flyktingemødrene og skolen ser seg som gjensidig avhengig av hverandre. Å samarbeide innebærer å jobbe sammen med andre for å oppnå et felles mål. I opplæringsloven (1998) § 1 står det at skolen har et stort ansvar når det gjelder å skape og ivareta et godt samarbeid med hjemmet, og i forskrift til opplæringsloven (2006, § 20-1) står det at dette samarbeidet skal ha eleven i fokus. Forskning viser at et godt skole-hjem samarbeid fører til at elevene utvikler bedre arbeidsvaner, at de har høyere arbeidsinnsats på skolen, at de får bedre relasjoner til lærere og medelever og at de har mindre fravær. I opplæringsloven (1998) vises det også til at et godt samarbeid er en viktig ressurs for å utvikle gode læringsmiljøer og skape gode læringsresultater, noe som igjen fører til at flere fullfører videregående opplæring (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17-18 ; Eide & Røhnæk, 2018).

Et godt og konstruktivt samarbeid mellom flyktingemødre og skolen er nødvendig og viktig for barnets læring, mestring og trivsel. Dette innebærer en gjensidig tillitsfull relasjon for å få flyktingemødre til å fungere på en slik måte at det er støttende, veiledende, og oppmuntrende for både barn og familie. Dette er også grunnleggende for å kunne tilrettelegge undervisningen og opplæringen best mulig for den enkelte elev med flyktning bakgrunn. Barnets beste skal alltid være hovedfokuset i samarbeid prosessen. Fordi det er flyktingemødre som, stort sett, har oppdragelsesansvar, er kontaktperson med skolen og kjenner sitt barn best, er det vesentlig å se på flyktingemødre som en sentral og viktig ressurs i samarbeid med skolen (Berglyd, 2003 ; Dalland & Knutsen, 2020, s. 11 ; Lassen & Breilid, 2012).

Det er skolens ledelse og læreren som har hovedansvar for samarbeidet. Det er helt sentralt at flyktingemødre har tiltro til skolens ledelse og lærerne. Når samarbeidet er preget av trygghet og tillit, er det enklere å både ta opp det som er vanskelig, og arbeide med utfordrende episoder og hendelser. På denne måten er det lettere å arbeide kontinuerlig med å skape et trygt og godt skolemiljø for elever med flyktning bakgrunn (Dalland & Knutsen, 2020).

Forskning viser at skolen erkjenner en grunnleggende respekt for flyktingemødres kompetanse som mødre og det ansvaret de har i oppdragelsen av barna sine. De er viktige for lærerne og skolen. Flyktingemødre er representert av mennesker med høyst forskjellig bakgrunn, livsstil, normer, verdier og holdninger. Dette danner et unikt utgangspunkt for gjensidige utviklingsmuligheter i samarbeidsrelasjonene. Flyktingemødre og lærere har et felles mål i å skape gode og trygge rammer for barna, som får dem til å vokse både sosialt og faglig. Det er et godt argument for et tett samarbeid. Felles innsats gir resultater. Derfor er det behov for et sterkt partnerskap mellom flyktingemødre og skole (Jensen & Olesen, 2011 ; Malmo & Stemshaug, 2002).

Et godt og gjensidig samarbeid kan gi flyktningemødre viktig informasjon om eget barns evner, anlegg og utfordringer når det gjelder læring, mestring og sosial fungering. Videre kan et godt samarbeid føre til at læreren får en bedre og tydeligere forståelse av elevens behov og ønsker for undervisningen i de ulike fagene. Lærere og flyktningemødre kan altså sammen skape en god og tilpasset opplæring for den enkelte elev. I tillegg vil et godt samarbeid med flyktningemødre føre til at mødre får kjennskap til skolen, lærerne, undervisningsmåter og skolens pedagogisk plattform (Dalland & Knutsen, 2020).

## 1.6 Hva sier formelle rammer om samarbeidet?

Skolen omhandler dypest sett det vi ønsker for våre barn i deres læring og utvikling i barndoms- og ungdomstiden. Hva vi ønsker at barn skal lære, og hvordan vi ønsker at barn skal utvikle seg sosialt, er avgjørende spørsmål å besvare. Formålet med all opplæring og oppdragelse er forstått som at voksne ønsker å påvirke barn og unge i noen bestemte retninger. Mødre og fedre vil alle ønske at barna deres skal lykkes sosialt, ha venner, trives og delta i fellesskapet sammen med andre barn og unge både i og utenfor skolen. Det er en vondt opplevelse å se at egne barn er ensomme, isolerte og kanskje utsatt for krenkelser og mobbing fra andre barn. Det er det mest problematiske flyktningemødre kan oppleve. Det er dessverre alt for mange eksempler på at dette skjer i skolen. Flyktningemødre som alle andre foreldre ønsker at barna skal klare seg relativt bra og lære de grunnleggende ferdighetene og kunnskapene i ulike skolefag. De vil ønske at barn skal få en opplevelse av å mestre, få ros og oppmuntring i skolen og gjennom dette utvikle en god selvoppfatning (Nordahl, 2015, s. 13-14).

I Norge har alle foreldre en rett og plikt til å sørge for skolegang for egne barn. Det krever en relativt stor arbeidsinnsats når barnas skolegang griper inn i alle foreldres liv. Det er barnet som begynner på skolen men flyktningemødre opplever at det gjelder dem også. Skolen vil på mange måter styre både rytmen og hverdagen i familien, og den vil gi alle flyktningemødre en rekke opplevelser og erfaringer i morsrollen og å være ansvarlig på skolen (Nordahl, 2015).

FNs menneskerettighetserklæring (art. 26) slår fast at barn har rett til skolegang, og at foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags opplæring deres barn skal ha. Foreldre har en plikt til å sørge for barnas skolegang, de har også en rett til å ha innflytelse på denne skolegangen. Retten til foreldremedvirkning følges opp ikke bare i lovverket, men også i læreplaner i Norge, og den handler om at foreldre har rett til å påvirke de erfaringer barna får gjennom skolegangen. Nasjonal læreplan peker på at foreldre har ansvaret for oppdragelsen, og at skoleverket skal samarbeide med elevens foreldre. Denne klare plasseringen av oppdragelse ansvaret gir skolen og lærerne i oppgave å støtte foreldrene i barnas utvikling. Flyktningemødre og skole er gjensidig avhengig av hverandre og har en felles oppgave nemlig barnas læring og utvikling (Nordahl, 2015, s. 16).

Kunnskapsdepartementet (2006, s. 17) sier det slik: ”Foreldre har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling- og det må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen.” Dette trekker ut fram et normativt grunnlag som viser foreldrenes sterke og aktive rolle i skolen. Det vil si at samarbeidet mellom flyktningemødre og skole gir grunnleggende rettigheter for både flyktningemødre/fedre og deres barn. For at flyktningemødre skal kunne forvalte sitt oppdragelsesansvar, er de avhengig av et nært og tett samarbeid med de lærerne som står for



opplæringen av deres barn. Flyktingemødre og skole er gjensidige avhengig av hverandre når det gjelder barnas oppvekst, og de har en felles oppgave i barnas læring og utvikling (Nordahl, 2015, s. 16).

Samarbeidet mellom flyktingemødre og skole må ut fra dette baseres på prinsipper som likeverd og gjensidighet. Dette innebærer at samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser alene, men at samarbeidet også skal dekke flyktingemødres behov og ta utgangspunkt i familiens situasjon. Skoler og lærere som ikke legger til rette for et godt samarbeid, bryter med intensjoner i lovverket. Flyktingemødre trenger å engasjere seg i barnas skolegang og være bevisst på at dette er viktig. Barna som har innvandrer- og flyktning bakgrunn kan ikke overlates til skolen og lærerne alene. Det nødvendige og sterke normative grunnlaget for samarbeidet mellom flyktingemødre og skole skulle tilsi at flyktingemødre burde få en sterkere rolle i skolen enn de har i dag, og de ville sannsynligvis bidra til at skolen bedre kunne løse sine oppgaver (Nordahl, 2015, s. 17).

## 1.7 Leseveiledning

Innledningsvis har jeg her presentert masterstudiets hovedproblemstilling og forskningsspørsmål, studiens tema og hensikter, og redegjort for oppgavens sentrale begreper kultur, integrering, tillit og brukermedvirkning, og samarbeid. Disse begrepene ligger mer eller mindre eksplisitt i drøftelsene gjennom oppgaven. Avslutningsvis i første kapitlet presenterer jeg oppgavens oppbygging og struktur.

I kapittel 2 presenter jeg internasjonal og nasjonal forskning som er relevant for undersøkelsens problemstilling. Her redegjør jeg for og reflekterer over tidligere forskning omkring minoritetsforeldres oppfatninger, forventninger og opplevelser av samarbeid med skolen. Avslutningsvis i andre kapitlet oppsummerer jeg.

I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet tar utgangspunktet i Axel Honneths anerkjennelsesteori og Pierre Bourdieus kapital- teori. Anerkjennelse er et viktig, vanskelig begrep og blir grundig drøftet i teori delen. Anerkjennelse ligger som en slags ramme rundt skole-hjemsamarbeidet forholdet. Et grunnleggende aspekt i Bourdieu sin kapital forståelse er at vi kommuniserer og handler på bakgrunn av kulturelle og sosiale rammer som vi ikke reflekterer nærmere over i det daglig praksis. Disse to tilnærmingene utfyller hverandre. Teoriene vil være sentralt når jeg skal besvare og diskutere samarbeidets mangfoldige karakter i problemstillingen.

Kapitel 4 tar for seg metode. Hovedfokuset vil være rettet mot kvalitative tilnærminger som metode. Jeg vil blant annet drøfte hvorvidt studien er gyldig og pålitelig og reflektere over min egen rolle som forsker. Jeg vil redegjøre for utvalg og vise hvordan informantene mine ble rekruttert. Videre vil jeg diskutere hvordan jeg har transkribert de kvalitative forskningsintervjuene, og hvordan jeg har valgt å bearbeide det innsamlede rådataene. Dernest vil jeg beskrive hvordan jeg har brukt datamaterialet i analysekapitlet.

I kapitel 5 vil jeg presentere det empiriske materialet. Kapitelet er delt i fem deler, der jeg først vil gi en generell beskrivelse av funnene. Videre vil jeg ta utgangspunkt i informantenes utsagn som kommer fra fem flyktingemødre. For å gjøre oppgaven mer levende, presenterer jeg Nora, Marit, Ina, Sigrid og Rakels fortellinger. De er med gjennom hele kapitelet.

I kapitel 6 vil jeg diskutere empirien jeg har presentert og analysere den opp mot det teoretiske delen, tidligere forskning, og relevant litteratur. Kapitlet har som hensikt å svare på delforskningsspørsmålene og problemstillingen. Til slutt i kapitlet vil jeg oppsummerer. Avslutningsvis løfter jeg blikket og ser fremover og peker på noen forslag til videre forskning.

## 2.0 Tidligere forskning

Forskningsgjennomgangen rommer studier av minoritetsforeldres opplevelser og læreres opplevelser i hovedsak i en norsk kontekst, og det gjelder både i barnehager og skoler.

### 2.1 Studiet av sosial capital and Refugee mothers

En amerikansk studie som kan ha bredere relevans, undersøker på hvilke måte flyktningemødre kan bygge seg sosial kapital ved hjelp og støtte på skolen; studien er fra en skole i Houston, Texas (West, 2019). Forskningsspørsmålene var:

- 1- What needs do refugee mother have, and how can expanding their social connection by building social capital help to meet them?
- 2- In what ways do schools already have or build social capital for parents?
- 3- How can the promotion of trust, networks, and norms-the found actions for building social capital-at schools, benefit refugee mothers?

I undersøkelsen kom det frem utfordringer flyktningemødre møter når det gjelder integrering og nettverksbygging. Studien setter søkelys på at skolen er en unik arena for flyktningemødre når det gjelder å etablere seg sosialt nettverk. Undersøkelsen ser på hvordan flyktningemødre og skolene bygger broer for sosial kapital. Konklusjonen var at skolene har behov for å finne nye strategier når det gjelder samarbeid med flyktningemødre.

### 2.2 Informasjonsformidling mellom lærer og somaliske foresatte

En spesielt relevant for denne oppgaven handler om hvordan lærere fra 1-4. Trinn formidler skolens informasjon til foresatte med somalisk bakgrunn, og hvordan foresatte opplever formidlingen som blir gitt av lærerne (Hakaj og Westby, 2021). Studien er bestod av kvalitative forskningsintervjuer med både lærere og foresatte. Lærerne som var med i forskningsprosjektet jobbet i minoritetsspråklige skoler. Grunnlag for denne studien var tidligere forskning av blant annet Månsson (2015), og Matthiesen (2017). Forfatterne av oppgaven har lærer utdanning og er opptatt av å skape et godt skole-hjem samarbeid, få mer kunnskap, kompetanseheving og de anser temaet som viktig. Studien undersøkte hvordan informasjonen formidles av lærerne, og samtidig hvordan denne formidlingen oppleves av mottaker, som da er foresatte.

Studiens hovedfunn viser at minoritetsspråklige foreldrene opplever et godt samarbeid mellom lærerne og foreldre, Samtidig erfarer de spenningsområder innen områder som for eksempel kommunikasjon og verdikonflikter i samarbeidet med skolen. Studien til Hakaj og Westby (2021) gir innsikt i hva som er de minoritetsspråklige foreldrenes forventinger til skole-hjem-samarbeid. Disse innebærer primært behov for gjensidig kommunikasjon at visse prinsipper blir respektert. Dette handler spesielt om en opplevelse av gjensidige mening og innflytelse, bedre informasjonsveksling, anerkjennelse og bruk av ressurser. Konkretisering av forventninger til minoritetsspråklige foreldre er et nødvendig utgangspunkt for et godt skole-hjem-samarbeid.



### 2.3 Minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole – hjem - samarbeid

Darie (2020) har undersøkt minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole-hjem-samarbeid. Hans studie var spesifikt var rettet mot å utforske foreldrenes oppfatninger og forventninger med hensyn til aspekter som deres forhold til lærerne og skolen. Darie tar i undersøkelsen foreldrenes perspektiver med hensyn til kommunikasjonen med skolen og foreldremedvirkning. Darie drøfter i sin undersøkelse konkrete erfaringer på nye utfordringer minoritetsspråklige foreldre opplever i møte med lærerne. Videre vektlegger han betydning av samarbeidsrelasjonen mellom skole og minoritetsspråklige foreldre som bidrar til barns læring og utvikling. Det fremkommer at minoritetsspråklige foreldrene opplever at de har et tilfredsstillende forhold til lærerne, men samtidig erfarer de spenningsområder innen spesifikke områder som språk og kommunikasjon, verdikonflikter og kulturell avstand i samarbeidet med skolen. Darie (2020) undersøkelse gir innsikt i hva som er minoritetsspråklige foreldrenes forventninger til skole-hjem-samarbeid. Disse innebærer et primært behov for gjensidig kommunikasjon og visse prinsipper må bli respektert, spesielt opplevelse av gjensidige mening og innflytelse, bedre informasjonsutveksling, anerkjennelse og bruk av ressurser. Studien konkluderer med at konkretisering av forventninger til minoritetsspråklige foreldre er både viktig og nødvendig for et godt skole-hjem-samarbeid.

