



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

Tittel Skole-hjemsamarbeid med flerspråklige familier

Forfatter KatrineBerg Hånes

Totalt antall sider inkludert forside: 32

Molde, 23. mai 18



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Tore Andestad

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 23. mai 2018

Antall ord: 9274

Forord

I Forskrift om utfylling av de overordna måla og prinsippa for opplæringen i grunnskolen og i den videregående opplæringen står det i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, punkt 3.3 Samarbeid mellom hjem og skole:

Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. (Kunnskapsdepartementet 2017)

Sammendrag

Formålet mitt med denne oppgaven har vært å belyse hvordan skolen kan tilrettelegge og fremme et skole- hjemssamarbeid med flerspråklige familier. Vi kan gå helt tilbake til Norges Offentlige Utredninger (NOU) fra 95:12 der det blir omtalt i kapittel 3 at «Foreldre fra språklige minoriteter tar ikke så aktiv del i foreldreforeninger og i styret på skolen.» (Kirke- utdanning og forskningsdepartementet 1995)

Gjennom en forskningsrapport som er utarbeidet fra UDIR og publisert i 2017 finner vi fremdeles de samme utfordringene som ble nevnt i NOU i 1995. At flerspråklige foreldre er lite aktive rundt barnas skolehverdag. Mange av disse foreldrene mangler kunnskap om hva det vil si å gå på skole. De som har gått noen få år på skole i hjemlandet mangler kunnskap om hvordan den norske skolen fungerer samt hva skolen forventer av elever og foresatte. Gjennom manglende kunnskap blir det vanskelig for foreldre å følge opp og hjelpe barna sine både i forhold til språkutviklingen, den kulturelle tilnærmelsen samt de faglige forventningene som ligger på de ulike klassenivåene.

Kontrasten kan være stor fra en skolehverdag som inneholder pugging og gjentakelse til en skolehverdag som er fylt av kritisk tenking, kreativitet og fokus på sosial kompetanse. For å få de flerspråklige foreldrene mer aktivt inn i skolesamarbeidet er det viktig at skolen sitter på kunnskap om hvordan de ulike kulturene er organisert. Gjennom denne kunnskapen samt en bevissthet rundt denne problematikken øker mulighet til å fremme et godt samarbeid med familien. De fleste av oss liker å vise hva vi kan. En positiv delingskultur der begge parter får bidra kan fremme mangfoldet gjennom sanger, danser, språklige fraser eller synliggjøre skriftspråk samtidig som det kan bryte ned fordommene. For å bygge frem den positive delingskulturen trenger vi brobyggere som har kjennskap og kunnskap til ulike språk og samfunnsstrukturer som kan veilede partene gjennom de ulike prosessene.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Definisjon av sentrale begreper	2
1.4	Kultur.....	3
2.0	Teoretiske referanserammer	4
2.1	Charles M. Super og Sara Harkness sine utviklingsnisjer og Bronfenbrenner	4
2.2	Individualistiske samfunn kontra kollektivistiske samfunn	6
2.3	Sosialisering	7
2.4	Hvordan går det med foreldrene dine?	9
2.5	Høykontekst- eller lavkontekstkommunikasjon	10
3.0	Metode fremgangsmåte	11
4.0	Presentasjon av funn relatert til problemstillingen	13
5.0	Diskusjon.....	14
5.1	Språk er en viktig nøkkel til samarbeid	14
5.2	Kompetanseheving i skolen.....	15
5.3	Flerspråklige barn har også kompetanse	16
5.4	Patriarkalske familiemønster	18
5.5	Vennskapsfamilier	20
5.6	Manøvreringsrom i jobben	22
6.0	Avslutning	23

1.0 Innledning

Jeg heier på de flinke guttene på fotballbanen og de smarte jentene, men jeg heier nok aller mest på de barna som nok en gang ikke har med seg matpakke eller som ikke har votter og ullsokker når vinteren banker på ruta. Jeg liker å være raus med de som vil ha en klem.

I over 10 år har jeg jobbet som lærer på en sentrumsnær barneskole. Gjennom disse årene har jeg blitt kjent med mange flotte barn. De fleste av disse barna har det bra hjemme, men det er alltid noen barn som strever mer enn andre. De barna som strever mest av ulike grunner, er nok de som berører meg mest. Grunnen er at jeg opplever at det ikke er så mange som heier på disse. Både de positive og de negative erfaringene jeg har opparbeidet meg i løpet av årene i barneskolen ble en motivasjon til å søke videreutdanning innen Psykososialt arbeid med barn og unge. Jeg ønsket å få mer kunnskap samtidig som jeg håpet på at studiet ville gjør meg mer bevisst på hvem jeg er i min jobb. Hvilket spillerom har jeg i hverdagen til å gjøre det lille ekstra som skal til for å heie litt mer på de som trenger det.

Flerspråklige barn vokser opp med forventninger fra ulike arenaer som gjør at disse barna må balansere mellom ulike kulturelle forventninger og oppgaver. I oppgaven vil jeg belyse hvordan skolen kan styrke samarbeidet med de flerspråklige familiene slik at det kan minske risikoen for at barna kommer i den kulturelle skvisen. Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet gir positivt utslag i den psykiske helsen til barnet samtidig som jeg håper på at det gir utslag i tilhørighet i det norske samfunnet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Siden du ikke slår meg så betyr det at du ikke er glad i meg!» Ropte Suleco etter meg i skolegården en høstdag 2017

Jeg jobber som lærer for flerspråklige barn i en sentrumsskole. Dette utsagnet har jeg grunnet mye over. Hva betyr det? Hva ligger i det? Er det mengden vold og straff som skal avgjøre og fortelle hvilken relasjon foresatte har til sine barn? Hva med omsorg og

kjærlighet? Er ikke det gjeldende? Har jeg mulighetene til å bygge en bærende relasjon slik jeg får et innblikk i foresattes tenkemåte? Får jeg noen gang muligheten til å påvirke tankesettet til foresatte? Eller er det en umulig oppgave?

Parallelt med denne høstdagen leste jeg boka *To SØSTRE* av Åsne Seierstad. Boka handler om to søstre som verver deg til Den Islamske staten (IS). Boka gir meg en bittersmak på hva som kan gå galt dersom skolen og hjemmet ikke samarbeider godt nok. «*Kontaktlæreren innkalte foreldrene til en samtale. De kom ikke. Hun fikk la det gå litt tid, og så purre, tenkte hun.*» (Seierstad 2017, 225)

1.2 Problemstilling

Temaet for denne oppgaven er grunnleggende kunnskap skolen bør ha kjennskap til når de mottar flerkulturelle elever i klassene. Den kompetansen skolen bringer med seg inn i et skole- hjemssamarbeid der målet er at det skal styrke samarbeidet mellom foreldrene og skolen slik at eleven unngår å komme i en kulturell skvis mellom de ulike forventningene skolen og hjemmet har. Derfor har jeg valgt følgende problemstilling:

Flerkulturelle barn i skvis mellom to kulturer. Hva kan skolen gjøre for å få til et godt skole-hjem samarbeid?

1.3 Definisjon av sentrale begreper

Jeg vil her kommenter hva jeg legger i de ulike begrepene som jeg kommer til å bruke i denne oppgaven. Flerspråklige familier kommer til Norge av ulike grunner som for eksempel asylsøkere, flyktninger eller arbeidsinnvandrere. Jeg legger ikke vekt på hvilken kategori den enkelte familie tilhører under i denne oppgaven. Med begrepet flerspråklige familier avgrensner jeg det begrepet til familier som kommer fra en opprinnelseskultur fra de geografiske områdene Afrika, Asia og Midt Østen.

Utdanningsrektoratet omtaler jeg som UDIR og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring omtaler jeg som NAFO i denne oppgaven.

1.4 Kultur

Kultur eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn. (Salole 2017, 35)

Gjennom tanker, kunnskap og ferdigheter som mennesker har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn blir summen av dette den ubevisste kulturen vi lever i. Med andre ord blir den ubevisste kulturen vår som en blind flekk vi har i øyet som vi ikke ser.

Habitus er blant annet tillærte tanke- eller adferdsmønstre. Disse mønstrene er resultat av de erfaringer individ eller grupper har opparbeidet seg gjennom kulturell læring og tilegnelsen av sosiale strukturer. (<http://www.nordmore.museum.no>)

Jürgen Harbermas opererer med begrepet livsverden. I det begrepet legger han vekt på det perspektivet som kommer fra deltakeren. Her er det meninger, solidaritet og identitet deltakerne har seg imellom som baserer seg på en mellommenneskelig forståelse. (Imsen 1999, 342)

Da min farfar levde forandret kulturen seg i sakte tempo. I dag blir kulturen påvirket av blant annet folkevandringer, internett, jetfly, industrialisering og massemedier. Selv om denne påvirkningen ikke fører til at alle mennesker blir kulturelt like, fører det til større kontakt og gjensidig avhengighet over landegrensene. (Eriksen og Sajjad 2016, 38)

Det kulturelle er det som er lært og overføres fra generasjon til generasjon, mens det som er medfødt er det naturlige.

2.0 Teoretiske referanserammer

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse de aktuelle teoriene som jeg mener legger vekt på spennet mellom de ulike faktorene som er viktig å ha med i vurderingen når en skal se på hvordan og under hvilke vilkår et flerspråklig barn vokser opp under. Mye av forskningen til den tradisjonelle utviklingspsykologien består av datafunn fra den hvite middelklasse. Ingen av de modellene som utgjør grunnpilarene innenfor tradisjonell utviklingspsykologi, beskriver eller forklarer prosesser hos barn som vokser opp med flerkulturelle referanser. (Salole 2014, 114)

2.1 Charles M. Super og Sara Harkness sine utviklingsnisjer og Bronfenbrenner

For å forstå krysskulturelle barns utvikling vil jeg bruke Charles M. Super og Sara Harkness sine utviklingsnisjer samt Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell. Disse teoriene tar utgangspunkt i barns oppvekstforhold der felles multiplum er barn som er vokst opp med flere språk rundt seg, ulike kulturelle forventninger samt geografiske forflytninger.

Charles M. Super og Sara Harkness sine utviklingsnisjer er et verktøy som viser oss at kultur både utvikler og preger barns utvikling og oppvekst. De legger vekt på at det er viktig å se barns utvikling ut i fra en kontekstuell forståelse.

Super og Harkness hevder at barns utviklingsnisjer består av tre faktorer:

Den første faktoren de legger vekt på gjennom oppveksten til et barn er de fysiske og de sosiale omstendighetene som barn vokser opp i og lever under. Dette omhandler den geografiske plassen barnet vokser opp i, de materielle godene barnet har tilgang til under oppveksten samt kostholdet og familiestrukturen barnet vokser opp med.

Den andre faktoren Super og Harkness legger vekt på er de kulturelle og bestemte normene for barneoppdragelsen og hvilken omsorg barnet får.

Religion har en meget avgjørende rolle under denne faktoren. Hvorvidt barnet oppdras i de muslimske, jødiske eller kristne prinsipper og filosofer er det med på å påvirke barnet og dets verdenssyn. Samspillmønster, riter og seremonier samt formell kontra uformell læring er også aspekter som inngår i et barns oppvekstmiljø.

Omsorgspersoners psykologi og helsetilstander er den tredje faktoren som Super og Harkness legger til grunne for å forstå barns utvikling. Omsorgspersonenes psykiske helse og oppdragerstilen barnet vokser opp under, vil påvirke barnet og være en grunnpilar i barnets sosialisering. Livssituasjonen i samspill med det psykiske presset omsorgspersonene lever under og de forventningene storfamilien har til omsorgspersonene, gir både positive og negative ringvirkninger som påvirker oppdragelsen og oppveksten til et barn. Det å sitte i Norge uten fast inntekt kombinert med forventninger og krav fra storfamilien i hjemlandet om økonomisk bidrag, tærer mest sannsynlig på omsorgspersonens psykiske psyke.

Barn som oppdras kollektivistisk får en helt annen oppfatning og identitet av både seg selv og samfunnet enn barn som oppdras innen den individualistiske oppdragerstilen.