### 2.4 Norske lærere i møte med minoritetsforeldre

Temaet skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre er gjenstand for en masteroppgave som anvender en kvalitative tilnærming og et fenomenologisk perspektiv (Haaland,2019). Undersøkelsen handler om hvordan opplever norske ungdomsskolelærere opplever arbeidet med å utvikle et godt-skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Hovedfunnene i masteroppgave er at lærerinformantene både er opptatt av å arbeide med kommunikasjonen og relasjonen for å utvikle et godt skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, men at relasjonen samtidig har en mer langvarig og overordnet betydning. Funnene viser at lærernes arbeid med kommunikasjonen både innebærer en skriftlig og muntlig informasjonsutveksling, men at den muntlige kommunikasjonen lettere vil bidra til en gjensidig forståelse i foreldresamarbeidet. Funnene legger vekt på ulike verbale og ikke-verbale tilrettelegginger og tilpasninger for å bedre kommunikasjonen og øke minoritetsforeldrenes deltakelse i samarbeidet. Relasjonsarbeidet handler først og fremst om å utvikle kjennskap til minoritetsforeldrene. Men det handler også om å vise tillit, respekt og tilrettelegge for medvirkning. Betydningen av en god relasjon fremheves som ekstra viktig i utfordrende situasjoner. Haaland (2019) sine funn tyder på at kommunikasjons- og relasjonsarbeidet vil være viktig for å nå målet med foreldresamarbeidet, nemlig å sikre barnets faglige og sosiale læring og utvikling (Haaland, 2019).

### 2.5 Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehagen og skole

*Å falle mellom to stoler* (Omdal & Thygesen (red), 2018) er en fagbok om samarbeid til barnets beste i barnehagen og skole. Undersøkelsen handler om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og barnehage eller skole (Omdal & Thygesen, 2018). Forståelse, samarbeid og kommunikasjon er viktige komponenter i et menneskets liv, og videre er dette avgjørende for samarbeid mellom lærere og foreldre.

Deltakelse på foreldremøter er lavere hos minoritetsforeldre, og færre elever bruker foreldrenes hjelp når de gjør lekser. Foreldrene er likevel svært interessert i barnas skolegang (Omdal & Thygesen, 2018, s. 171). Samarbeid generelt byr på ulike utfordringer. I en barnehage/skole med stort mangfold blir samarbeid med foreldre og foresatte ofte trukket frem som krevende. Samarbeidet mellom barnehage/skole og de flerkulturelle hjemmene går

likevel som oftest bra. I en god samarbeidsprosess reduseres ikke mennesker til å bli plassert inn i fastlagte kategorier basert på hvilken kultur de tilhører. Man møtes som enkeltindivider med styrker, svakheter og muligheter. Undersøkelsen peker på sider ved samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere som skaper usikkerhet, bl.a. manglende felles forståelse, ulike forventninger, kommunikasjons- og språkutfordringer, ubalanse når det gjelder makt samt kulturelle forhold. Det finnes ikke riktige og raske løsninger, men gode erfaringer kan gi inspirasjon til medvirkning. Samarbeid mellom lærere og minoritetsforeldre der usikkerhet er utgangspunktet, krever at begge parter har vilje og tid til sammen for å utvikle en god kommunikasjon. Flere barnehager og skoler har god erfaring med egne foreldremøter for minoritetsforeldre (Omdal & Tygesen, 2018, s. 181-182).

## 2.6 Samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning

Bakke (2013) har undersøkt samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Hun viser hvordan lærere opplever og erfarer det å samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning. Bakke (2013) legger til grunn at godt samarbeid mellom hjem og skole vil kunne være av stor betydning for elever med vedtak om spesialundervisning og at det av den grunn er viktig at skolen etablerer et godt samarbeid med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, selv om det kan knyttes seg noen utfordringer og barrierer til foreldrenes minoritetssituasjon. Undersøkelsens resultater viser at lærerne generelt sett ikke opplever eller erfarer store forskjeller ved det å samarbeide med minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning sammenlignet med det å samarbeide med andre foreldre. Likevel opplever lærerne at det knytter seg flere barrierer til foreldrenes minoritetssituasjon. Lærernes beskrivelse av samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre viser at det kun er informasjonsnivået som blir oppnådd. Minoritetsforeldre blir i liten grad involvert i dialog og drøfting og medvirkning og medbestemmelse. Lærerne bekrefter ulike potensielle barrierer i samarbeid med denne foreldregruppen og viser at disse barrierene kan vanskeliggjøre at alle nivåene for et godt samarbeid blir oppnådd. Samarbeidet mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning, ifølge lærerne, kan derfor ikke bli karakterisert som godt eller vellykket. Samtidig viser undersøkelsen til Bakke (2013) at lærerne er opptatt av samarbeid mellom hjem og skole og har gode intensjoner for samarbeidet.

## 2.7 En kvalitativ studie av foreldre med bakgrunn som flyktninger

Skyttemyr (2010) sin undersøkelse svarer på spørsmålet: Hvordan opplever foreldre med bakgrunn som flyktninger fra Tsjetsjenia samarbeid med skolen om eget barns skolegang? Hans undersøkelse gir et innblikk i hvordan foreldre som har kommet til Norge som flyktninger opplever samarbeidet med skolen om eget barns opplæring. Skyttemyr fokuser på et slikt tema på grunn av at minoritetsforeldre ofte blir forbundet med ulike utfordringer i forhold til involvering i skolen. Resultatene som kom frem, var at behovet for informasjon om hvordan barnet fungerte faglig og sosialt i skolen var stort. En av årsakene til dette behovet var at foreldre ga uttrykk for at deres rolle i forhold til barnas opplæring var kontroll, oversikt og sikring. Denne rollen kan ha vært et kulturelt uttrykk, men situasjonen som migrant kan også se ut som en medvirkende årsak til at foreldre opplevde at de hadde en slik rolle. I følge Skyttemyr (2010) involvering av foreldre er meningsfullt når det gjelder barnas opplæring på skolen. Situasjonen som flyktning innebærer en del belastningsfaktorer som tolkes som barrierer i forhold til å delta i samarbeidet. Samtidig viser han i undersøkelsen at et sosialt nettverk og støtte og anerkjennelse fra skolen kan ha positiv innvirkning i forhold til disse barrierene. Denne støtten og anerkjennelsen så ut til å skape en relasjon mellom skole og hjem

som gjorde samarbeidet mer begripelig, håndterbart og meningsfullt. For foreldre som var studiens informanter og som ikke hadde denne relasjonen til skolen, var det liten tro på at det ville nytte å ytre sine meninger i forhold til barnets opplærings situasjon. Dette kan også forstås som et resultat av tidligere erfaringer med forsøk på medbestemmelse ikke hadde fått konsekvenser for barna.

## 2.8 Oppsummering

Tidligere forskning i denne oppgaven la vekt på blant annet relasjonsbygging og møter mellom minoritetsforeldre med norske skoler, foreldremøter, og lærernes kompetanse. I tillegg vektla studiene om temaet forventinger og samarbeid mellom skole og minoritetsspråklige foreldrene. Studiene beskriver også hvordan bruk av tolk foregår, og hvordan foresatte og pedagogiske personale opplever denne praksisen på skolen. Jeg har valgt å legge hovedfokuset på tidligere forskning som omhandler blant annet samarbeid mellom minoritetsspråklige foresatte og skolen, fordi feltet som undersøkes i denne besvarelsen er komplekst, og at det derfor trengs ulike perspektivers som kan utfylle hverandre, i forsøk på å søke en mest mulig grundig kjennskap til samarbeid fenomen. Til slutt ønsket jeg å belyse hva eksisterende forskning allerede viser.

En gjennomgang av forskningsfeltet, viser at for å oppnå en samlet tidlig innsats for barn og unge i barnehagen og skolen. Forskning gjort av Omdal og Thygesen (2018) viser hvordan man kan oppnå en felles forståelse og komme frem til hensiktsmessige mål og tiltak. Undersøkelsen er opptatt av å sikre gode overganger i utdanningsløpet, og sammen må lærere og hjelpeapparat sikre at ingen faller utenfor. Det trengs grunnleggende kompetanse i alle samarbeidende ledd for å sikre at alle barn får utnyttet sitt utviklings- og læringspotensial i både barnehage og skole. Gode relasjoner mellom voksne og barn styrker barnets tillitt og motivasjon for læring og utvikling (Omdal & Thygesen, 2018).

Skyttemyr (2010) sin forskning på samarbeid mellom skole og foreldre med flyktning-bakgrunn viser at foreldrene har et stort behov for informasjon om barnets faglig og sosialt fungering. Derfor er det viktig å finne gode måter å kommunisere med hverandre på. Skyttemyr peker på sterke opplevelser som setter spor, dramatiske livshendelser som kan påvirke hverdagen og opptre som barrierer mot deltakelse i samarbeidet med barnehage og skole. Det oppstår noen utfordringer knyttet til samarbeidet mellom foreldre med flyktning-bakgrunn og ansatte i barnehagen og skolen. Ifølge Skyttemyr (2010) skyldes det kulturelle forskjeller mellom foreldrenes opprinnelsesland og nytt hjemland.

### 3.0 Teoretisk referanserammer

I dette kapittelet presenterer jeg ulike teoretiske perspektiver som er relevant for masteroppgavens problemstilling, med vekt på å være relevant for de kategorier som drøftes senere i oppgaven. I min undersøkelse, hvor jeg vil se på hvordan flyktningemødre opplever skole-hjem samarbeid, finner jeg det interessant å se nærmere på Honneths (2008) anerkjennelsesteori som er basert på den menneskelige kampen om å bli anerkjent. Dette teoretiske perspektiver favner et ganske bredt og komplekst spenningsfelt mellom positive og negative muligheter og sider ved samarbeid. Teorien trekker frem at mangel på anerkjennelse blir knyttet til krenkelser, som kan utspille seg innenfor tre ulike sfærer. De tre grunnleggende formene for anerkjennelse er kjærlighet, rettigheter og solidaritet, som mennesker kjemper for i sosiale fellesskap innenfor den private, rettslig, og solidarisk sfærene. Teorien om menneskers ønsker om og behov for anerkjennelse kan gi innsikt i flyktningemødrenes ønsker om å oppleve likeverd, hvor begrepet likeverd er grunnlag for menneskeverd og rettigheter (Honneth, 2008).

Bourdieu's begreper om kapital og habitus, det andre teoretiske hovedperspektivet jeg vil bruke, er knyttet med anerkjennelse og viser hvordan disse kan påvirke vekstvilkår og muligheter for samarbeid. Det vil kunne være nyttig å benytte Bourdieu sin kapitalteori for å forstå hva som kan være samarbeid mellom skolen og for den enkelte mor med flyktning-bakgrunn. Hvilken sammensetting av kapitaler flyktningemødre hadde før de flyktet, og hvordan dette ser ut etter migrasjonsprosessen.

### 3.1 Teori om anerkjennelse

Samarbeid med flyktningemødre avhenger av at skolen er villig til å ta mødrenes forventninger og meninger på alvor, og at de anerkjennes for sine synspunkter. Hvis skolen ikke anerkjenner mødrene, har de heller ingen mulighet til å påvirke egen sak. At mødres anerkjennes for sine synspunkter, kan dermed sies å være en forutsetning for medvirkning. Å møte flyktningemødre i sårbare posisjoner og situasjoner kan være utfordrende på mange måter. Det kan være vanskelig å se hvilke behov som er til stede. Enkelte ganger deler ikke skolen minoriteters syn på hva behovet er (Pettersen & Simonsen, 2010).

Axel Honneth (f. 1949) er en tysk filosof som står bak teori om menneskets behov for anerkjennelse. Karl Marx, Georg Herbert Mead; og Hegels tenkning var de viktigste inspirasjonskildene for utvikling av Honneths anerkjennelsesteori. Begrepet anerkjennelse kjennetegnes ved en anerkjennende måte om å være et medmenneske med evnen til å akseptere, tolerer, forstå, bekrefte og lytte (Lysaker, 2013, s. 75 ; Schibby, 2012).

Ifølge Honneth (2008) har alle mennesker et gjennomgripende behov for anerkjennelse. Anerkjennelse er ikke noe som kommer til noen av seg selv, men er noe som en må være forberedt på å kjempe for. Teorien om anerkjennelse har som mål å vise forståelsen av at man "blir seg selv gjennom andre". Dette forståelsen handler om at mennesker skaper identiteten sin i interaksjon og samarbeid med andre, sagt med andre ord det å leve et godt liv i fellesskap med andre (Honneth 1992, sitert i Lysaker, 2015, s.1). Ordet anerkjennelse knyttes generelt til rettighetstankegang, gjensidighet, pedagogisk filosofi og grunnlagsproblemer. Dersom man opplever mangel på interaksjon i anerkjennelse prosessen vil man føle seg krenket. Honneth (2008, s. 140) hevder videre at når man stadig opplever slike krenkelser, så er det en risiko for at hele ens identiteten vil brytes sammen (Skoglund & Åmot, 2012).

Å anerkjenne et annet menneske handler ikke om en kommunikasjonsferdighet, en teknikk eller en metode, men det handler om en måte å være menneske på mot andre menneske. Det handler om at jeg verdsetter deg fordi du er et menneske. Å være anerkjennende betyr ikke å slutte å sette grenser eller å akseptere og anerkjenne enhver handling, men å godta den andres opplevelse av en hendelse og møte den andre som et subjekt. Anerkjennelse er en prosess som krever både oppmerksomhet og tid, og det handler om å se og å ikke gi opp personen som trenger anerkjennelse. Anerkjennelse er et kjernebegrep når det gjelder samarbeid mellom flyktningemødre og skole (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 66). Ifølge Honneth er mennesker avhengig av tre ulike dimensjoner for anerkjennelse; kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. De tre ulike dimensjonene henger sammen med hverandre og er avgjørende for en persons identitetsdannelse og samfunns deltakelse. Man kan leve et fritt og menneskeverdig liv når man har oppnådd anerkjennelse i alle de tre formene (Honneth, 1995, sitert i Lysaker, 2011, s. 107-108).

Kjærlighet handler om den sterke emosjonelle tilknytningen man har til mennesker i nære relasjoner. Kjærlighet mellom mor og barn, og kjærlighet mellom venner er eksempler på det. I slike relasjoner er begge partene avhengig av hverandre for å få dekke sine behov for anerkjennelse, og er forankret i nærhet og fortrolighet. Honneth mener at alle mennesker er avhengig av kjærlighet for å kunne utvikle en kroppslig integritet og et positivt selvilde. Kjærlighet i nære relasjoner er et grunnlag for at mennesker kan danne tillitsfulle relasjoner til andre. Dersom en ikke får anerkjennelse gjennom kjærlighet vil man oppleve krenkelse, noe som igjen vil føre til en svekket selvtillit og svekke tillit til andre mennesker (Honneth, 1995, sitert i Lysaker, 2011, s. 108-109). Hvis flyktningbarn har opplevd å bli akseptert for den det er, så vil barnet utvikle tillit til seg selv. Dette er igjen avgjørende for å bli en selvstendig og autonom deltaker i samfunnet (Honneth, 2008, s. 104- 113-116).

Skolen skal bidra til danning, inkludering og demokrati. Skolen speiler samfunnet med ulike kulturer, tro, nasjonalitet og etnisitet. Et flerkulturelt samfunn forutsetter at samarbeidet mellom flyktninger og skolen utfordres og vurderes på nytt. Anerkjennelse gjennom rettigheter er knyttet til flyktingers rettslige status som statsborger i et demokratisk samfunn, hvor de samme lover og regler gjelder for alle, og at det er krav på likeverdig behandling. Følelsen av likeverd vil kunne føre til at flyktningemødre i følge Honneth, kan utvikle selvrespekt, samt respekt for andre (Honneth, 1995, sitert i Lysaker, 2011, s. 109).

Den tredje dimensjonen av anerkjennelse omtales som solidaritet, eller sosial verdsetting. På et helt grunnleggende nivå handler solidaritet om fordeling av materielle goder samt om anerkjennelse av kulturelle og psykiske livssjanser. Et solidarisk samfunn gir alle mennesker muligheter til å oppnå anerkjennelse som grunnlag for å kunne realisere seg selv som et fullt integrert medlem av samfunnet. Det handler videre om anerkjennelse av andre som verdifulle og likeverdige interaksjonspartnere. Når solidaritet ikke bare utspiller seg i direkte mellommenneskelige relasjoner, må tanken om anerkjennelse være institusjonelt forankret. Vi lever i et individualisert, kulturelt differensiert og delvis globalisert samfunn, og vi kan savne en ny form for solidaritet som kan skape sammenheng og sosial integrasjon. Solidaritet forstått som et overordnet begrep for anerkjennelse og rettferdighet, med kraft til å skape sammenheng i et differensiert og pluralistisk samfunn, handler grunnleggende om anerkjennelse og om en rettferdig fordeling av betinget av prosedyrer som hverken er entydige eller kan formuleres i universelle prinsipper en gang for alle (Skoglund & Åmot, 2012, s. 34-35).

I det pedagogiske fagfeltet på skolen handler det om pedagogisk skjønn og sterke skjønnsmessige avgjørelser. Om personalet på skolen som skal forvalte det pedagogiske mandatet, opptrer ureflektert og med svake skjønnsmessige vurderinger, kan den ubevisste handlingen, eller manglende kulturforståelse, bli til en krenkende handling, videre fører det til dårlig samarbeid. Dette er både krevende og utfordrende fordi det ikke finnes klare grenser for hva som er svake eller sterke skjønnsmessige vurderinger, eller hva som er krenkende versus anerkjennende. Derfor er det behov for nyere former for kommunikativ frihet der anerkjennelsen av andre blir en grunnbetingelse. Å forstå at frihet er innleiret i omverdenen, kan fri oss fra selvopptatthet. Det kan handle om frigjøring til plikten; om å erkjenne at frihet og anerkjennelse ikke bare handler om rettigheter, men også plikter (Skoglund & Åmot, 2012, s. 37).

Et samfunn preget av mangfold og ulike kulturelle og språklige utgangspunkter gir mulighet for stadig perspektivutvidelse gjennom dialog, samhandling og at alle innbyggere gis muligheter til å delta likeverdig, utvikle et flerkulturelt og felleskulturelt samfunn. Mangel på anerkjennelse vil få konsekvenser for enkeltindividers og gruppers opplevelse av selvverd og respekt. Det må være viktig at skolen tilrettelegger for at flyktningsmødre og deres barn opplever anerkjennelse, og at flyktningsmødre myndig gjøres gjennom muligheter til deltakelse. Det er viktig at skolen bevisst skal velge å se flyktningsmødre som betydningsfulle og at skolen må ta avstand fra undervurderinger som for eksempel at en er ”ressurssvake”. Dette kan være svært ødeleggende for samarbeidet og det vil med stor sannsynlighet bli en umulighet å oppnå et samarbeid basert på gjensidig dialog og forståelse (Aamodt & Hauge, 2013, s. 56-62).

Honneths teori har blitt kritisert for å legge for mye vekt på menneskets behov for anerkjennelse. Kritikerne hevder at å fokusere på anerkjennelse som eneste årsak til sosiale konflikter er ensidig, og at man må se på forhold som sosiale rettferdighet, ujevn maktfordeling, og fordeling av ressurser som viktige årsaker til sosiale konflikter. I 2012 så den engelske forskeren Nigel Thomas at Honneths teori kan være et hensiktsmessig verktøy for å forstå flyktningsmødres medvirkning. Dette er på grunn av at anerkjennelse gjennom kjærlighet, rettigheter og solidaritet er forutsetninger for at flyktningsmødre skal kunne medvirke. Flyktningsmødre kan ikke medvirke hvis deres rettigheter ikke blir ivaretatt, og dersom det ikke er en gjensidig følelse av solidaritet mellom de involverte. Han påpeker at Honneths teori er et sentralt teoretisk rammeverk, med intuitiv troverdighet. Han mener at nyttig i enhver setting hvor mennesker omgås, ettersom menneskers behov for anerkjennelse alltid vil være til stede. Thomas hevder videre at flyktningsmødre må anses som viktige ressurser. De bør møtes med respekt, og rettigheter skal ivaretas (Thomas, 2012, s. 445-463).

### 3.2 Teori om kulturell kapital

Kapital handler om de ressurser som verdsettes på en sosial arena. I denne studien knyttes ressurser til flyktingemødrenes deltakelse og integrering i samarbeid med skolen. På grunnlag av intervjumaterialet, var noen kapitalformer og begrep spesielt interessante. To av disse var sosialkapital og habitus. Teori om kulturell kapital er utviklet av Pierre Bourdieu. Han skriver om makt og kulturelle holdninger i samfunnet. Det er kapital innenfor en kultur som oppfatter og aksepterer mennesker som verdifullt.

Bourdieu (2006) diskuterer kapital i tre ulike former; økonomisk kapital, sosial kapital og kulturell kapital. Ifølge Bourdieu (2006) kan kapital konverteres under visse omstendigheter mellom de tre formene. For eksempel kan man konvertere sine utdannings kvalifikasjoner til økonomisk kapital. Men de kan ikke automatisk reduseres til hverandre. Bourdieu forklarer at det ikke bare er de økonomiske forholdene man vokser opp i, som avgjør hvem man er, men også kulturen. Sosial klasse handler ikke utelukkende om eiendom og økonomi, det handler også om kultur. Vår kulturelle bakgrunn definerer hva vi liker og ikke liker, måten vi snakker på og hva vi snakker om.

Sosial kapital dreier seg om hvilke sosiale nettverk flyktingemødre har mulighet til å delta i. Et godt eksempel kan være flyktninger og innvandreres stillinger i arbeidslivet. Sosial kapital har en betydning for flyktingemødres skolenettverk og påvirker den posisjonen de har i lokalsamfunnet. Å være sosialt anerkjent kan forstås som maktstilling. Det handler om makt til å utrykke seg, og gi sjanse til andre til å bli lyttet til. Økonomisk kapital handler om verdier en har i form av økonomi, eksempelvis slik som verdipapir, aksjer, formue, eiendommer og penger. Flyktingemødre kan oppleve et skifte, en drastisk endring av økonomisk kapital, når de gjennomfører en migrasjonsprosess (Bourdieu, 2006).

Kulturell kapital omhandler de generelle kulturelle ressursene som finnes i samfunnet, og de anses som særlig verdifulle blant dominerende grupper. Kulturell kapital finnes først og fremst gjennom oppdragelsen og i stor grad gjennom opplæring og sosialisering i skolen. Kulturell kapital presenteres i flere former, den kroppsliggjorte kulturelle kapital er et system av preferanser som er med å avgjøre hvordan en oppfatter verdens, og menneskers handlingsmønster og kulturelle preferanser. Den objektiverende kulturelle kapital kan brukes til å signalisere status, for eksempel bilder, bøker og kunstverk. Et viktig poeng med å ha kulturell kapital er å beherske kulturelle koder som gjør at man skiller seg fra dem med lavere status. Enkelt personer som besitter mye kulturell kapital har en form for makt over dem som ikke har samme mengde kulturelle kapital. Her er det for eksempel forskjell mellom minoritet og majoritet når det gjelder tilgang til kulturelle kapital. Flyktingemødre må lære seg samfunnets koder selv om disse kodene ikke er tilgjengelige for dem når de ikke mestrer språket, det er noe som også er avgjørende for deres deltakelse i samfunnet (Bourdieu, 2006).

Kroppsliggjort kulturelle kapital arbeides opp i løpet av livet, eksempelvis gjennom sosiale situasjoner som et menneske er en del av. Kulturen hviler i kroppen, mener Bourdieu. Et relevant eksempel er kommunikasjonen mellom barn og læreren på skolen. En kan si at den kulturelle kapitalen er den mest skjulte form for arvemessig overføring av kapital, og dermed er kjernen i forbindelse med symbolsk makt. Kulturell kapital anvendes ulikt under forskjellige sosiale felt og omstendigheter. Når det gjelder skole-hjem samarbeid er det interessant å diskutere at flyktingemødrenes kapital spiller inn i kvaliteten og mulighetene i samarbeidet. Dette er avhengig av at skolen anerkjenner mødrene som ressurssterke eller ressursvake (Bourdieu, 2006).



Bourdieu benytter videre kapital begrepet for å forklare og beskrive en form for makt. Symbolsk kapital er her et av hans sentrale begrep, og det handler om å anerkjenne en sosial gruppe. Symbolsk kapital finnes gjennom at andre mennesker gir tro, tillit og anerkjennelse. Symbolsk kapital er også kalles for skult kapital dette er på grunn av at det ikke er direkte synlig hva som anerkjennes som symbolsk kapital (Bourdieu, 1999, s. 173).

Habitus er et kjernebegrep i Bourdieus teorier, og dette en oversettelse av Aristoteles hexis-begrep, og det har sammenheng med kulturell kapital og kroppsliggjort kapital. Habitus er et integrert system av den sosiale og kulturelle arven som individet disponerer, og som videre gjør det mulig for individet å regulere sine måte å oppfatte, vurdere og handle på i det sosiale rom. Habitus begrepet tar utgangspunktet i det folk gjør og forholder seg til deres forforståelse av den situasjonen de er i. Hvilken oppvekst flyktningemødre har hatt, hvilken familie de kommer fra, den kulturelle læringen og erfaringene de har gjort er avgjørende for deres tillærte habitus (Bourdieu, 1999, s. 144 ; Wilken, 2008, s. 36).

Habitus kan forstås som et system av handlingsdisposisjoner formet av enkeltindividets mentale disposisjoner og erfaringer, hvor atferden som springer ut av habitus står frem som naturlig atferd. Habitus avgjør hvordan mennesker forstår, oppfatter og handler i forhold til virkeligheten i gitte situasjoner. Habitus er på samme tid individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Habitus er individuell fordi den integrerer summen av individets tidligere erfaringer, og fordi et hvert individ har en unik historie. Habitus er individuell fordi den personliggjør det sosiale. Habitus er kollektiv fordi den tilegnes i et sosialt miljø, som vanligvis er karakterisert ved en form for fellesskap og felles forståelse. Endelig er habitus samfunnsmessig fordi den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt (Bourdieu, 1999 ; Nordahl, 2003, s. 51).

Ifølge Bourdieu er forandring i habitus knyttet til forandring i agentens ytre omgivelser. Flyktninger kan eksempelvis få nye vaner. Endring i habitus skjer ikke automatisk. Det krever både en sosial forankring i og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø. Og det krever også aksept fra det nye miljøet. Det skjer verken hurtig eller uproblematisk. Men det kan skje. Eksempelvis i min masteroppgave kan det være hensiktsmessig å se på hvordan flyktningemødre og skolen oppfatter og forholder seg til hverandre og om deres kulturelle forståelse kan styrke eller svekke samarbeidet mellom dem (Wilken,2008).

Bourdieu har blitt kritisert for at han i for liten grad gir rom for menneskers egen handlefrihet, refleksjonsevne og mulighet til å endre samfunnet. I sitt forsvar hevder Bourdieu at samfunnet er dynamisk og at individene hele tiden er med på å gjenskape og forme samfunnet med sine tankemåter (Wilken, 2008, s. 38).



### 3.3 Anerkjennelse hos Honneth, og Bourdieu

Avslutningsvis i dette teorikapittelet vil jeg kort skrive hvordan jeg forstår anerkjennelse hos Honneth og Bourdieu i forhold til hverandre. Både Honneth og Bourdieu snakker om anerkjennelse innenfor sosiale samspill, Honneth i den sosiale sfæren, og Bourdieu i ulike felt der symbolsk kapital, og habitus er avgjørende for anerkjennelse. Likevel er Honneth mer opptatt av hva som kreves for at et menneske skal oppleve selvrealisering og en sterk identitetsdannelse. Honneth har et sterk fokus på anerkjennelse på individnivå, der anerkjennelse i ulike sfærer vil være avgjørende for om menneskers identitetsdannelse blir vellykket eller ikke.

Nordahl (2003), s. 50 legger til at Bourdieus teori er brukt i sosiale felt og ikke i politisk beslutninger, det vil si at teorien kan brukes når det gjelder flyktningsmødre og samarbeid med skolen, fordi samarbeidet er et tema som er innenfor det sosiale feltet. Ved å bruke Bourdieus begreper vil det være mulig å studere hvordan bestemte forhold er nå, og hvordan de kan endre seg over tid. Et viktig poeng er at når man ser på Bourdieus begreper, at man ikke ser dem hver for seg, men i sammenheng med hverandre. Bourdieu fokuserer mest på maktforhold i samfunnet, der hvilke aktører som innehar makt, og hvordan disse maktforholdene opprettholdelse av sosiale hierarkier og skjult makt, er sentrale. Bourdieu kan sies å være mer opptatt av den sosiale strukturen i samfunnet som setter premisser for individene og avgjør i hvilken grad deres kapital blir gitt verdi, eller anerkjennelse. I Bourdieus tenkning kan man se på anerkjennelse som noe man kan oppnå i det sosiale rom i ulike felt, dette avhenger videre av om kapitalen et individ innehar blir sett på som verdifull i det feltet individet befinner seg i. Samfunnets sosiale struktur vil altså spille inn på individets mulighet til å oppnå anerkjennelse.

## 4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og beskrive den valgte metoden i lys av problemstillingen, som altså var hvordan flyktningsmødre opplever samarbeidet med skolen. Spørsmålet leder mot å undersøke flyktningsmødres syn og forventninger, og beskrive og fortolke deres tanker, oppfatninger og opplevelser om skolen, familieliv og sosialt liv. At det handler om å få tak i tankemåter mer enn klare preferanser tilsier en kvalitativ tilnærming.

Først vil jeg gjøre rede for vitenskapelige ståsted og forskerrolle og forskningsetikk. Deretter vil jeg gi en generell beskrivelse av kvalitative metoder og kvalitative forskningsinterjuer. Videre vil jeg redegjøre for utvalg og rekruttering, gjennomføring, transkripsjon og analyseringsprosessen. Jeg ønsker å gjøre rede for stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), som jeg benyttet i analyseprosessen. Jeg avslutter kapittelet med en kort oppsummering.

### 4.1 Vitenskapelig ståsted

De vitenskapsteoretiske, etiske og metodiske tilnærmingene fordrer en spesiell ansvarsbevissthet av meg som forsker, gitt at mødre er en sårbar gruppe. I sosialpedagogikk fag møter vi ofte mennesker i vanskelig og utsatte livssituasjoner. Dette betyr videre at vi må trå ekstra varsomt når vi gjennomfører forskningsarbeid innenfor slike fagområder. Før presentasjon av mitt vitenskapelig ståsted, vil jeg redegjøre for og reflektere over min forskerrolle og forskningsetiske overveielser.

## 4.2 Forskerrolle og forskningsetiske hensyn

Da jeg begynte å utforme min studie, hadde jeg et ønske om å få bedre kunnskap og forståelse for hvordan flyktningemødre opplever sitt samarbeid med skolen. Det krever at jeg som forsker har en nøytral og upartisk rolle (Tjora, 2018, s. 87).

Etiske overveielser omkring min egen rolle som forsker vil virke inn på forskningens transparens og pålitelighet. Ifølge Aksel Tjora (2018) s.13 er det vesentlig å anerkjenne at det å være forsker ikke kan skilles fra det å være mennesker, og at jeg dermed reflekterer over det tette forholdet mellom forsker og forskning. Min personlige bakgrunn som en flyktningmor, min forforståelse og livserfaring fra migrasjon og flukt vil påvirke mitt syn, mine oppfatninger og de valgene jeg gjør som forsker. Målet er likevel at min forforståelse skal påvirke minst mulig og at jeg nærmere meg undersøkelsen med både åpen og spørrende innstilling og holdning.

Tjora peker på at det personlige engasjementet også kan oppfattes som en fordel og ressurs, men at det da er svært viktig å redegjøre at for ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet og at stort engasjement betyr jeg som forsker har høy innsikt i det fenomenet som skal undres og studeres (Tjora, 2018, s. 83 ; Busch, 2013, s. 62).

Det finnes nasjonale forskningsetiske komiteer for ulike fagfelt i Norge. Blant dem er Den nasjonale forskningsetiske komit'e for samfunnsvitenskap og humaniora(NESH), som sosialpedagogikk hører inn under. All forskning innen pedagogikk handler om mennesker og bruker mennesker som informanter. NESH sine forskningsetiske retningslinjer innebærer at forskeren skal respektere de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at forskeren har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28).