Pacher og Harwoos har tilføyd den fjerde faktoren som omhandler sosiopolitiske og sosioøkonomiske forhold. Krig, arbeidsløshet og mangel på skolegang er viktige faktorer som er med på å prege barns oppvekstvilkår og den psykologiske helsen til barnet. Samtidig bidrar negativ økonomi, rotløs historie og politisk ustabilitet til dårlig oppvekstvilkår og lite stimulering av reelle fremtidsdrømmer. (Salole 2014, 134)

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell illustrerer godt barns utvikling gjennom ulike kontekster. Gjennom denne teorien ser vi at mennesker ikke bare er passive mottakere av kulturen, men vi ser også at de er med på å forme og påvirke sin egen sammenheng og utvikling. Påvirkning er gjensidig mellom barnet og dets omgivelser samtidig som kulturen har både en direkte og en indirekte påvirkning av barnets oppvekstvilkår.

Mikrosystemet er det nærmeste nivået til barnet. Her er det samhandlinger mellom barnet og dets nære relasjoner som søsken, foreldre, lærere og andre omsorgspersoner det blir lagt vekt på.

I Mesosystemet blir holdninger, kunnskap og informasjon overført. Mesosystemet er som limet som påvirker barnet fra ulike hold.

Eksosystemet representerer de sosiale og eksterne premisser som indirekte påvirker barnet. I et vestlig familiemønster ligger storfamilien i eksosystemet, mens i et kollektivistisk samfunn ligger både storfamilien og gjerne foreldrenes arbeidskollegaer i barnets mikrosystem.

I Makrosystemet er det sentrale holdninger, filosofiske og ideologiske strømninger i barnets oppvekstkultur det blir lagt vekt på. Usynlige aspekt innenfor de ulike kulturene ligger også i Makrosystemet.

I Kronosystemet er det de miljømessige og sosiohistoriske begivenheter og endringer over lengre tid som berører både individer, kulturer, landskaps- og organisk endringer. (Salole 2014, 131-133)

2.2 Individualistiske samfunn kontra kollektivistiske samfunn

I det individualistiske samfunn ligger fokuset og hovedvekten på meg og mitt. I individualistiske samfunn ligger selvrealiseringen ganske sentralt. Her blir det lagt vekt på at en selv kan velge det utdannelsesforløpet en vil ha, hvilke hobbyer en skal fylle fritiden med og vi har selv retten til å bestemme om vi er interessert i en karriere eller ikke.

I det kollektivistiske samfunn er det lojaliteten som ligger sentralt. Her er det forpliktelser mot storfamilien og fellesskapet som er avgjørende. Selvhevdelsen i et kollektivistisk samfunn blir sett på som noe negativt, som står i sterk kontrast til det individualistiske samfunn der selvhevdelse blir sett på som noe positivt. I et kollektivistisk samfunn er det gruppen og fellesskapet sine behov som er avgjørende i hverdagen. Gjennom disse faktorene er verdensbildet bygget opp rundt solidariteten, avhengigheten og identiteten en har til samfunnet. Her er det vi- begrepet som står sterkt i sterk kontrast til den individorienterte kjernefamilien der jeg- begrepet står sterkt.

Hvordan skal da det krysskulturelle barnet finne den rette balansen i hva som er akseptabelt når oppvekstmiljøet er bærer av kollektivistisk tenking, mens skolen utfordrer barna til å implementere det individualistiske tankesettet. Hvordan kan et barn fungere godt i begge kulturene? Eller er det mulig å fungere godt i begge kulturene når sentrale verdier på hva som er akseptabelt, forventet og normalt er motstridende til hverandre?

Hvordan skal barna leve opp til og takle de ulike forventningene og presset de blir stilt overfor innen de ulike fellesskapene som familien, kirka, moskeen, skolen, fotballklubben eller som venner har? Hvem er det som støtter og heier på disse barna som lever i krysskulturelle press i hverdagen? Er det noen som er interessert i eller bevisst på å bygge en bærende relasjon til disse barna slik at de har en mulighet til å fortelle sannheten om hvordan det er å være meg?

Å vokse opp som krysskulturelle barn innebærer å forholde seg til ulike holdninger, forventninger, kjønnsroller og likestilling. Dette er viktige moment som er med på å påvirke og prege barns utvikling. (Salole 2014)

2.3 Sosialisering

Den primære sosialiseringen finner sted i familien, hjemmet og i nærmiljøet. Det er her barna lærer språk, verdier, normer, kunnskap. Det er også her de blir utsatt for påvirkningen som er typisk for det miljøet de sosialiseres inn i. Hjemmemiljøet har en viktig betydning for skoleprestasjoner og tilpasning til skolemiljøet. Gjennom skolehverdagen blir barn påvirket av kunnskap og ferdigheter som bygger på skoleverkets læreplan. «*Som nasjon legg vi stor vekt på likskap og rettferd, like vilkår og fråver av medfødde eller tiltekne privilegium.*» (Kvelling 2012, 217)

Flerspråklige barn er ikke mindre kulturelle enn norske barn, men de kommer med en annen type kulturellkompetanse som de har vokst opp med og lært av sine foresatte. Den kulturelle bagasjen de flerspråklige barna bringer med seg inn i skolehverdagen inneholder både regler, sanger, fortellinger og leker som de har lært gjennom oppveksten, som det dessverre ikke blir lagt stor vekt på. Med andre ord så kan en vel påstå og si at de klappesangene, hilsefraser eller ellinger disse barna bringer med seg inn i skolen er feil type kompetanse som ikke blir sett på som noen ressurs eller positiv bidragsyter inn i læringsmiljøet. De flerspråklige barna mister det sentrale i diskursen. Dette hemmer dem og gjør at sjansen er stor for at de havner på utsiden av miljøet.

«Gjennom diskurser konstrueres verden eller utsnitt av verden på bestemte måter. Diskurs betyr samtale eller drøfting, altså ei språklig utveksling mellom mennesker.»

(Guldbrandsen 2017, 269)

Læreplanene legger lite vekt på at en skal bringe frem den flerspråklige kompetansen som skolen har som en faktor som kan bidra positivt til å forsterke klassemiljøet eller skolemiljøet. Feil kulturell kompetanse i bagasjen gjør at de blir passive mottakere, samtidig som det fratrukker de muligheten til å delta eller bidra med noe i ulike situasjoner og aktiviteter som oppstår i friminuttene, gymtimene, ved oppstarten av skoledagen eller i garderoben. Vi som har gått på skolen, og da hovedsakelig i norsk grunnskole, vet at de uformelle situasjonene er like viktige som de formelle situasjonene i skolehverdagen. Rom for å mistolke situasjonene ligger der siden kunnskapen og erfaringen for å tolke eller skjønne den rette konteksten mangler. Det er gjennom de uformelle situasjonene i skolehverdagen at vennskap dannes, mobbeofrene utpekes og at barn lærer seg å kjenne sin plass i verden. (Eriksen og Sajjad 2016)

Kartet foreldrene har fått utdelt hjemmefra og under oppveksten sin passer ikke med det terrenget de befinner seg i Norge. Foreldrene mangler ofte dybdeforståelse om hvordan samfunnet de har flyttet til fungerer samtidig som de har ingen som kan lære seg det. Dette gir negative konsekvenser i at barna ikke får oppfølging hjemme av norsk språkutvikling, samfunnskunnskap, leksehjelp eller fritidsaktiviteter. (Salole 2014, 194)

Da kan et positivt og godt skole - hjem samarbeid styrke sosialiseringen til både foreldrene og barna. Utfordringen ligger i at det er foreldrene som betyr aller mest for barnet og dets utvikling samtidig som foreldrene befinner seg i et ukjent terreng. Skolen har da en mulighet til å gi foreldrene små detaljer i terrenget som kan være avgjørende nok til at de kan manøvrere seg gjennom kartet uten å tråkke feil.

2.4 Hvordan går det med foreldrene dine?

Åpningsfraser i samtaler finner vi i alle kulturer. Jeg spør ofte «Hvordan går det med deg?» til venner som jeg treffer på gaten. I andre kulturer spør de etter storfamilien før de går videre i samtalen. Dette viser hvilken stor rolle familien og foreldrene har i kulturen. Den patriarkalske storfamilien utgjør et hushold som gjerne består av tre generasjoner. Det er foreldrene og deres sønner med koner og barn. I den patriarkalske storfamilien er det sønnene som foretrekkes fremfor døtrene. Ætten skal føres videre av far – sønn forholdet. Det økonomiske ansvaret tynger også fedrene i storfamilien siden det er de som er familiens forsørgere. Dette mønsteret gjenspeiler seg ved at i familien har kjønnene ulike roller som er både hierarkiske og komplementære. Mennene har en høyere status og har mer autoritet enn kvinner. Det er sønnene som arver gården av sine foreldre samtidig som de forblir foreldrenes økonomiske og omsorgsmessige forsikring når de kommer opp i alderdommen. Autoriteten øker også med alderen som gjør at det er svigerfar eller bestefar som kontrollerer alle avgjørelser som tas i familien. Det sosiale mønsteret i den patriarkalske storfamilien legger vekt på at det er mennene som deltar i det offentlige liv og alt av det som skjer utenfor hjemmet, mens kvinnene tilhører den private sfæren. Om økonomien ligger til rette er det sønnene som blir sendt på skolen slik at de kan få seg en utdanning, mens jentene arbeider hjemme slik at de kan bli flinke og ettertraktede hustruer. (Eriksen og Sajjad 2016)

Praktisering av kjønnssegregering samt klare regler for gutter og jenter på hva som er akseptabelt innenfor det sosiale liv står i sterk kontrast i forhold til hvordan den norske skolen er organisert. Den norske skolen legger vekt på samarbeid der begge kjønn deltar på like vilkår side om side. Kjønnssegregerte skoler deler klassene inn i rene gutte- og jenteklasser. Tilgangen på kvinnelige lærere er ikke alltid like lett, men det viktigst er at de eldste gutteklassene har mannlig lærer. I den norske skolen kan både de kjønnsblandete klasser samt alle de unge kvinnene som jobber i skolen bli et problem. Flerspråklige gutter som er vokst opp i et patriarkalsk samfunn, er vant til at det er den eldste mannen som tar avgjørelser. Når guttene kommer i puberteten og må forholde seg til kvinnelige lærere kan det lett oppstå konflikter. Det er mange kvinnelige lærere i den norske skolen som erfarer at det å skape autoritet og oppnå respekt i klasserommet er vanskelige utfordringer. (Eriksen og Sajjad 2016)

Det fellesskapet kvinner hadde i hjemlandet sitt oppnår de sjeldent her i Norge. Mønsteret i den patriarkalske familien er at det er mannen som er familiens ansikt utad, mens kvinnene har sitt miljø hjemme. Noen av de aller mest sårbare av de som kommer til Norge som flyktninger er de som kommer fra samfunn der analfabetisme er meget utbredt. I slike samfunn er det den muntlige informasjonsutvekslingen som står i sentrum.

2.5 Høykontekst- eller lavkontekstkommunikasjon

Konteksten er de ytre kulturelle rammene som definerer det kommunikative fellesskapet. En slik kontekst kan bestå av mange regler samt at den rommer uformelle, usagte, og implisitte regler som klesdrakt, verbal stil og kroppsspråk. (Eriksen og Sajjad 2016)

I høykontekstkommunikasjon er det relasjonen mennesker har seg imellom, det kjennskapet de deler og selve handlingen som er avgjørende til selve kommunikasjonen. Ord og papirer spiller liten rolle i denne måten å gå inn avtaler med. Den indirekte kommunikasjonen er meget gjeldende i denne sammenhengen. Det som er viktig i høykontekstkommunikasjon er konteksten og sammenhengen i budskapsovervekkelsen og ikke hvilke ord som blir sagt under samtalen. I denne typen kommunikasjon sier en ikke rett ut hva som er problemet eller hvor skoen trykker, her kommuniseres det «rundt grøten». Den viktigste biten for samtalepartene er å få med seg det som blir sagt mellom linjene. Det er her det viktige og reelle budskapet ligger