Denne masterstudien er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Vilkår for godkjenning forutsetter:

- At jeg gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
- At jeg følger kravene til informert samtykke
- At jeg laster opp oppdaterte informasjonskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt
- At jeg ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- At jeg følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen jeg studere ved
- At jeg skal informere utvalget mitt om behandlingen og samtykke til deltakelse
- At behandling av opplysninger skal være basert på utvalgets samtykke
- At utvalget mitt har rett til innsyn, retting, sletting, og begrensning av data
- At utvalget har rett til å klage til Datatilsynet

Et hovedregel hos NSD er at forskningsprosjekter som inkluderer personer, krever deltakernes informerte og frie samtykke. Fritt samtykke innebærer at det ikke skal legges press på deltakerne, eller at nekting ikke skal føre til negative konsekvenser. Informantene som deltok i min studie fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål, hva slags informasjon som skal samlet inn, hvem som får tilgang til informasjon, hvordan resultatene er tenkt brukt. Samtidig fikk deltakerne informasjon om at innsamlet data behandles konfidensielt og fortrolig (Thaggard, 2018, s. 150).

### 4.3 Forskningens kvalitet

Forskningsintegritet handler om kvalitet. Begrepet har blitt viktig i forskningsetiske diskusjoner på europeisk nivå. ALLEA (All European Academies) er en plattform som sikrer forskningens rammevilkår i Europa, og i 2017 utga de egne retningslinjer for forskningsintegritet (The European Code of Conduct for Research Integrity). Disse kobler direkte kvalitetskriterier og forskningsetikk, og overordnede prinsipper for forskningsintegritet er reliabilitet, sannferdighet, respekt og ansvarlighet (Skilbrei, 2019, s. 89).

### 4.4 Pålitelighet, validitet og relevans

Oppgavens kilder skal bli vurdert etter tre kriterier: Pålitelighet, validitet, og relevans. Alle de tre begrepene har med forsknings legitimitet å gjøre. Begrepet validitet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Dalland, 2017, s. 55 ; Christoffersen et al, 2015).

Begrepet reliabilitet betyr at jeg har skapt et materiale på en pålitelig måte, og at leseren har grunn til å stole på at de resultatene jeg kommer fram til ikke skyldes feil eller skjevheter. Validitet referer til hvorvidt resultatene for min studie er gyldige. Med det menes det at materialet jeg har som grunnlag for min forskning, må være relevant for den målsettingen forskningen har. Det er også et spørsmål om grunnlaget for analysen. Validitet viser til at de svarene vi finner i vår forskning er gyldige, at de faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille. Det innebærer at intervjuguide spørsmålene må være i samspill med problemstillingen. Stiller forskeren de rette spørsmålene? Hvor godt klarer man å få svar på det man ønsker å få svar på? Et siste forskningskrav er at de data som framkommer må være relevante for problemstillingen slik at man kan få svar på det man ønsker å undersøke. Dette gjelder både når man søker data i litteratur og når mennesker er informasjonskilden. Men det er ikke nok at kildene er relevante. Det datamaterialet som hentes fra kildene, må også være relevant (Dalland, 2017, s. 168 ; Tjora, 2018, s. 80).

### 4.3 Kvalitativ metode med en kritisk tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ og kritisk tilnærming i denne masterstudien for å undersøke flyktingemødres opplevelser av samarbeid med skolen. Jeg ønsket med et fenomenologisk vitenskapstetoretisk utgangspunkt å etablere en presis forståelse for fenomene slik de fremstår i flyktingemødres opplevelser i samarbeid med skolen. En kvalitativ metode ble benyttet for å få tak i de detaljerte og subjektive erfaringerne til flyktingemødre. Jeg var nysgjerrig på hvordan flyktingemødre opplevde samarbeidet med skolen. Kvalitative metoder gav meg mulighet til å gå i dybden, og få frem kompleksiteten. Jeg valgte kritisk tilnærming for å bearbeide og tolke eventuelle funn i en politisk retning, og på denne måten rette et kritisk blikk mot myndighetene og integreringspolitikk sitt engasjement når det gjelder samarbeid mellom flyktinger og skolen. Hvilke konsekvenser kan dårligsamarbeid ha for flyktinger? Hvorfor er det viktig å se på konsekvensene for skjev integrering og samarbeid? Hvem vil betale prisen av et dårligsamarbeid? (Thagaard, 2013; Furseth & Eversett, 2020).

Med den kvalitative metoden får vi muligheten til å undersøke menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting. Kvalitative og kvantitative er to vesentlige tenkemåter eller paradigmer innenfor samfunnsforskningen (Tjora, 2018, s. 12). Kvalitative metoder forsøker å gå i dybden, mens de kvantitative søker i bredden (Ringdal, 2014, s. 23 ; Pettersen, 2016).

En annen viktig prinsipiell dimensjon innen forskning er forholdet mellom begrepene induktiv og deduktiv. Induktiv kjennetegnes ved at man utvikler noen generell sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller. Det betyr at forskeren nærmer seg empirien uten noen forventninger om hvordan verden ser ut. Forskeren tar ikke med seg verken hypoteser eller teorier, men forsøker så godt som mulig å samle empiri som senere skal tolkes. Deduktiv tilnærming brukes til å forklare enkelthendelser. I en deduktiv metode forsøker forskeren å bruke eksisterende teorier som er utviklet gjennom tidligere forskning. Formålet er å bekrefte eller avkrefte hypotesene. Med denne metoden forsøker forskeren å gå fra teori til empiri. Man kan konkludere at kvantitative studier ofte har en deduktiv slagside, mens kvalitative studier har en slagside mot det induktive (Tjora, 2018).

Et annet interessant begrep er abduktiv som starter fra empirien som induksjon, men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen. Denne masteravhandling velger en pragmatisk tilnærming med å plassere seg inn i deduktiv metode, noe som betyr å legge opp avhandlingen mot midten med en abduktiv tilnærming. Dette særpreges av at forskeren av avhandling beveger seg mellom teori og empiri i drøftingsdelen (Tjora, 2018, s. 14 ; Busch, 2013, s. 50-52).

Metodologisk er ståstedet i fenomenologien. Fenomenologi i denne studien handler om den subjektive opplevelser av situasjoner. Fenomenologi sier at ett og samme fenomen erfares individuelt ut ifra mødres bakgrunn, interesser og forståelse. Symbolsk interaksjonisme legger fokus på interaksjon mellom mennesker som en sentral samfunnsdannende enhet. Dette betyr at vi legger vekt på de sosiale situasjonene, ofte på detaljnivå, og hvordan disse situasjonene oppstår og danner utgangspunkt for videre interaksjon, sosialisering, og utvikling av normer, kulturer og samfunn (Busch, 2013 ; Tjora, 2017, s. 26).

#### 4.4 Å intervjuere mødre

En årsak til at jeg valgte å intervjuere mødre, var basert på antakelse om at mødre kan ha en annerledes forståelse for hvordan det er å samarbeide med skolen, sammenlignet med fedre. En annen årsak til at jeg ønsket å intervjuere mødre, er en antakelse om at mødre er ”på gulvet” med barna og de kan fortelle noe mer om hvordan for eksempel skolen er organisert og hvorfor det er organisert slik. Bruk av kvalitative intervju i denne oppgaven handler om tilgang til mødres erfaringer og refleksjoner gjennom å snakke med dem. Flyktningemødrenes opplevelser ga meg tilgang til deres observasjoner, refleksjoner, planer og erfaringer. Intervjuer med mødre ble gjennomført typisk med en mor om gangen, men målsettingen med intervjuet er å trekke konklusjoner som gjelder flere. Hovedpoenget er å skape en overføringsverdi slik at man basert på kvalitative intervjuer kan peke på prosesser, sammenhenger, og kategorier som gjelder flere i skolehjemssamarbeidet (Skilbrei, 2019, s. 65 ; Svartdal, 2015, s. 143).

Det ble skrevet en intervjuguide i forkant av intervjuene med mødre. Jeg har brukt en ustrukturert intervjuguide som inneholder en fleksibel oversikt over tema og spørsmål. I et ustrukturert intervju har jeg i utgangspunktet klart for meg hva det er meningen at intervjuet skal handle om, og hvordan det skal begynne. Resten av prosessen ble mer eller mindre til underveis i samtalen mellom meg og de mødre. Et ustrukturert intervju stiller krav til meg som forskeren. For det første er det nødvendig med gode fagkunnskaper på det intervjuet skal handle om. Det er like viktig at man kan få mødre til å åpne seg og snakke. Det var min oppgave å kunne følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter som dukker opp underveis, og jeg må kunne stille på sparket de gode små tillegsspørsmålene som

fører samtalen videre. Jeg kan si at et ustrukturert intervju på godt og vondt er avhengig av mine ferdigheter og kvaliteter som forsker (Kleven & Hjordemaal, 2018 ; Svartdal, 2015).

Før jeg gikk i gang med intervjuene, var det en del av planleggingen å besvare hva intervjuundersøkelsens hva, hvordan, og hvorfor gikk ut på. Studiens ”hva” handler om å ta for meg det samarbeid temaet og samle inn forhånds kunnskap om det. Studiens ”hvordan” dreier seg om å sette meg inn i teorier og teknikker for intervju og analyse, samt å velge hvilken metode som er mest hensiktsmessig for å oppnå kunnskap om temaet. Undersøkelsens ”hvorfor” handler om å redegjøre for studiens formål. Intervju metoden ble en velegnet metode fordi jeg ønsket å undersøke flyktningsmødrenes erfaringer med skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140 ; Thagaard, 2013, s. 58-59).

Min forforståelse av samarbeid er at et godt samarbeid med flyktninger på skolen er viktig for barns læring, mestring og trivsel, og det er det sentral grunnlag for å kunne tilrettelegge undervisningen og opplæringen best mulig for den enkelte barn. Det var ingen forhåndsbestemte temaer jeg ønsket å høre om i intervjuene, utover det overordnede temaet samarbeid. Ønsket var å lære så mye som mulig om samarbeidet mellom flyktningsmødre og skolen.

#### 4.5 Rekruttering av mødre

Det viste seg at å få tak i aktuelle mødre som informanter var avhengig av både god planlegging og tålmodighet. Jeg valgte mødre som jeg antok ville kunne uttale seg om temaet samarbeid på en reflektert måte, og dette gjør mitt utvalg strategisk. Jeg har med vilje valgt mødre med flyktning bakgrunn med lang erfaring og botid i Norge. Alle fem mødre har barn i den norske skolen. Jeg ønsket å høre om deres erfaringer og opplevelser med skolen. I henhold til spørsmålet om konfidensialitet har jeg bevisst anonymisert alle fem mødre, likevel kan jeg gi noen detaljer om dem (Tjora, 2017, s. 130).

Alle fem mødre har utdanning og er aktive i arbeidslivet. Alle fem mødre er født og oppvokst i sine hjemland. Alle fem mødre tilhører minoritetskulturer og de kommer fra fem ulike deler av verden. Jeg valgte dette for å få data fra forskjellige kulturer, og for å få bredere forskningsmateriale. Alle fem mødre har lang erfaring med skole - hjem samarbeid. For å få aktuelle deltakere, ble det sendt ut informasjonsskriv til offentlige organisasjoner i Stavanger kommune. I tillegg søkte jeg hjelp fra ulike frivillige og privat aktører, blant dem var FLAM NORGE som jobber for likestilling og inkludering i Stavanger. FLAM formidlet videre til sine nettverk og da begynte den frivillige organisasjonen med rekrutteringen av informantene. De klarte å rekruttere 5 informanter som sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Jeg tok kontakt og snakket med mødre for å få endelige bekreftelse fra dem og det fikk jeg. Intervjuene ble gjennomført som planlagt.

Ifølge Skilbrei (2019) ligger det mye arbeid i forkant av en intervjustudie. Det betyr at tolking og analyse prosesser allerede begynner når man i intervjusituasjonen velger hvilke temaer man ønsker å utdype i intervjuet. Her forsøkte jeg å legge til rette for at intervjuet og intervjusituasjonen ble bra. Dette handler om å jobbe faglig og praktisk med en plan og med gjennomføringen. Å utforme gode spørsmål, ikke bare i forkant av studien, men også underveis er i mange tilfeller nøkkelen til gode data. Å lage gode spørsmål handler også om å tilrettelegge for en samtale som i minst mulig grad blir styrt av fordommer og frykt for hva den andre vil mene. Underveis i intervjuet var det svært viktig for meg å bruke anledningen som bød seg, til å oppfordre flyktningsmødrene til å utdype det de fortalte.

Å komme med slike oppfatninger benevnes ofte med den engelske termen ”Probing”. Oppfølgingsspørsmål har som oppgave å probe eller utforske videre der hvor mødre ser ut til å snakke om noe på en selvsagt måte. Jeg var også veldig opptatt hele tiden av å vurdere om jeg virkelig forstod hva mødre snakket om. Det var fordi mødre har ulike kulturelle bakgrunner. Mine fem semistrukturerte kvalitative intervjuer kjennetegnes av at de er fokusert på det bestemte temaet samarbeid (Skilbrei, 2019).

Det var åpne spørsmål som var utgangspunktet for intervjuene mine. Hensikten var at intervjuene skulle ha en viss struktur uten at spørsmålene ble altfor styrende. Jeg forsøkte å bruke språk og begreper som var forståelige og relevante for mødre. Jeg ønsket ikke å legge for mye vekt på akademiske begreper, men heller relatere til informantenes hverdags opplevelser og erfaringer med et gjenkjennelig språk. Det ble likevel vurdert som nødvendig å bruke begrepet «samarbeid», og forklare noen ukjent begreper for informantene. Jeg forsøkte også å få frem viktige dimensjoner ved samarbeid ved å stille oppfølgingsspørsmål der det fungerte som nødvendig og hensiktsmessig. Gjennom intervjuene forsøkte jeg å få frem mødres opplevelser og erfaringer når det gjelder samarbeid med skolen, uten å styre mødre. Fokus mitt var igjen på det mødre fortalte (Kvale & Brinkman, 2015, s. 48).

Intervjuene ble gjennomført januar 2022. Intervjuene varte i cirka 45 minutter. På starten av intervjuene ble det bekreftet at all informasjon i samtykkeskjema var lest og forstått. Etter anbefaling fra NSD ble mødre minnet om min egen taushetsplikt og at personidentifiserende informasjon ikke skulle komme fram i intervjuene (3.4.2). Slik Kleven og Hjordemaal (2018) og Skilbrei (2019) anbefaler, forsøkte jeg å etablere god kontakt og bidra til trygghet og åpenhet ved å fremstå interessert, respektfull og forståelsesfull overfor mødre. Mot slutten av intervjuet ble det åpnet opp for mer dialog slik at deltakerne også kunne få høre mine inntrykk av intervjuet og tematikken, det var noe jeg opplevde som en bra avslutning på intervjuet.

Intervjuene ga meg positive erfaringer som kan gi meg innsikt i min egen livssituasjon. Jeg opplevde å få god kontakt med dem. Mødrene fremstod som reflekterte, interesserte og ærlige, og de hadde mye å dele om temaet skole-hjem samarbeid. Hvert intervju var en ekstraordinær opplevelse og hver samtale var unik på sin måte. I etterkant av intervjuene informerte jeg mødre om at jeg kunne redigere eller slette lydopptaket av intervjuet dersom de ønsket å fjerne hele eller deler av intervjuet. Mødre fikk tilbud om å få lese oppgaven når den er ferdig. Avslutningsvis takket jeg for at mødre hadde satt av tid til intervjuet (Dalland, 2017).