I lavkontekstkommunikasjon blir det kommunisert linjært. Her blir det lagt vekt på hva som blir sagt kontra det som ikke blir sagt. Bakgrunnskunnskap samt non-verbale uttrykk betyr mindre enn det som blir sagt. I lavkontekstkommunikasjonen er det avsenderen som har ansvaret for at informasjonen han sitter med blir videreformidlet. (Salole 2014, 80 – 81)

3.0 Metode fremgangsmåte

En litteraturstudie er en kvalitativ metode der kunnskap blir generert slik en kan finne datamateriell som både kan fortolkes og forstås av andre. Gjennom kvalitativ forskning er det viktig å være bevisst på sin personlige refleksivitet. Det at mine egne verdier, erfaringer eller interesser former forskningen min som kan være med på å påvirke eller farge de funnene jeg «ønsker» å finne. (Malterud 2013)

I litteraturstudiet er det viktig at en er bevisst på de eksklusjons- og inklusjonskriteriene en har i studiet samtidig som en også må være kritisk til de kildene studiet finner.

Mulrow och Oxman (4) har definert en systematisk litteraturstudie som at den utgår fra en tydelig formulerad fråg som besvaras systematisk fenom att identifiera, välja, värdera, och analysera relevanter forskning. (Forsberg og Wengström 2013, 27)

For å finne aktuell teori i forhold til problemstillingen min i oppgaven gjorde jeg et litteratursøk. Jeg søkte først åpent i Google der jeg brukte søkeordene: *Flerspråklige barn, vokse opp i to kulturer, i skvis mellom ulike kulturer og krysskulturelle barn*. Gjennom disse søkene var det litteratur som omhandler erfaringer av det å vokse opp i to ulike kulturer jeg ville ha. Jeg fikk få funn som jeg fant interesse i. Jeg leste sammendraget av funnene mine, men det var ingen funn som belyste problemstillingen min. På dette tidspunktet var hovedfokuset mitt i oppgaven å skrive om hvilken identitet til barn som vokser opp i to ulike kulturer får og hvilke utfordringer står de over for. Ved søk på: *Krysskulturelle barn* i Google fikk jeg opp boka: *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser, fra organisasjonen Voksne for barn*. Denne boka fant jeg relevant i forhold til oppgaven min. Jeg søkte også i Oria, der brukte jeg søkeordene: *krysskulturelle barn, vokse opp i to kulturer, minoritetsspråklige barn*. I dette søket ble det også få funn som jeg fant interessant sett opp mot problemstillingen min.

Siden jeg hadde få funn i både Oria og Google besluttet jeg å endre problemstillingen min. Fra å handle om identitet forsøkte jeg nå å se på hvordan skolen kan tilrettelegge et godt samarbeid med flerspråklige foreldre slik at barna, skolen og familien forstår hverandre bedre.

I et åpent søk i Google brukte jeg søkeordene: *skole- hjem samarbeid*. I dette søket fikk jeg mange treff. Jeg leste sammendraget av noen artikler og nysgjerrigheten min ble vekket da jeg fant artikkelen: *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom skole og hjem* fra Utdanningsdirektoratet. Denne artikkelen fant jeg som meget relevant litteratur i forhold til hva et skole- hjem samarbeid skal bestå av. Etter dette funnet la jeg til søkeordene flerspråklige familier slik at søket i Google ble: *skole- hjem samarbeid med flerspråklige familier*. Det søket resulterte i 7 treff, men ingen av disse artiklene belyste problemstillingen min.

Jeg søkte videre i Oria og i dette søket brukte jeg søkeordene: *skole- hjem samarbeid med flerspråklige foreldre, krysskulturelle barn, vokse opp i ulike kulturer*. I disse søkene fant jeg ikke noe litteratur som jeg anså som relevant sett opp mot oppgaven min.

Jeg fortsatte søkene mine i Oria. Grunnet lite litteratur endret jeg søkeordene mine til: *integring i skolen*. I dette søket fant jeg noen få artikler. Den artikkelen som vekket interessen min var: *På lag? Minoritetsjenter som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter*. Etter å ha lest sammendraget anså jeg den som meget relevant litteratur til oppgaven min. I oppgaven har jeg også støttet meg på bøker som omhandler ulike kulturelle- verdier og systemer.

Erfaringene jeg har gjort meg i løpet av vinteren er at det finnes lite litteratur og forskning både i åpne baser som Google og mer lukkede baser som Oria som omhandler hvordan skolen kan tilrettelegge og fremme et godt skole- hjem samarbeid i forhold til flerspråklige familier. Det gjentakende i de fleste artiklene var at flerspråklige foreldre har rett til tolk under utviklingssamtaler samt foreldremøte. Tolkens oppgave er å hjelpe partene til å kommunisere til et gitt nivå. Sjansen er stor for at skolen og foreldrene har ulik forståelseshorisont på hva som ligger i begrepet skole og foreldreinvolvering. Det er ikke tolkens oppgave å overføre skolens eller hjemmets virkelighetsforståelse. En tolk skal kun oversette det som blir sagt ut i fra den hermeneutiske spiralen og ikke veilede foreldrene eller skolen gjennom samtalen.

4.0 Presentasjon av funn relatert til problemstillingen

I denne delen trekker jeg frem de funn jeg tenker er viktig i de artiklene jeg har lest sett opp mot problemstillingen min.

UDIR har en forskningsartikkel fra 2017 som baserer seg på skole- hjemssamarbeidet. I denne artikkelen blir det lagt vekt på at forskning viser til et godt skole- hjemssamarbeid der begge parter har aktive roller gir positive betydninger for barn og unge. Dette gjenspeiler seg blant annet i at elevene får økt læringsutbytte, bedre trivsel, færre adferdsproblemer, bedre selvregulering, bedre leksevaneer og arbeidsvaner. Dette samarbeidet øker sjansen for at foreldre fremmer positive holdninger til skole og utdanning. Som igjen fører til at både læreren og foreldrene får en større felles forståelse av hva som er barnets behov. På den måten blir foreldrene og skolen bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess. Da både hver for seg, men også sammen. Et godt samarbeid mellom lærer, elev og foreldre gir positive ringvirkninger innad i skolekulturen som gir utslag i at mobbeatferden blant elevene minskes. Videre i artikkelen blir det kommentert at foreldrenes språkvansker samt svak økonomi er to av flere faktorer som er med på å hemme foreldrenes deltakelse i samarbeidet med skolen. Flerspråklige foreldre er gjerne de foreldrene som har de største språklige utfordringene kombinert med mange barn og lav inntekt. Dette gjenspeiler seg i at disse barna vokser opp i barnefattigdom som gjør at de får kjenne på utenforskapet både språklig, kulturelt og økonomisk. (Utdanningsdirektoratet 2016)

I artikkelen På lag? Minoritetsjenter som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter, blir det lagt vekt på jenter på barnetrinnet som kommer fra samfunn der sterke patriarkalske krefter bestemmer. Hvilken adferd kjønnet skal ha, ligger sentralt i reglene i patriarkalske samfunn. Internasjonale studier har pekt ut kjønnssegregering som en tydelig faktor som begrenser jenters deltakelse i fritidsaktiviteter. Om denne isoleringen skyldes sosialt press og patriarkalske strukturer, er det vel liten sjanse for at presset vil mildne når jentene blir eldre. Det viser seg at husarbeid og arbeid i familiebedriften samt forventet sosialt samvær med mor og søsken utgjør barrierer for deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Lærere har kommentert at det trengs mer flerkulturell kompetanse i grunnskolen for å håndtere problemstillingene i hverdagen. Erfaringene de har gjort opparbeidet seg er at guttene deltar i organiserte fritidsaktiviteter som gjør at de er interessert i å delta i ulike aktiviteter gjennom friminuttene. Jentene faller ofte utenfor klasse miljøet på de høyeste trinnene.

Konfliktnivået blir høyt og mange jenter går bare rundt i friminuttene uten deltakelse på noen aktiviteter. Problemet med «lediggangen» er at det skaper rom der intriger, mobbing, rasisme og språklig utestenging vokser. (Younis 2010)

5.0 Diskusjon

5.1 Språk er en viktig nøkkel til samarbeid

«Jeg kan si det jeg vil, siden jeg ikke vet hva det betyr» ropte Ali etter meg i gangen etter at jeg hadde kommentert den grove språkbruken hans.

Språk er en viktig nøkkel som en trenger for å kommunisere med andre. For å kommunisere til et gitt plan er det viktig at den du skal kommunisere med skjønner språket du snakker. Når en skal forstå det som blir sagt, er det viktig å ha kjennskap til både konteksten og dybdeforståelsen i det som blir sagt.

Hvordan er det første møtet flerspråklige familier har med skolen i Norge? Hvem er det som legger føringer for hva som blir sagt, eventuelt hva som ikke blir sagt i det første møte. Hvordan organiseres de første skoledagene på skolen? Er oppstarten helt tilfeldig eller ligger det føringer fra fagsjefskole hvordan skolestarten for flerspråklige barn skal være? Får foreldrene utdelt skriftlig informasjon fra skolen på morsmålet sitt?

Språk fungerer også som en trygghet for oss. Denne tryggheten er det viktig å være bevisst på når flerspråklige familier kommer med barna sine på skolen. I det første møte er det viktig at det er noen der som tar imot dem og snakker et språk som familien forstår. I et slikt møte er det ikke nok med en telefontolk som skal oversette det som blir sagt mellom skolen og hjemmet. Her er det viktig med en person som representerer skolen og som har muligheten til å være et aktivt bindeledd mellom skolen og hjemmet slik samarbeidet fungerer. Gjennom bruken av et aktivt bindeledd som snakker både norsk og morsmålet til foreldrene blir det et aktivt tiltak der en har muligheten til å bygge opp den samme virkelighetsforståelsen for både skolen og foreldrene. Dette bindeleddet må være på plass

på skolen før barnet begynner på skolen. Et slikt bindeledd kan være en morsmåslærer eller en tospråklig assistent som har i oppgave å etablere et tillitsforhold både til eleven samt foreldrene.

Det å bli møtt av noen som snakker ens eget språk skaper en grunnleggende trygghet. Den første tiden er meget sårbar for barn som verken kjenner til majoritetsspråket og kulturen. Her er det viktig at skolen organiserer seg ved at det er få voksne som både barnet og foreldrene skal forholde seg til. I slike tilfeller er det viktig at skolen har den rette kompetansen på plass og en bevissthet om at relasjoner og tilhørighet skal bygges fra første dag. Den språklige kompetansen morsmåslærere og tospråklige assistenter har, gjør at de kan hjelpe og veilede både foreldre og barn. Mange flerspråklige familier har levd under forhold der familiens sikkerhet har hatt høy prioritet. Foreldrene har hatt full kontroll på hvor barna er og hva barna gjør store deler av dagen. Når barna skal være alene på skolen, kan dette være vanskelig for både foreldre og barn. Bruken av en tospråklig assistent gjør at avstanden kan bli mindre. Både foreldrene og barnet kan få svar på de spørsmålene og bekymringene de har rundt skolestart. Det å ha muligheten til å kommunisere på morsmålet gjør at mange føler seg sett og ivaretatt. Oppstarten blir mye enklere for alle parter om skolen har tospråklige ressurser tilgjengelig.

Denne forståelsen bør komme inn på et kommunalt nivå, slik at det når de som jobber med skoleutvikling. Som kan føre til at budsjettet kan få øremerkede økonomiske ressurser til tospråklige assistenter eller morsmåslærere til de enhetene som trenger det.

5.2 Kompetanseheving i skolen

Super og Harkness legger vekt på ulike utviklingsnisjer som er viktige å ta med seg inn i jobben med flerspråklige familier. Flere av familiene har rømt fra krig, sult, tap av kjære i familien, sosiopolitiske og sosioøkonomiske forhold. Flukten kan gjenspeile seg i at familiestrukturen er endret, vonde hendelser er lagt på minne og lange etapper er gjennomført i redsel med lite tilgang på mat og drikke. Summen av alt dette er med på å prege både balansen og den psykiske helsen til hele familien, som gjør at historien til familien blir kompleks.