## 4.6 Transkribering og behandling av data

Transkribering og bearbeiding av rådata hjelper oss å finne ut hva intervjuet har å fortelle. I denne prosessen søker en meningen i det en har fått vite. Her var det viktig for meg og min veileder å få frem innholdet i intervjuene på en mest mulig saklig måte. I denne masterstudien har jeg valgt stegvis-tematisk tilnærming til analysen. Tematisk metode oppleves som mest studentvennlig og er den mest grunnleggende tilnærming til kvalitativ analyse. Temaanalyse handler om å etablere en bestemte tematiske kategorier, hvor forskeren grupperer data med viktige fellestrekk. Et av mine temaer var for eksempel ”samarbeid med egne barn”. På denne måten kan man lett få oversikt over dataene, og det bidrar til at man kan forstå og indentifisere sammenhenger og *mønstre* i de ulike datasettene. Dette er avgjørende for å kunne besvare problemstillingen for studien. Analyseprosessen var en tidkrevende prosess. Temaer og forskningsspørsmål ble endret flere ganger underveis. Likevel er dette ikke en uvanlig prosess når man benytter tematisk analyse som tilnærming (Dalland, 2017, s. 87 ; Johannesen et al., (2018), s. 279-280).

For å bli kjent med dataene og bearbeide materialet er det viktig at en har god kjennskap til datamaterialet. Transkriberingsprosessen jeg utførte gikk fra lydopptaker (tale) til skriftlig tekst av data. For å få dette har jeg lyttet til lydopptakene flere ganger. Det er kun jeg som har hatt tilgang til informasjonen som kan indentifisere mødrene. Det ble brukt en ekstern harddisk som er passord beskyttet for transkripsjonene av intervjuene, i tillegg ble dem oppbevart utilgjengelig fra andre, innelåst i et skap. All form for lydopptak og annen informasjon som vil kunne gjøre det mulig å indentifisere mødrene vil destrueres når forskingsstudien er avsluttet (Johannesen et al., (2018), s. 283 ; Nesh, 2016, s. 18).

Jeg transkriberte mine intervjuopptak samme dag som intervjuene var gjennomført. Dette gjorde jeg for å bevare viktige inntrykk og refleksjoner knyttet til intervjusituasjonen. Jeg valgte en mer formell skriftlig stil og skrev ord for ord det som ble sagt. Når spørsmål og svar blir til tekster, mister man noe, nyansene i en stemme, mimikken i et ansikt og kroppens språk følger ikke med i utskriftene. I transkribering og analysefasen var det viktig at alle svar som angikk temaet samarbeid mellom flyktningemødre og skolen var tatt med (Dalland, 2017, s. 89-92).

## 4.7 Å kode funnene

Den induktive prosessen i SDI-metoden benyttet i denne studien, består av syv steg: generering av empiriske data, bearbeiding av rådata, koding med empirinære koder, gruppering av koder, utvikling av konsepter, og teoriutvikling. Analysearbeidet i denne oppgaven består av induktiv prosess, det betyr at intervjudataene bearbeides til koder, konsepter og teorier (Tjora, 2017, s. 18-19).

Koder består av et ord eller en setning, del av en setning, et utsagn, et avsnitt i analysedokumentet. Et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding er at den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet. Intervjueteksten ble delt opp og det ble gitt kodeord til de ulike sitatene, det ble satt søkelys på de temaene som handlet om skole - hjemsamarbeid, men også andre opplysninger som kunne være relevante. Ved hjelp av koding ble funnene bearbeidet og sortert på en oversiktlig måte. Kodingnøkkel er viktige fordi det setter ord på viktige poenger i datamaterialene og gir en dypere innsikt i dataene. Kodene er også en potensiell kilde til å generer ideer som er tett og nært begrunnet i empirien (Tjora, 2018, s. 37-38).

På denne måten kunne jeg bevare det unike i intervjuene og sammenligne de ulike sitatene med hverandre for å se etter mønster og forskjeller.

Når et intervju var ferdig kodet, gikk jeg over til det neste. Jeg kodet de neste intervjuene med utgangspunkt i kodene som ble skrevet ned fra det første intervjuet. Det dukket opp nye begreper eller temaer der og nye koder ble opprettet. Da alle fem intervjuene var kodet, hadde en liste med induktivt genererte koder, som tok utgangspunkt i analysedatadokumentene. Listen utgjorde 62 forskjellige koder. Det mest nevnte begrepene og temaene ble kodet med samme kode. Et eksempel er begrepene trivsel, mestring, og stolthet, disse ordene ble kodet under koden positive erfaringer (Tjora, 2017, s. 198).

I arbeidet med koding har jeg forsøkt å gjennomføre empirinær koding som gir detaljerte og særegne beskrivelser av essensen av intervjuene. Dette var et valg som var bevisst for det første for å forsøke å unngå å sortere empirien inn i koder om hva informantene snakker om, for det andre for så å miste essensen i hva det er informantene sier (Tjora, 2017, s. 201). Nedenfor står et eksempel på hvordan jeg benyttet empirinær koding til å komme frem til koder:

- Tiltro til skolesystem
- Mor har følelse av utilstrekkelighet
- Føler noe er feil med seg selv
- Hva ligger bak? ”Lært” misnøye/forventing at andre fikser? Eller reel maktløshet?

#### 4.8 Å utvikle kategorier

Det tematiske kodegrupperingsprinsippet for empirinær koding generer et betydelig antall koder. Som en hovedregel vil kodegruppene danne utgangspunkt for hva vi vil ha som hovedtemaer i analysen. Dette er også en start på strukturering av analysen. I denne fasen i analyseprosessen forsøkte jeg å skille koder som var relevant for studien fra de kodene jeg anså som mindre relevante. Slik gruppering av koder er induktiv, og her forsøkte jeg å samle de kodene som hadde en tematisk sammenheng. I arbeidet med gruppering av koder, benyttet jeg meg av en grupperingstest for hver empirinære kode.

Jeg gikk gjennom kodene og koblet dem enten til allerede eksisterende gruppe, eller en ny gruppe som ble opprettet underveis. Kodegruppering som ble opprettet skilte seg fra hverandre basert på tema. Forskningsintervjuene mine hadde 62 empirinære koder, som nevnt. Disse ble gruppert i fem grupper fordi antallet kodegrupper som opprettes varierte, men 3-5 grupper kan være nyttig grunnlag for analysekapitlet i en masteroppgave (Tjora, 2017, s. 209-210 ; Tjora, 2018, s. 50).

Hovedtemaer gav grunnlag for tematisk konseptutvikling og etablering av mønstre i intervjuene. De følgende kodegruppene representerte fem hovedtemaer som var egnet til å organisere funnene i forskningsstudien:

- Forskjeller mellom norsk skole og skole i hjemland
- Opplevelse av egen rolle og samarbeids nettverk med andre foreldre
- Samarbeid med egne barn
- Mest positive erfaringer
- Mest negative erfaringer



De teoretiske tilnærmingene fikk større plass i analysen da jeg gikk over til steget konseptutviklingen som følger til slutt i presentasjonen av funnene. Et viktig spørsmål reiste seg om hva de fem hovedtemaene egentlig handler om. Det var mulig at det fantes mer overordnede begreper for fenomenene jeg kodet og gruppert. Mine refleksjoner hadde en sammenheng med SDI-modellen konsept test, der forskeren er opptatt av å undersøke hva konseptet er et tilfelle av. Konsepttester innebærer konseptene man utvikler er abstrakte nok i forbindelse med mennesker, steder, og tider. Med andre ord menes det om konseptene i seg selv kan fungere uten de spesifikke studiene de ble utviklet i. Her tok jeg igjen mulig relevante perspektiver og teorier som hadde dukket opp underveis i forskningsprosessen. I løpet av arbeidet med studien hadde det dukket opp relevant litteratur og forskning som omtalte skole - hjem samarbeid. Konseptutvikling er en mer kreativ prosess enn bruk av induksjon og deduksjon, som leder til nye teorier. I utvikling av konseptfasen forsøker jeg å lette etter nye perspektiver på det som undersøkes (Tjora, 2017, s. 211-223). Jeg har forsøkt å sette navn på noen overordnede konsepter knyttet til de fem kodegruppene, og kommet frem til følgende:

- Skolens formelle og uformelle rammer
- Tillit og brukermedvirkning
- Kulturell kapital

Når man plukker en intervjuetranskripsjon fra hverandre og oppretter koder og kodegrupper, tar man på sett og vis bort konteksten til det som blir sagt, og restrukturerer innholdet i egne konsepter. Det var utfordrende å passe på skjevhet og svakheter slik at enkeltutsagn ikke ble plassert og tolket basert på magefølelse, egne tolkinger og forventninger.

#### 4.9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for vitenskapelig ståsted, samt den kvalitative metoden som danner grunnlaget for denne masterstudien. Med utgangspunkt i SDI-modellen har jeg arbeidet med min induktive forskningsprosess med samling og bearbeiding av empiriske data, koding, kodegruppering og konseptutvikling som ledet til ny kunnskap og nye koblinger mellom empiri og teori. Til slutt har jeg gått gjennom utvalg og rekruttering, gjennomføring, transkribering og analyseprosessen.

#### 5.0 Forskningsfunn

Med utgangspunkt i SDI-modellen valgte jeg å dele presentasjon av funn i fem hovedkategorier jeg endte opp med SDI-modellen som synliggjøre funnene mine bedre.

Kategoriene jeg vil presentere er:

Forskjeller mellom norske skole og skole i hjemlandet, opplevelse av egen rolle og samarbeid med andre foreldre, samarbeid med egne barn, mest positive erfaringer, mest negative erfaringer.

Disse kategoriene er ikke ens med teoretisk konseptutvikling, men altså en måte å ordne presentasjonen av forskningsfunnene. Den teoretiske konseptutviklingen kommer til slutt, som en sammenfatning av mønstre i funnene.

## 5.1 Forskjeller mellom norsk skole og skole i hjemlandet

Det første mødrene i denne studien forteller er at skole-hjem samarbeid var noe de var mest spent på da de først kom til Norge, nettopp fordi dette var helt nytt for dem. Mødre sier at etnisk norske foreldre kjenner skole systemet, og de kan hjelpe og veilede sine barn, mens flyktingemødre står i en helt annen situasjon. Flyktingemødrene beskriver at de har ofte et liv der ikke alt går på skinner. Intervjuene belyser erfaringer med samarbeidet fra norske skole og skole i hjemlandet. Mødrene forteller at opplevelsene av frihet står sentralt når de tenker på den norske skolen, og kontrasten er stor til erfaringer fra skolen i opprinnelseslandet.

*Rakel sier: Skolen i hjemlandet mitt er annerledes. Det er ikke likt i det hele tatt. Vi måtte pugge alt og husk alt det faglige. Alle svarene hadde et fasitsvar. Jeg måtte skrive 15 til 20 sider om igjen og om igjen for å øve rettskriving. Det finnes mer frihet i en norsk skole*

Over vises et sitat fra Rakels egen erfaringer med skolen i hjemlandet. Det handler om et mye strengere faglig og sosialt skolesystem. Rakels opplevelse fra skolen i hjemlandet var slik at skolen hadde samtaler og foreldremøte bare med barn som strevde med veldig mye utfordringer både hjemme og på skolen. Moren kommer selv med et viktig poeng som er at hun ikke er vant med foreldremøter fra hjemlandet. Hun synes at det finnes mer frihet i en norsk skole. Ingenting ligner på hennes tidligere skole opplevelse.

*Nora sier: Læreren straffet og slo elever for å lære dem noe. Dette var akseptert. Skolen for mange var preget av frykt. Det er mye bra i norsk skoler synes jeg*

Noras erfaring fra skolen i Norge og hjemlandet er veldig forskjellig. I intervjuet forteller hun at det var offentlige og private skoler i hjemlandet. Private skoler var bedre enn de offentlige. Det var svært strenge lærere og et skolesystem med stor vekt på disiplin. Nora var fornøyd med skolesystemet i Norge i begynnelsen fordi læreren ikke slo og implisitt fordi den ikke var like streng.

Både Nora og Rakel forteller at skolen i hjemlandet er annerledes enn norskskole. Fra samtalen med de to mødrene forsto jeg at de er fornøyde med at skolen i Norge ikke er like streng som skolen i hjemlandet, og at dette kan være en utbredt erfaring. Nora og Rakel var overrasket over at den norske skolen var preget av lek. Mødrene er bevisst på deres tidligere erfaringer fra tidligere liv i hjemlandet. Alle fem mødrene i denne studien peker på at de synes det er positivt at den norske skolen legger vekt på forskjeller i barns læringsnivå. Det Rakel og Nora sier samstemmer godt med det som forskningen har vist.

Forskning viser at mange av flyktingemødrene og innvandrerforeldrene har bakgrunn fra et samfunn med en skole som er veldig forskjellig fra den norske skolen. Innenfor det kollektivistiske samfunnstyper er det et hierarkisk system, det er noe som betyr at lærerne står ovenfor elevene i rang, og lærerne har stor autoritet. For eksempel at det er ro i klasserommet, og elevene gjør akkurat som læreren sier, uansett om det er enige i dette eller ikke. Læreren snakker til og ikke med elevene. Elevene svarer på lærerens spørsmål, ofte stående ved pulten, når læreren gir tillatelse til det. I enkelte kulturer kan det også være uhøflig å stille læreren spørsmål, dette er fordi det tvinger en overordnet til å svare. Elevene kan bli straffet fysisk dersom de bryter skolens regler (Spernes, 2020, s. 191-192). Mot denne bakgrunnen signaliserte flere av mødrene noe befriende ved de norske skolens innretning.

## 5.2 Opplevelse av egenrolle og samarbeid med andre foreldre

Et viktig moment som trekkes fram fra intervjuene er bevissthet rundt egen rolle i samarbeidet mellom flyktningsmødre og skolen. En mor forteller at samarbeid med andre foreldre normalisere hverdagen hennes.

*Ina sier: Jeg har ingen familie her i Norge. Det er vanskelig å være alene. Livet oppleves som tungt uten familie og venner. Jeg har noen norsk pensjonister som kommer på besøk hos meg*

Ina og familien er alene i Norge og på grunn av dette føler hun seg ensom og annerledes. Samarbeidet med skolen virker stressende for henne og familien hennes. Moren føler at hun gjør alt for barn og ikke noe for seg selv.

Usikkerheten i morsrollen som Ina beskriver, kan også tilskrives endringer i familiens levekår. Flukt fra slekt og venner kan i samarbeidsprosessen medfører økt stress færre avlastningsmuligheter. Dette virker ekstra problematisk for Ina og familien fordi familie og nærmiljø har blitt erstattet med et nytt nettverk. Moren savner sosial tilhørighet. Sårbarheten som følger med Inas opplevelse, nødvendiggjør etablering av nye treffsteder.

*Rakel sier: Noen ganger føler jeg at jeg mister kontroll når jeg ser at barnet har veldig mye lekser. Jeg snakker med andre norske foreldre og får hjelp. Når jeg snakker med læreren og foreldre hjelper dette til å hente meg tilbake. Jeg vet da at alt går bra*

På intervjuet peker Rakel på at samarbeid med skolen i et nytt land krever mye av henne som mor. Å oppdra barn i et nytt land med nytt språk har betydd at hun har lært seg mye nytt. Rakel opplever at hun burde finne fram til en ny oppdragelsesmåte som var effektiv og riktig i Norge. I samarbeidsprosessen med skolen ble mor i kontakt med andre foreldre i klassen. Skolen lagde en vennegruppe hvor foreldre og barn treffes en gang i måneden og spiste sammen. Hun uttrykte at hun har det bra når barna har det bra på skolen.

For Rakel betyr skolen at hun får et nettverk som fungerer som en pedagogisk og sosial ressurs. Rakel opplever at hun får støtte fra andre foreldre. Tilbakemeldingen mor får fra skolen kan tenkes å forsterke følelsen av samhold, dette kan gi moren trygghet og forsterke tillitten til skolen. Rakel kan danne seg ny sosial kapital. Rakel forteller er at samarbeid med andre foreldre oppleves som nyttig fordi de gjør erfaringer sammen og blir kjent med hverandre.