I artikkelen På lag? Minoritetsjenter som ikke deltar i organisert idrett, blir det kommentert at skolen mangler ansatte som har kompetanse med flerspråklige barn. Skoleåret 2017/18 har de flerspråklige elevene rett til 3 timer i uka med særskilt norsk opplæring. Dette er hovedsakelig opplæring i norsk som organiseres i mindre grupper for flerspråklige elever. Hvilke kompetansekrav stiller skolen til lærere som underviser de flerspråklige barna i norsk? Om det ikke stilles noen spesielle krav til lærerne, hvordan skal da skolen kunne ivareta og fremme samarbeidet med de elevene og foreldrene som kommer som flyktninger til Norge med komplekse historier. De som jobber på skolen snakker stort sett bare norsk og kan oppleves etnosentriske.

Her er det viktig at de som jobber i skolen får økt kompetansen på flerspråklige barn. Gjennom kompetansehevingen bør skolene sette inn tospråklige assistenter eller morsmåslærere som både gir skolen den kulturelle kompetansen som kreves samt at de kan gå og hjelpe de elevene og familiene som trenger det.

Ringvirkningene av den type kompetanseheving er at skolen blir mer bevisst på hvordan de skal både møte og jobbe med de flerspråklige familiene. I skyggen av dette vil samarbeidet med foreldrene bli bedre.

5.3 Flerspråklige barn har også kompetanse

«Han kan ikke Bæ, bæ, lille lam engang. Hva i alle dager har han gjort på i oppveksten?» Negative holdninger om flerspråklige elever som ikke har muligheten til å bidra med oppgaver eller delta i sangleker som vi tar for gitt, oppleves daglig. Mange av de flerspråklige elevene har ikke lært seg verken Bæ, bæ lille lam eller Lisa gikk til skolen. Dette er ikke barna sin skyld. De norske barna får utdelt et kart hjemmefra som blir mer detaljert gjennom årene i barnehagen. Gjennom dette kartet har de opparbeidet seg erfaringer som de kan bruke når de får nye kart utdelt. De flerspråklige barna har også fått

utdelt detaljerte kart, men disse kartene har et annet landskap enn det kartet som møter barna når de starter på skolen. Når barna begynner på skolen, er det flere foreldre som ikke har kjennskap til det kartet som skolen opererer med. Noen foreldre har litt kjennskap, men det kan være vondt å finne tilbake til skole-landskapet, det er bedre om en stopper opp og slutter å lete. Mens andre har kjennskap til deler av kartet og gjør sitt aller beste for at barna deres skal få noe av det samme kartet som skolen jobber ut ifra. Mange av de flerspråklige barna har ofte et bredt repertoar av både sanger, historier og regler som de har lært gjennom oppveksten.

Hver enkel elev har sitt kart. En aktuell utfordring i skolehverdagen er at alle kartene skal få den samme muligheten til å bidra på lik linje med de andre kartene i gruppa. NAFO kommenterer at flerspråklighet er gull. Ja, det er gull, men ut ifra i norsk tankesett tenker jeg at vi ser ned på de menneskene som ikke behersker norsk godt. Vi setter de språklige kvalifikasjonene fremfor hvilke ressurser mennesket har muligheten til å bidra med. Jeg tenker at skolelederne må bli mer bevisst på at skolene må utnytte den kulturelle ressursen som finnes i hvert enkelt klasserom slik at mangfoldet vokser og statusen til de ulike morsmålene og kulturene styrkes. Som kan gi positivt utslag i at selvtilliten til de flerspråklige elevene øker. Gjennom prosjektene Fargespill og morsmålsdagen er dette unike sjanser der den kulturelle kunnskapen blir både synliggjort og satt fokus på.

Fargespill er et av tiltakene som har blitt satt i gang i Norge for å sette fokus på det mangfoldet vi har av kulturell kompetanse. De som er med bringer med seg inn sine danser, sanger eller musikk som de andre skal lære. Gjennom et slikt prosjekt får hver enkelt vist frem sin kompetanse på lik linje med de andre som deltar i prosjektet. Prosjektet ender i en forestilling der profesjonelle sangere og musikere bistår Fargespill med å sette sammen de ulike folketonene og dansene til nye versjoner av sangene.

21. Februar er det morsmålsdagen. NAFO er en ressurs som hjelper både skoler og bibliotek over hele landet med materiell og ideer som kan være med på å synliggjøre de ulike morsmål. Gjennom dette prosjektet har skolen muligheten til å synliggjøre de ulike morsmålene eller kulturene som representerer skolen. Dette kan vises gjennom kulturelle klær, dans, musikk, fortellinger, sanger, kunst eller skriftspråk som elevene bidrar med inn i mangfoldet hver eneste skoledag. Her står en fritt frem til å engasjere foreldre til å delta

med mat, sang eller dans. Det positive med dette samarbeidet er at her er det de flerspråklige foreldrene som sitter med kompetansen. Nå er det vi som skal lære av dem.

Resultatet av dette samarbeidet er at det er mye lettere både for skolen og foreldrene å ta kontakt med hverandre. Fremmedfrykt blir byttet ut med bekjentskap, som gjør at det er lettere å ta kontakt med hverandre for nye samarbeid og utveksling av kunnskap.

Begge disse prosjektene er noe skolelederne bevisst bør legge inn i årshjulet til skolene slik at skolene prioriterer prosjektene. Dette er viktige arenaer der skole- hjemssamarbeidet har muligheten til å utvikle seg i en positiv retning.