Fra intervjuene med Ina og Rakel kom det fram at mødre står foran store utfordringer. For eksempel må Ina ta stilling til ting hun ikke behøvde å bekymre seg for eller tenke på i hjemlandet. Usikkerheten som preger Ina er at hun er vant med å spørre sine egne foreldre om råd og veiledning som gjelder barna oppdragelse. Hun kan ikke lenger lene seg på sine foreldre og det er umulig og tungt fordi verden ser annerledes ut etter flukten til Norge. I tillegg ser vi at Rakel opplevelse med foreldre og skolen er ikke det samme som Ina. Skolen fungerer i større grad som et sted der Rakel sammen med andre foreldre kan utvikle erfaringer, men mulighetene for støttende sosiale nettverk er begrenset for Ina og andre mødre som ble intervjuet i denne undersøkelsen. At nettverk også får innflytelse på hvordan en opplever mestring i morsrollen, kan disse refererte erfaringene tyde på.

### 5.3 Samarbeid med egne barn

Mødrene som ble intervjuet, står for et felles engasjement for deres barn og samarbeid med skolen. Sigrid tar opp et sentralt poeng om fedres deltakelse i samarbeidet. Hun oppsummerer problemet slik:

*Sigrid sier: Far til barnet hjelper ikke med skolen og gjør ikke noe med lekser og sånn. Når jeg trenger ham er han ikke her. Hvis jeg nå skal være ærlig skolen vet ikke hvorfor far ikke hjelpe til. Jeg vil ikke at barnet får vite dette heller*

Sitatene sier noe om hvor vanskelig det kan være for Sigrid å være god oppdrager for barna i fravær av faren. Sigrids historie har en sammenheng med Ina og for dem oppleves det naturlig at mødre oppdra barn og ikke fedre. I samarbeid med egne barn tolkes det som viktig å legge spesial vekt på hvordan mor og far myndiggjøres som autoritetspersoner for sine barn og overfor skolen. Det er ingen overdrivelse å si at Sigrid oppfatter far til barnet som fraværende.

Sigrid forteller at hun prøver å samarbeide med skolen som alle andre. Barna trives på skolen og hun mener hun vil ikke ta vekk gleden av å gå på skolen fra dem med mors problemer. Far er ikke til stedet når Sigrid trenger hjelp med barna og skolen. Sigrid bærer hjemmet og ute ansvaret på sine skuldrene alene.

*Marit sier: Mitt barn kommer fra skolen og sier at hvorfor er det så forskjellig. Læreren sier en ting du sier noe annet mamma. Jeg ser at hun er både overrasket og forvirret. Jeg prøver å forklare at hva som er viktig for oss i kulturen. Jeg opplever at noen ganger det krasjer når vi prater sammen. Min kultur og din kultur. Jeg ønsket at barnet mitt var ikke så mye presset på grunn av kulturen*

Fra analysen kommer det fram at Marit har ønsker at barnet skal oppleve at hun er inkludert på skolen. At det er plass til alle på skolen. Marit ønsker å være i dialog med skolen slik at skolen vet hva som er viktig for henne og barnet. Samarbeid med egne barn betyr for Marit å undre seg over hva som skjer på skolen, både sosialt og faglig. Hun forventer at skolen tar tak i barnets ulike utfordringer. Marit ser på skolen som en arena som skal gjøre hennes barn i stand til å mestre og utvikle kunnskaper og ferdigheter. Hun ønsker at skolen hjelper barnet å sette ord på sosial og kulturell kapital.

Å være en oppdrager og samarbeide med egne barn i et nytt land er ingen enkel oppgave for flyktingemødre. Mødrene som ble intervjuet i denne undersøkelsen opplever at de ikke alltid lykkes, både med hensyn til hva barn gjør og ikke gjør, og ikke minst når det gjelder hvordan mor og far fremstår som voksenpersoner. Her ser vi kompleksiteten i samarbeidsprosessen, og ekstra utfordringer som følger av mors opplevelse av å stå alene uten fars støtte og dermed en situasjon hvor de ikke kan oppmuntre og hjelpe hverandre.

### 5.4 Mest positive erfaringer

Oppmerksomheten er i denne delen rettet mot de mest positive erfaringene som har kommet fram i intervjuene. For flyktingemødrene de mest positive erfaringer handler om når barna har det bra på skolen. Opplevelser at skolen tar dem på alvor og at skolen sørger for å følge opp. Ikke alle mødre har gode erfaringer i samarbeidet med skolen. En mor sier at hun måtte kjempe en kamp for å få det moren ønsker.

*Nora sier: Jeg har både god og dårlig erfaring fra skolen i Norge. Det er slik at jeg er fornøyd med noe så er jeg ikke fornøyd med noe annet. Jeg har stor respekt for den norske skolen fordi mitt barn fikk plass på*

skolen selv om jeg kom som flyktning til Norge. Da barnet begynte på skolen så ble jeg plutselig oppringt av barnevernet. Da havnet vi i trøbbel med dem

I samtalen med Nora viser hun stor respekt for skolen. Hun viser takknemlighet for at barnet fikk plass på skolen og hun viser glede over å kunne bidra til sitt barns hverdag på skolen.

*Sigrid sier: Jeg stoler på læreren og skolen og tror at skolen gjør jobben sin. Informasjonen står på skolens nettsiden men jeg også får en ekstra SMS fra læreren. Dette hjelper meg hvis jeg ikke leser noe fra skolens nettsiden*

I sitatet ovenfor beskriver Sigrid at skolen anerkjenner moren og ser hennes behov ved å sende en ekstra SMS. Skolen også ser moren på samme måten som skolen ser andre foreldre. Barna trives på skolen, og hun har jevnlig god kontakt med skolens personalet. Sigrid har fått veldig god hjelp og veiledning angående barnevernet og moren ønsker at slike tilbud var til alle. Informasjonen står på skolens nettside, men Sigrid får en ekstra SMS fra læreren. Dette hjelper henne hvis hun ikke leser noe informasjonen fra skolens nettsiden. Mor ser seg selv på lag med læreren og synes at skolen er veldig viktig for barnas fremtid.

Sigrid sin erfaring bekrefter positive sider ved samarbeidet. Det tolkes slik at skolen er opptatt av å bygge opp tillit ved å møte Sigrid med respekt og forståelse. Sigrids erfaring beskriver at hun trekkes inn i et samarbeid når det blir grunn til bekymringer. Det som er likt i forhold til Nora og Sigrid sine tillitsforhold til skolen, er at begge mødre opplever respekt og de føler seg inkludert.

## 5.5 Mest negative erfaringer

Noen flyktingemødrene fortalt om opplevelser av et godt første inntrykk i møte med skolen, men så ble de etterfulgt av utfordringer. Flyktingemødrene forteller at de savnet gjensidig forståelse i skolehverdagen. Blant de fleste av mine informanter skyldes dårlig erfaring at mødre ikke hadde vært borti foreldresamarbeid før og at de dermed ikke visste hva som var forventet.

*Ina sier: På møter med skolen opplevde jeg at skolen undervurdere hva jeg kan og ikke kan. Jo mer snakket jeg med skolen jo mer misforsto vi hverandre. Jeg synes at personalet på skolen vet ikke om barnets kultur og flyktingemødre vet ikke om norsk skole kultur. Begge to trenger å bli bedre. Jeg vil si det igjen at ikke gi så mørkt bilde av meg, min kultur og bakgrunnen min*

Ina opplever at skolen ikke anerkjenner det hun kan, og at hun indirekte ikke da ses på som en velfungerendemor. Ina forteller at dårlig erfaringer med skolen skaper grobunn for misforståelser og usikkerhet i samarbeidet mellom hjem og skolen. Ina forklarer at møter med skolen oppleves som utfordrende og skremmende for henne som nyankommen flyktning. Ina uttrykker følelse av å være misforstått og at måten hennes å være mor på, vurderes som ikke god nok.

Forståelse, samarbeid og kommunikasjon er viktige elementer i et menneskets liv, og dermed avgjørende for samarbeid mellom skolen og flyktingemødre. Samarbeid generelt byr på ulike utfordringer. I en skole med stort mangfold blir samarbeid med foresatte og foreldre ofte trukket frem som krevende. Ina er likevel stolt over å oppdra sine barn i Norge, det er noe som er et godt eksempel på at samarbeidet fungerer også bra. Samtidig er det relevant å fokusere på det som utfordrer samarbeidet. Hvordan kommer denne usikkerheten til uttrykk hos Ina? Ina snakker om sine bekymringer omkring identitet. Hun setter et spørsmålstegn om

hvem hun er. Hvem hun skal bli? Og hvem skal hennes barn bli? Hva kommer til å skje når samarbeidet er preget av misforståelser?

*Marit sier: Jeg må alltid tenke meg om når jeg snakket med skolen. Det er kanskje fordi jeg gjennom så mange år har hørt så mange rart om samarbeid med skolen, isteden for det som var riktig. Jeg har brukt stor mengde energi på å huske regler og kraver fra skolen. Samarbeidet med skolen gikk ikke bra når mitt barn var i første, andre og tredje klasse. Hvorfor i alle dager er det så vanskelig å samarbeide?*

Marits opplevelse handler om tre viktige skoleår i barnets liv. Barnets barndom og hverdagen på skolen skapes av tilfeldigheter hvis skolehjemsamarbeidet sviktes over lengre tid. I intervjuet forteller Marit at stor sett alt handler om å være norsk, mener hun, for henne blir det som om det eneste rette er å gjøre ting på en norsk måte. Moren forventer en større toleranse for den kulturelle dobbeltheten: Hun tenker skolen i større grad bør forstå at hun oppdra sitt barn ut fra sin bakgrunn og prøver å verne kulturen sin.

## 5.6 Etablere funn

I denne delen av oppgaven skal jeg prøve å sammenfatte det som mødrene, Nora, Sigrid, Marit, Rakel og Ina fortalte og utvikle teoretisk konsepter. Flyktingemødrene understreker at samarbeidsprosessen med skolen bringer meg seg muligheter, press og krav til mødre. I intervjuene snakket mødre om dilemmaer de møter i møte med det offentlige. Et problem er at mødre er ikke vant med de administrative arbeidet som skolen forventer av dem. Et annet problem er at mødres egne strategier ikke virker eller virker lite i det norske samfunnet. Alle fem mødre beskriver overgangene i samarbeidsprosessen som kjempeutfordrende.

Alle fem flyktingemødre var enige i at samarbeid med skolen påvirker deres eget forhold til eget barn. Tre av de fem mødrene beskrev at far er ikke med i samarbeidet og at oppdragelsesansvaret er belastende for dem. Mødrene kan vanskelig vite hva innholdet i disse forventningene går ut på, noe kan ha en uformell karakter også med tanke på hva det er å være en mor, og de opplever da at de kommer til kort, noe som er frustrerende for dem. Et beslektet problem er at mødrenes egne strategier ikke virker eller virker lite hensiktsmessig i det norske samfunn.

Alle fem mødrene fremhevet viktigheten av gjensidighet i samarbeidet med skolen. Flyktingemødrene forteller at de har opplevd å bli møtt med manglende anerkjennelse og tillit i møte med skolen. Flyktingemødrene peker på forskjellige utfordringer knyttet til skole-hjem samarbeidet. I analysen kom det frem at flyktingemødrene opplevde det som tungt å ikke kunne sette ord på hva de mente og følte. Mødrene nevner språkvansker som en utfordring i deres samarbeid med skolen. Mødrene mener at kommunikasjonen med tolk fungerte dårlig og dermed var det lett å miste innholdet eller sammenhengen i samtalen.

Derimot sier to mødre at skolen sender SMS og deler informasjon slik at mødrene får oversikt over barnas hverdag på skolen. Mødrene opplevde dette som nyttig og forteller at dette fungerer veldig fint i den daglige kommunikasjon mellom hjemmet og skolen. Selv om funnene viser variasjon i hva flyktingemødrene opplever som utfordrende i møte med skolen, finnes det flere utfordringer som flyktingemødrene deler. Alle fem flyktingemødrene nevner at de bruker mye tid og energi på skole-hjem samarbeid. Et annet fellestrekk var også at de alle, på et eller annet tidspunkt, hadde følt seg som ikke gode nok og *utilstrekkelige*.



Flyktingemødrene savnet konkret og presis veiledning når det gjelder samarbeid med skolen. Når det kommer til veiledning hadde noen av dem gode erfaringer med veiledningsordningen de ble tilbudt på kommunen, mens andre ikke hadde blitt tilbudt veiledning i det hele tatt. Bare en av mine informanter svar svært fornøyd med skole veiledningen.

Flyktingemødrenes opplevelse av utilstrekkelighet da de kom til Norge kan ha bli forsterket av at de ikke kjente til *hvordan skolen jobber eller hvordan skolesystemet fungerte*. Dette kan ha bidratt til en opplevelse av mangel på anerkjennelse av deres egen rolle som mødre i samarbeidet, noe som kan vise seg igjen i at mødrenes kulturelle kapital ikke ble respektert, slik de opplevde det. Likevel pekte flyktingemødre på tryggheten av å ha andre foreldre på laget sitt, og på hvordan godt nettverk med foreldre har gjort det trygt å diskutere utfordringer de har støtt på.

Mødrene i disse intervjuene har utdanning fra hjemlandet, de fleste andre flyktingkvinner er analfabeter og har da en større utfordringer med å kommunisere riktig og sette ord på deres opplevelser, dette er noe som forstyrrer deres deltakelse i samarbeidet. Det kan også virke som skjulte lidelse for dem når deres erfaringer og opplevelser kommer aldri til offentlighets drøftelse. Alle fem mødrene i mine intervju uttrykker et ønske om deres erfaringer og opplevelser kunne fører til forbedring og korrigering av skole-hjem-samarbeidet. I neste kapittel skal jeg samle trådene å svare på studiens problemstilling og forsknings spørsmål.

For å sammenfatte og utvikle teorier er det et hovedfunn at mødrene opplever en utilstrekkelighet i morsrollen. Dette ser ut til i en vis grad å henge sammen med hvordan de maktet å etablere nettverk som kan styrke de ved at de mestrer rollen. Mestring i rollen gir en følelse av å være anerkjent. Det motsatte inntreffer også: Når mødrene føler de ikke strekker til, gir det også en opplevelse av de ikke er anerkjente, og dette virker inn på deres opplevelse av egenverd.

Flyktingemødrenes beskrivelser av erfaringer med samarbeidet med skolen, kan oppsummeres i at mødrene kjenner seg forlatt av integreringspolitikken. Opplevelsen av ”forlatthet” fremstår i flyktingemødrenes beskrivelser som fortellinger om usikkerhet, frustrasjon, fortvilelse og mangel på kontroll i møte med skolen.

## 6.0 Diskusjon i lys av forskningsspørsmål

Følgende funn er hentet ut fra analysen:

- Studien min viser at samarbeidet foregår i et komplisert spenningsfelt som ikke viser orden, oversikt og rammer mellom flyktingemødre og skolen. Bestemte opplevelser som flyktingemødrene har hatt i møte med skolen og hjelpeapparatet preger mødrenes integritet, tenkning og væremåte.
- Mødre nevnte en følelse av utilstrekkelighet når det gjelder samarbeid med skolen, da de var nye i Norge. Flyktingemødrenes grunnleggende sårbarhet over lang tid påvirker skole - hjem samspillet.

## 6.1 Hvorfor anerkjenne mødre?

Det framkommer av analysen at flyktningsmødrenes erfaringer i stor grad kan ses som beretninger om både anerkjennelse og krenkelser i samarbeidet med skolen, og som mangel på anerkjennelse i møte med det offentlige Norge. I en drøftingen av hvordan erfaringene til flyktningsmødre i studien kan forstås, rettes her blikket mot Honneths og Bourdieus tenkning, og mot den tidligere forskningen. Til slutt gjøres det en avsluttende oppsummering, hvor målet er å vise om studien har gitt svar på problemstillingen, *hvordan opplever flyktningsmødre samarbeidet med skolen*.

En vellykket gjensidig bekreftelse er kjennetegnet av at flyktningsmødre utvikler selvtillit og autonomi i den private sfære, respekt for seg selv i den rettslige sfære og selvverdsettelse i den solidariske sfære. Disse tre elementer danner en viktig del av morsrollen, og hvis en mor opplever det motsatte av hva disse elementer kan innebære for anerkjennelse, vil det kunne medføre at moren føler seg krenket og at gjensidige bekreftelsesprosesser bryter sammen (Honneth, 2008).

Skolen tolkes som en demokratiske arena som binder familien og staten sammen. Skolen inngår i denne rettslige sfæren. Honneth mener at den første formen for anerkjennelse er kjærlighet, han beskriver en intim ansikt-til ansikt relasjon.

Dette er anerkjennelse i den private sfæren (Honneth, 2008). Jeg skal komme inn på de ulike sfærene i Honneths anerkjennelsesteori sett i lys av skolearenaen.

Honneth forklare at med kjærlighet mener han den følelsesmessige, gjensidige bekreftelsen som blant annet kjennetegner mor og barn relasjoner, foreldre og lærer relasjoner og lærer og elev relasjoner. Begrepet kjærlighet brukes av Honneth når han beskriver anerkjennelse i privatsfæren, og dette ordet må brukes med forsiktighet når man snakker om relasjon mellom flyktningsmødre og skolen. I en skolesammenheng handler kjærlighet som medmenneskelighet og omsorg. De mødre jeg intervjuet brukte ikke dette ordet, de brukte ord som: at skolen bryr seg om dem og at flyktnings barn fortjener en god skole. Dette er også ord som beskriver gjensidighet og følelser, for eksempel når barnet kommer fra skolen og ser morens kjærlige ansikt. De deler opplevelser, barnet ser, verdsetter og liker moren. Moren svarer på barnets skole henvendelse med oppmerksomhet og glede.

Sett i sammenheng med Honneths kjærlighetssfære, opplever jeg at på den ene siden dette henger sammen med flyktningsmødrenes opplevelse av positivt samarbeid og utvikler mødrenes selvtillit ved å bli anerkjent av læreren og skolen. For eksempel Nora beskrev sin glede å samarbeide at barna har fått plass på skolen. Anerkjennelse er således en sentral dimensjon når det gjelder oppfatning av et godt samarbeid fordi anerkjennelse bygger på et gjensidig og likeverdig forhold mellom flyktningsmødrene og skolen. På den andre siden det kan trekkes en forbindelse til mødrenes opplevelser av utilstrekkelighet. Tro på egen rolle som mor virker å ha en betydning. Det er Introduksjonsprogrammets sitt ansvar å fremme holdninger som gjør det mulig for flyktningsmødrene å utvikle selvtillit og oppleve seg verdsatt som et subjekt. Jeg opplever at det kan trekkes en tråd til integreringspolitikken sin rolle når det gjelder å styrke flyktnings selvtillit.

Slik jeg oppfatter Honneth (2008) solidariske sfære kan koble seg til flyktningsmødrenes autonomi i samarbeidet med skolen. Her ser jeg samarbeidet ut fra en sosial sammenheng. Solidarisk anerkjennelse handler om opplevelsen av å bli anerkjent for sin kompetanse, med følelsen av å være et autonomt menneske som verdsettes av samfunnet. Anerkjennelse av flyktningsmødrene i denne sfæren gi mulighet til å utvikle selvverdsettelse av sine



ferdigheter, kunnskaper og kompetanse blir respektert og anerkjent. Det kommer frem i analysen at alle fem mødrene bidrar innenfor det sosiale og deltar med sine styrker og krefter (Honneth, 2008, s. 172).

Flyktingemødrene er enige om at bekreftelse og anerkjennelse er viktige elementer i samarbeidet med skolen. For de mødre jeg har intervjuet handler det om bevisste voksne, som til rettelegger for sine barn både i faglig og sosialt. Den solidariske sfære handler også om tillit og verdsetting for den mødre ut ifra hvor mødrene er i integrasjonsprosessen. Flyktingemødrene bør kunne anerkjenne for det de forsøker å få til selv om de ikke er når opp til andre norske mødres prestasjoner.

## 6.2 Hvorfor krenkelser?

På bakgrunn av oppgavens funn vil jeg hevde at de ligger en spenning og en dynamikk i samspill mellom skole – hjem samarbeidet som er vanskelig å forklare. Det er heller ikke enkelt å avgjøre hva som er krenkende. Her knyttes det til tre ulike former for krenkelser kobles også til sfærene: kroppslig krenkelser, nektelser av rettigheter, og nedverdiggelse. Flyktingemødre opplever selv krenkelser i møte med skolen. Et godt eksempel på slik opplevde krenkelse finnes hos Ina som beskriver at skolen undervurdere hva hun kan og ikke kan. Slik krenkelser er alvorlige fordi de ødelegger muligheten for dannelsen av en intakt identitet og for selvrealisering. Honneths begrepspar synlig og usynlig kan bidra til å forklare hva som skjer i slik situasjoner. Honneth beskriver to former for usynlighet. Den første er at skolen rent faktisk ikke ser den andre personen. Den andre kaller Honneth for å være sosialt usynlig. Ina ble fysisk observert, men oversett. Dette har en sammenheng mellom å erkjenne og anerkjenne (Jenssen & Tronvoll, 2012, s. 16 ; Skoglund og Åmot,2012).

Honneths anerkjennelsesteori slår fast at mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske. Hans teori beskriver at anerkjennelse er noe mer en bekreftelse, empati, og medfølelse. Ifølge ham anerkjennelse er et grunnlag for menneskelig behovstilfredstillelse. Et hovedpoeng i samarbeidsprosessen er at anerkjennelsen må være gjensidig. En annen viktig poeng i anerkjennelsesteorien er at en person må bli gjenkjent som individ, det vil si at den andre parten viser kroppslige, verbale uttrykk som signaliserer at du blir sett og kan forvente deg at interaksjonen blir positiv. Å anerkjenne mennesker er å kunne se hva som er betydningsfullt for den enkelte. Et sentralt moment i Honneths anerkjennelsesteori er at anerkjennelse er grunnlag for selvtillit. Det betyr at økt selvtillit hos flyktingemødre bidrar til at de tør å si sin mening og hevde sin rett. Krenkelser som er anerkjennelsens motsats, kan hindre brukervedvirkning, særlig når dårlig selvtillit svekker forutsetningen for å medvirke samarbeidet (Jenssen & Tronvoll, 2012, s. 56).

## 6.3 Mødres forhold til habitus

Det andre teoretiske perspektivet gjaldt Bourdieu. Flyktingemødrene opplevde at deres habitus ble utfordret da de befinner seg i et nytt land, uten kjennskap til strukturene, systemet og språket og kulturen. For flyktingemødre består det norske samfunnet av en annen kultur og et annet språk. Samfunnsstrukturene er veldig annerledes enn de er vant til, og forventningene til enkeltindivider kan oppleves som vanskelige og ukjente.

Sosial kapital kan være en ressurs som øker både kulturell og økonomisk kapital hos flyktingemødre. For eksempel hvis en i foreldregruppen jobber som fotballtrener, kunne han eller hun hjelpe barn med flyktning-bakgrunn å finne noen aktiviteter. Barna blir venner og dette vennskapet blir til kulturelle kapital. Gode relasjoner med andre foreldre kan gi tilgang til verdifulle relasjoner som både kan gi trygghet og viktig informasjon. Det kan også hjelpe til bedre integrering. Mødre kan bli bedre å lære seg språket, noe som igjen går på forbedring av deres sosiale kapital og kan hjelpe dem til å bli bedre integrert.

#### 6.4 Viktigheten av sosial og kulturelle kapital

Flyktingemødrenes kulturelle og sosiale kapital utfordres i samarbeidsprosessen. Disse mødrene må respondere på skolens forventninger, samtidig må de forstå det nye samfunnet og kulturkonteksten når det kommer til skolehverdagen for deres barn. De som er født og vokst opp i Norge tar disse tingene for gitt, men for flyktingemødrene oppleves det som utfordrende og ikke enkelt å håndtere. Det å finne aktiviteter til barna etter skolen, å sende barn på skolen med riktig matpakke, og skaffe seg nettverk med andre foreldre, delta i ulike møter med det offentlige kan gjøre at mødrene ikke strekker til og det kan gi en opplevelse av nederlag og utilstrekkelighet. Fra intervjuene kom det frem at flyktingemødre ofte har det største ansvaret for familie og oppfølging av barn og husarbeidet. Det virker som Sigrid er alene mor når hun sier: ” Far til barnet hjelper ikke med skolen og gjør ikke noe med lekser og sånn”. Dette er noe som kan føre til at flyktingemødrene opplever at de ikke føler de strekker til i forhold til hvilke forventninger skole har til dem og hvilke forventninger et nytt samfunn har til dem. Disse mødrene må balansere sitt liv i samvær med de forventninger og dette er letter sagt en gjort.

#### 6.5 Hvilke sider av samarbeidet virker bra og hvilke sider virker som vanskelig?

Fra analysen kom det fram at alle fem mødrene beskriver svært ulike erfaringer fra ulike skoler. Måten mødrene snakket på, viser at dårlig samarbeid og negative erfaringer smitter av og reproduseres i barnas samspill. Dette fører til at det blir mindre fokus på flyktingemødrenes medbestemmelse og medvirkning.

Flyktingemødrene forteller at mangel på ressurser forstyrrer samspillet mellom dem og skolen. Gjennomgående i mine funn opplevde mødrene at samtaler og møter i enkelte tilfeller var vanskelig å forstå. Hva skyldes misnøyen? Et sentralt funn var at mødrene ikke visste hva ordet brukermedvirkning innebærer og når mødrene kan bruke sine egne stemmer. Mødrene fortalte at de opplevde samarbeidsprosessen som krevende, og at den ble preget av stress slik at mødrene følte seg at de ikke strakk til. Det gjaldt særlig mødre med flere barn. Mødre utviklet egne strategier for å håndtere utfordringer som kan oppstå i skolehverdagen.

Først vil et gjensidig og fruktbart samarbeid kunne gi flyktingemødre viktig informasjon om eget barns evner, anlegg og utfordringer når det gjelder læring, mestring og sosial fungering. Dernest vil et godt samarbeid kunne føre til at læreren får en bedre og tydeligere forståelse av flyktinger og minoriteters ønsker for undervisningen i den ulike fagene. Lærere og flyktingemødre kan altså sammen skape en god og tilpasset opplæring for den enkelte elev. Sett fra andre perspektiv vil et godt samarbeid føre til at flyktingemødre får god kjennskap til skolen, lærerne, undervisningsmåter og skolens pedagogiske plattform (Dalland & Knutsen, 2020).

Et godt samarbeid mellom flyktingemødre og skolen bygges på gode og fruktbare relasjoner. Det å ha et godt skole - hjem samarbeid er helt grunnleggende for å skape et trygt skolemiljø for elevene. Både flyktingemødre og skolens personalet er medmennesker. Derfor er det viktig at begge partene setter seg inn i hverandres og elevens situasjon, er imøtekommende, vennlige, hyggelige og lydhøre, samtidig som de stiller krav hvis det er behov for det. Annerkjennelse muliggjør en løsning på utfordringer og kan fremmer utvikling i samarbeidsprosessen (Dalland & Knutsen, 2020).

## 6.6 Hvordan oppfatter flyktingemødre samarbeidet med skolen?

Ina sin historie gir inntrykk av at flyktingemødrene ikke alltid er en del av spillet for skolen. Den dialogen Ina og skolen har sammen kan i beste fall beskrives som skolen ikke har rådført seg med Ina om hva hun forventer seg. Ettersom skolen vurderer om hva moren kan og ikke kan, er det for henne nærliggende å anta at skolen ser på moren som mindre viktig.

Det er interessant å sammenligne funnene i studien med tidligere forskning. Her vil jeg vise at noen av mine funn samsvarer med funn gjort i andre undersøkelser. Jeg vil trekke frem spesielt Skyttemyr (2010) for å belyse at sosialt nettverk og støtte, sammen med annerkjennelse fra skolen kan ha positiv innvirkning på ulike utfordringer med flyktingeforeldre. Anerkjennelsen og støtten så ut til å skape gode relasjoner mellom skole og hjem, og på denne måten samarbeidet fungerer mer begripelig, håndterbart og meningsfullt for foreldre. Skyttemyr trekker fram et annet viktig poeng som går på at foreldre kan ha et sterkt ønske om å ivareta og bevare hjemmets kultur. Dette kan virke som en barriere mot samarbeidet. Ifølge han skyldes noen av utfordringene som oppstår i samarbeid mellom foreldre med flykting-bakgrunn og skolen at kulturelle forskjeller opptrer som barrierer mot deltakelse i skole – hjemsamarbeidet. Dette kan henge sammen med en kulturell endring i erfaringer og opplevelser på grunn av manglende tilhørighet id et nye landet. Undersøkelsen til Skyttemyr ligger noen år tilbake i tid, men noen av hans funn gjenspeiles i denne undersøkelsen, eksempelvis i Marits opplevelser.

## 6.7 Hvilke forventinger har flyktingemødre i samarbeid med skolen?

Flyktingemødrene i denne undersøkelsen forventer å bli møtt av skolen med respekt og tillit, samtidig som de er usikre på hvilken holdning skolen har til dem og hva skolen forventer av dem. Forventninger kan tydeliggjøres og forbedres hvis de har tillit til hverandre. Flyktingemødrene snakket mye om viktigheten av tillitsvekkende kommunikasjon med skolen. God kommunikasjon er nødvendig for å få til et godt samarbeid. En slik beskrivelse kan peke på mulige forklaringer på hvorfor noen mødre opplever kommunikasjonen som et negativt problemområde. Flyktingemødrene tør påstå at deres forventninger og tillit ligger fast på en måte i spillereglens natur. Det handler jo om å være usikker på hverandres tenkning når det spilles et spill. Er det et riktig trekk, hvilke brikker må flyttes? I et spill kan til og med nære familiemedlemmer stå som motstandere. Vi kan trygt si at å ha tillit til hverandre, og samtidig kunne spille sammen uten at noen skal tape eller vinne er viktig i skole – hjemsamarbeidet. Når tilliten er på plass trenger flyktingemødrene ikke å peke på skolen og skolen trenger ikke å lede an i samarbeidet hele tiden.

Fra intervjuene med alle fem mødrene forsto jeg at de ikke forventer at læreren og skole personalet skal sette seg inn i den nasjonale eller etniske kulturen til mødre. Men mødre sier at kultur kunnskap og kultur kompetanse er nyttig kompetanse når det gjelder samarbeidet og dette hjelper til å kommunisere med hverandre på en effektivt måte.

Flyktingemødrenes erfaringer skiller seg mye både fra erfaringer i majoriteten av foreldre og læreren selv. Alle fem mødrene ønsker at skolepersonalet forholder seg til ulikheten i erfaringer. Derfor kulturkompetanse er viktig i samarbeidet (Berg, 2020).

Vi kan ikke forstå den ene parten i en samarbeidsprosessen uavhengig av den andre. Gjensidig anerkjennelse betyr at mødrene, og skolen er villige til å ta hverandres synspunkter. Et sentralt poeng her er ideen om at samspill og samarbeidet er gjensidig. Et annet viktig poeng i denne sammenheng er at nettopp med slik forståelse kan man begynne å mentalisere eller begynne å reflektere. For Nora, Rakel, Sigrid, Marit og Ina kan det være vanskelig å forstå et skolesystem som er så forskjellig fra det de kjenner fra tidligere. I tillegg er kravene til samarbeid mellom hjem og skole er vesentlig forskjellig mellom Norge og skoler i kollektiv samfunn. Et godt samarbeid mellom flyktingemødrene og skolen kan være med på å forebygge skjevutvikling og fremme tilhørighet og integrasjon. Et godt samarbeid bidra med at flyktingemødre føler seg bedre ivaretatt (Spernes, 2020, s. 193).

## Avslutning

Formålet med denne studien er at kunnskap om samarbeid bidrar til bevissthet om hvordan skolen, og kommunen på lokalt nivå kan utvikles slik at alle elevene, lærerne og foreldre opplever anerkjennelse. Samtidig vil studien bidra med nyttig kunnskap omkring muligheter og utfordringer som følge av samarbeid mellom flyktniner og skolen. På denne måten vil besvarelsen min kunne bidra til å synliggjøre viktigheten av samarbeidet, og gi et nytt bidrag til forbedringsarbeidet for flyktingemødre og deres barn. Hoved problemstillingen er: Hvordan opplever flyktingemødre samarbeid med skolen?

Studiens funn viser at bestemte erfaringer som flyktingemødrene har hatt i møte med skole og hjelpeapparatet preger deres tenkning og væremåte. Flyktingemødrene opplevde en følelse av utilstrekkelighet når det gjelder samarbeid med skolen, da de var nye i Norge. Flyktingemødrenes beskrivelser av opplevelser med samarbeidet med skolen, kan sammenfattes som at de kjenner seg forlatt av integreringspolitikken. Opplevelsen av ”forlatt” fremstår i flyktingemødrenes beskrivelser som fortellinger om usikkerhet, frustrasjon, fortvilelse og mangel på anerkjennelse og kontroll i møte med skolen.

Et viktig funn er at skole - hjem samarbeid var noe helt nytt for flyktingemødrene. De opplevde sin egen rolle som betydningsfull for hvilken vei samarbeidet tar. Et annet viktig funn handler om skolens personalets holdninger. En mor fortalte at unødvendig vurderinger på møter med skolen kunne gi et ufullstendig og ukorrekt bilde av familier med flykting-bakgrunn. Flyktingemødre ønsker at skolen lytter til deres forventninger slik at begge parter kommuniserer og tydeliggjør disse forventningene. Det siste viktige funn er at ingen av flyktingemødrene visste om betydningen av foreldremedvirkning på skolen. Flyktingemødre samarbeidet med skolen i mange år, men ingen av mødre opplevde at de hadde kunnet medvirke i skole saker.

Studiens viser at samarbeidet mellom flyktingemødre og skolen utformes i et spenn mellom positiv og negative erfaringer. Samarbeidet mellom flyktingemødre og skolen tegner et splittet bilde. Flyktingemødre i utvalget gir uttrykk for at de opplever et godt første inntrykk av samarbeid med skolen, mens de peker på noen områder som svikter også i det samme systemet. Den positive opplevelsen er knyttet til skolens åpenhet, forståelse og kulturkompetanse i arbeid med flyktinger. Dårlig erfaringer er knyttet til kulturell avstand, verdikonflikter og språkbarrieren.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått innblikk i hvilken anerkjennelse og krenkelser flyktingemødrene opplever i samarbeidet med skolen. Studien viste at samtlige mødrene opplevde både anerkjennelse og krenkelse. Flyktingemødrene opplevde å ikke bli anerkjent av alle, men alle fem opplevde å bli anerkjent av noen. Med bakgrunn i funnene mine og flyktingemødrenes rolle i skolesystemet, kan det konkluderes med at det er svært viktig og nødvendig å se på rammene rundt skole - hjem samarbeid med flyktinger.

Resultatet i denne studien er beskrivelser av de enkelte mødres opplevelser, og disse er ikke direkte overførbare til et generelt nivå. Studien min kunne gi enda bedre oversikt hvis jeg hadde mulighet å bruke kvantitative metoder eller observasjon metoder. Samtidig vekker det interesse og er verdifull i forhold til hva man kan gjøre bedre videre. Men studien har imidlertid fått fram viktig kunnskap om opplevelser og erfaringer rundt samarbeid mellom flyktingemødrene og skolen. Jeg kan altså ikke si at funnene i denne undersøkelsen vil kunne overføres til alle flyktinger, men det kan illustrere en felles problematikk.

I videre forskning ville det vært interessant å studere om hvordan flyktingefedre samarbeider med skolen. Et annet interessant tema som kunne vært interessant å forske på, er erfaringer til alenemødre med flykting-bakgrunn, og hvordan skoler arbeider med å utvikle et godt samarbeid med dem, samt hvordan lærere med innvandrere-bakgrunn opplever samarbeidet med foreldre på skolen.

Kanskje skolerepresentanter som har hatt lignende erfaringer som de i denne foreldregruppen vil kunne forstå deres særlige situasjon bedre og derfor kunne gi dem den anerkjennelsen de fortjener?

## Litteraturliste

Aadnesen, N, B. (2012). *"Jeg kan ikke være den afrikanske mammaen i Norge. Men de må også skjønne at min bakgrunn er en del av meg."* En studie av samhandling i barnevernet mellom saksbehandlere og foreldre med minoritetsetnisk og muslimsk bakgrunn. Doktor avhandling. NTNU.

Aamodt, H., Dahl, E., Hermansen, Å. (Red.). (2019). *Sosialt arbeid og sosialpolitikk i samhandling: Et svar på velferdsstatens utfordringer?* Bergen: Fagbokforlaget.

Aamodt, S., Haug, A. M. (2013). *Snakk med oss: Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bakke, T. K. (2013). *Samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre til barn med vedtak om spesialundervisning* (Masteroppgave).

Berg, O. A., Holt, K. (Red.). (2020). *Kultur og kontekst: i praktisk psykologarbeid.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Berglyd, I. W. (2003). *Skole – hjem – samarbeid: avstand og nærhet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner.* Oslo: Pax forlag.

Bourdieu, P. (2006). *'Kapitalens former'*, Agora, hentet fra <http://www.idunn.no>

Busch, T. (2013). *Akademisk skriving: For bachelor og masterstudenter.* Bergen: Fagbokforlaget.

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk.* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs.* (4utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., Johannessen, A., Tufte, A. P., Utne, I. (2015). *Forskningsmetode for sykepleierutdanningene.* Abstraktforlagt.

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

Darie, A. D. (2020). *Minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventinger til skole-hjem-samarbeid* (Masteroppgave).

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving.* (6.utg.). Oslo. Gyldendal akademisk.

Djuve, B. A., Kvali, C. H., Sterri, B. E., Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring: Hva virker-for hvem?* Oslo: Faf.no Hentet fra [www.forskning.no](http://www.forskning.no) dato: 28.04.2022

- Dypedahl, M., Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. (2.utg.). Bergen. Fagbokforlaget.
- Eide, H. T., Røhnebæk, M. (2018). *Samarbeid i og etter introduksjonsprogrammet: Utprøving og følgeevaluering rapport fra prosjektets andre fase*. Østlandsforskning.
- Eriksen, H. T., Sajjad, A. T. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fafo. *Forskning på introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger*. Hentet fra [www.fafo.no/introduksjonsprogram-for-nyankomne-flyktninger](http://www.fafo.no/introduksjonsprogram-for-nyankomne-flyktninger) dato: 28.04.2022.
- Furseth, I., Everett, L. E. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne- og fullføre*. (3utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018). *Foreldre-samarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2.utg.).Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, U., Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeidere*. Kommuneforlag AS.
- Hakaj, T., Westby, O. K. (2021). *Lærer og foresatt må holde barnet i hver sin hånd: En kvalitative studie om informasjonsformidling mellom lærer og somaliske foresatte* (Masteroppgave).
- Haaland, M. (2019). *Norske lærere i møte med minoritetsforeldre: En kvalitative studie av norske kontaktlærers-skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i ungdomsskolen* (Masteroppgave).
- Hernes, T. Heum, I., Haavorsen, P. (Red.) . (2010). *Arbeids inkludering: Om det nye politikk- og praksisfeltet i velferds-Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*.Pax.
- Imdi. Hva er introduksjonsprogrammet? Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hente fra: [https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/velkommet-til-introduksjonsprogrammet-20211/imdi\\_introduksjonsbrosjyre\\_norsk.pdf](https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/velkommet-til-introduksjonsprogrammet-20211/imdi_introduksjonsbrosjyre_norsk.pdf) dato: 27.03.22
- Jensen, A. G., Tronvoll, I. M. (2012). *Bruker-medvirkning: Likeverd og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M. T., Olesen, R. B. (2011). *Samarbejde mellom SKOLE OG HJEM: kommunikation og ledelse*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, A. T., Hjordemaal, R. F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.



- Korsgaard, O. (Red.). (2010). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. Danmarks pædagogiske Universitets Forlag.
- Lassen, M. L., Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lien, L., Dybdahl, R., Siem, H., Juldardzija, I., Bakke, H. H. (Red.). (2019). *Asylsøkere og flyktninger: Psykisk helse og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysaker, O. (2011). *Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transasjonal anerkjennelepolitikk. Etikk i praksis*. Nordic Journal of Applied Ethics, 5(2), 101-122.
- Lysaker, O., Jakobsen, J. (Red.). (2015). *Recognition and Freedom: Axel Honneth's political thoughts*. Brill.
- Malmö, B., Stemshaug, M. (2002). *Samhandling- veien til kompetanse: perspektiver på foreldresamarbeid i barnehagen og skole*. Oslo: Cappelen Damm.
- Molander, A., Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjons-studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole*. Hente fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmliui/handle/20.500.12199/4876#:~:text=Samarbeidet%20mellom%20hjem%20og%20skole%20kan%20karakteriseres%20som%20relativt%20tilfeldig,en%20del%20foreldre%20opplever%20avmakt>. dato: 09.03.2022
- Omdal, H., Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehagen og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, K., Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og felleskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schiefloe, M. P. (2011). *Mennesker og Samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Skoglund, R., Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens Kompleksitet: I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, L. M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, Gjennomføring og Etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skyttemyr, A. (2010). *Opplevelser av samarbeidet med skolen: en kvalitative studie av foreldre med bakgrunn som flyktninger* (Masteroppgave).
- Schibby, A. L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Studsrød, I., Tuastad, S. (Red.). (2017). *Barneomsorg på Norsk: I samspill og spenning mellom hjem og stat*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder: En introduksjon*. (4.utg.). Bergen. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (4utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskings-metoder i praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thomas, N. (2012). *Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition*. Hente fra:  
<http://kingscollege.net/pomfret/3300/readings/Thomas%20love%20rights%20and%20solidarity.pdf> dato: 02.03.2022
- Tordrup, Y. R. (2019). *Markante foreldre: En bok til lærere og pedagoger om å håndtere foreldre med store krav og sterke følelser*. Hertervig forlag.
- Tronstad, R. K. (2019). *Flyktninger i introduksjonsprogrammet: Hvilke erfaringer har de med å delta?* NIBR-rapport 2019:4. Oslo Metropolitan University.
- West, T. L. (2019). *Social capital and Regugge Mothers: How can schools provide opportunities for increased social connection within their community?* (Masteroppgave).
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg2: Samtykke

Vedlegg3: Samtykkerklæring

Vedlegg4: Intervjuguide

## Vedlegg 1: Til aktuelle informanter

Maria Pedersen  
Telefon: 92134939  
E-post: [mariapedersen182@gmail.com](mailto:mariapedersen182@gmail.com)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt?

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min Mastersstudie i sosial fag ved Universitet i Stavanger gjør jeg en undersøkelse om: *Hvordan Opplever flyktningmødre samarbeidet med skolen?* Oppgaven vil også forsøke å finne svar på hvilke forventninger har flyktningmødre til samarbeidet mellom hjem og skole? Hvilke sider av samarbeidet fungerer bra og hvilke sider fungerer vanskelig? Hvordan oppfater flyktningemødre samarbeidet med skolen? I denne sammenheng skal jeg bruke kvalitative intervjuundersøkelse med fem flyktningmødre. Formålet med denne masterstudien er å bidra med nyttig kunnskap omkring muligheter og utfordringer som følger av samarbeid mellom flyktninger og skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg er interresert i å snakke med flyktningmødre med lang opphold i Norge.  
Jeg vil gjøre lydopptak og transkriberer hele eller deler av materialet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du deltar vil det innebære at du stiller opp på et individuelt intervju som antas å ha en varighet på 60-90 minutter. Det vil bli gjort taleopptak av intervjuet, som deretter vil bli transkribert. Lagring av intervju og opptak vil gå for seg på en sikker måte slik at personidentifiserende informasjon kun vil være tilgjengelig for forskers. Transkriberingen vil etterstrebe en jojal skriftlig fremstilling av deltakerens muntlige fortelling. Transkriberte intervju vil bli kodet for sikre anonymisering og taleopptak/data skal lagres trygg. Sted for intervjuet vil bli gjort på et egnet skjermet sted som du er komfortabel med. Ingen andre vil få tilgang til ditt intervju. Når masteroppgen er avsluttet vil taleopptakene bli slettet. Du har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet. I tillegg har du rett til klage til Datatilsynet. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Veileder Svein Tuastad [svein.tuastad@uis.no/51834268](mailto:svein.tuastad@uis.no/51834268). NSD-Norsk senter for forskningsdata AS [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55582117. Masterstudent Maria Pedersen [mariapedersen182@gmail.com/92134939](mailto:mariapedersen182@gmail.com/92134939).

Frivillig deltakelse

Du kan når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Hvis du har vært med på intervju kan du også få lese den ferdige oppgaven om du ønsker det.

På forhånd tusen takk!  
Med vennlig hilsen  
Maria Pedersen

## Vedlegg 2: Samtykke

Samtykke til deltakelse på intervju/Masteroppgave ved Universitet i Stavanger

Det er frivillig å delta på intervju i forbindelse med masteroppgaven om: *Hvordan opplever flyktningmødre samarbeid med skolen?* Informasjon som kommer fram under intervjuet vil være anonymt. Dersom du ombestemmer deg kan du trekke ditt samtykke tilbake.

Se tilhørende informasjonsbrev for mer utfyllende informasjon om oppgavens bakgrunn og annen praktisk informasjon.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Maria Pedersen [mariapedersen182@gmail.com](mailto:mariapedersen182@gmail.com)/ 92134939
- Veileder Svein Tuastad [svein.tuastad@uis.no](mailto:svein.tuastad@uis.no) /51834268
- NSD-Norsk senter for forskningsdata AS, På epost( [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55582117

### Vedlegg 3: Samtykkerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Hvordan opplever flyktningmødre samarbeidet med skolen?* Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.05.2022 eller 15.11.2022

.....  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Bakgrunn og generell informasjon

- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Kan du fortelle om din utdanning og jobb?
- Språkkunnskap; norsk(engelsk)annet?
- Hvor mange barn har du?
- Kan du fortelle om din erfaring fra skolen i Norge og hjemlandet?

### Å oppdra barn i et nytt land

- Fortell litt om hvordan det var å oppdra barn i et nytt land?

### Samarbeid med skolen

- Hvordan vil du beskrive relasjonen mellom deg og skolen?
- Hvilke sider av samarbeidet fungerer bra og hvilke sider fungerer vanskelig?

### Kan du beskrive din relasjon med de ansatte/lærerne på skolen?

- Var den preget av respekt, likeverd og gjensidighet?
- Forhold hjemme som har betydning for samarbeid med skolen?
- Hvordan oppfatet du samarbeidet på skolen?

### På hvilken måte bidro skolen til at du skulle føle anerkjennelse til skolen og foreldregruppen?

- Ble din bakgrunn løftet frem som noe positive på hverdagen eller felles arrangementer?
- Følte du at du kunne være ærlig med skolen om hvordan du ønsket å oppdra dine barn og om utfordringer du hadde?

### Avsluttende spørsmål: Kan du fortelle litt om dine ønske og forventninger for samarbeidet med skolen?

- Hvilke forventninger har du når det gjelder samarbeid med skolen?
- Hvordan kan skolen møte flyktningmødre slik at de føler seg sett, hørt og forstått på skolen?

### I etterkant

- Hvordan opplevde du intervjuet?
- Har du noen bekymringer for hvordan jeg skal bruke informasjonen du har kommet med?
- Takk for intervjuet.