5.4 Patriarkalske familiemønster

Tidligere i oppgaven kommenterte jeg at flere av de flerspråklige elevene vokser opp i et patriarkalsk samfunn. Gjennom dette samfunnet er kjønnsrollene klart fordelt. Her er det far som tar de fleste avgjørelser, samtidig som han er familiens økonomiske inntektskilde. I noen patriarkalske samfunn praktiseres det at kvinner ikke skal delta på det sosiale utenfor familien. Hvordan skal skolen bli kjent med begge foreldrene når det er bare far som dukker opp på samtaler. Hvordan skal skolen få gitt de viktige beskjedene når det er bare far det er mulig til å kommunisere med? Denne måten å organisere familien på står i sterk kontrast til hvordan den norske kjernefamilien er i 2018. Når skolen skal gå inn i et samarbeid med en patriarkalsk familie, er det ofte far som møter til avtalene. Det er far som er kanalen ut fra familien og inn til skolen. Hvordan kan vi da være helt sikker på at far har samme virkelighetsforståelse som skolen når det blir informert om hvilke krav skolen stiller til foreldre. Dersom far har gått på skole så er det mest sannsynlig koranskole.

Her er det viktig at skolen er tydelig med informasjonen om at de ønsker samarbeid med begge foreldrene. Begge foreldrene skal møte både til samtaler og foreldremøter som skolen kaller inn til i løpet av skoleåret.

Ofte har far lange dager på jobb og aktiv i moskeen, mens mor og barn er hjemme. Som nevnt tidligere er det guttene som blir satset på. Det er de som får gå på skole og delta i sosialt liv utenfor familien. Noe jeg finner igjen i artikkelen På lag? Minoritetsjenter som ikke deltar i organisert idrett. Her kommenteres det at jenter har liten kompetanse i å delta i

aktiviteter i friminuttene som skaper rom for mobbing og rasisme. Mens guttene er med på fritidsaktiviteter som gir dem kompetanse og deltakelse i både klassemiljøet og i nærmiljøet. Jentenes tilhørighet i nærområdet blir hindret av foreldrene når de må være hjemme for å holde mor og småsøsken med selskap.

Gjennom denne erfaringen vises skillet mellom det individualistiske kontra det kollektivistiske samfunn. Skolen har fokus på hvordan de kan tilrettelegge slik at jentene kan finne tilhørighet i nærmiljøet, mens jentene er innlært i tankegangen hva er det beste for familien. For å gi familier den rette veiledningen i hva det norske samfunnet forventer av barn og foreldre er det viktig at skolen har et godt og nært samarbeid med flyktingetjenesten. Dette tverrfaglige samarbeidet kan hjelpe etatene til at de sammen ser det store og hele familiebildet under ett. Felles forståelse og felles mål mellom etatene gjør at det er lettere å sette inn de rette tiltakene eller den riktige veiledningen som må til for at familien skal få det bedre i Norge. Et slikt tverrfaglig samarbeid kan fremme skole-hjemsamarbeidet ved at familien får kjenne på at det er noen som ønsker å hjelpe dem slik at de får det bedre i hverdagen.

For å øke samarbeidet mellom skole og hjemmet er det viktig at skolen ikke bare gir tilbakemeldinger på faglige prestasjoner, men også på den sosiale kompetansen barnet har. Hva en skole er, er det mange land og kulturer som ikke har den samme forståelseshorisonten som Norge.

Som nevnt tidligere er det guttene som blir satset på i patriarkalske familiemønster. Guttene får gå på skole, mens jentene sin sfære er hjemme. Sjansen for at mor er analfabet når hun kommer til Norge ligger der. Når mor er analfabet, og far er stort sett ute av huset blir det vanskelig med lekser. Bokstaver, tall, søyler og skjemaer gir ingen mening for foreldre som er analfabeter. Mye av informasjonen den norske skolen deler er uter organisert rundt ukeplaner eller avkryssningsskjemaer samtidig som det deles ut bursdagsinvitasjoner som kan være skrevet på ett par linjer der den viktige informasjonen om tid og sted står helt vilkårlig plassert på invitasjonen sammen med bilde av bursdagsbarnet. Det er ingen fasit på hvordan den skriftlige informasjonen ser ut. Familier som har flyktet fra samfunn der den muntlige overføringen står sentralt og relasjonen menneskene seg imellom er mer gjeldene enn det som står nedskrevet på papir resulterer i at de minster mye informasjon i det norske samfunnet.

For å bedre samarbeidet med foreldre som er analfabet er det viktig med visuell støtte, muntlig informasjon og veiledning på morsmål. Dette gir foreldrene en mulighet til å forstå hva som forventes av dem på skolen. Her er det viktig å være bevisst på at skolen ikke skal svekke foreldreautoriteten til mor eller sette henne i et dårlig lys opp mot sine egne barn.

I slike samarbeid burde skolen og kommunene ha utarbeidet et bredt utvalg av visuell støtte som analfabete foreldre får med seg hjem. Her er det den muntlige overføringen av informasjon kombinert med visuell støtte som er selve kjernen i å bygge opp et skole-hjemsamarbeid. Familier som er analfabeter er svært sårbare i vår jungel av skriftlig informasjon som sendes gjennom mailer, meldinger eller sosiale medier. For at denne foreldregruppen skal få med seg informasjonen på skolen er det viktig at de har en kontaktperson de kan henvende seg til. Det viktige her, er at denne personen må mestre foreldrenes språk slik at en unngår samtaler med støtte av en telefontolk som ikke har kjennskap til konteksten.

5.5 Vennskapsfamilier

Skolen har rett til å forvente at eleven blir fulgt opp hjemme og elevene har retten til et skole- hjem samarbeid. I forskriftene står det at det er skolen som er ansvarlig for det. Her må skolen være realistisk over hva som kan forventes av de ulike familiene samtidig som en må ha i bakhodet at skolen kanskje er en av de få kanalene de har ut til det norske samfunnet. I slike samarbeid er det viktig at skolen stiller seg til disposisjon som en informasjonskanal ut til familiene for å bygge en god relasjon. Denne disposisjonen gjør at foreldrene har noen de kan spørre om de ulike utfordringer de står overfor i forhold til både ensomhet, utenforskap og hvilke spilleregler som gjelder generelt i samfunnet. Gjennom en slik dialog får foreldre den informasjonen de forhåpentligvis trenger for å forstå samfunnet, samtidig som det gir skolen en mulighet til å se de reelle kravene som kan stilles til familien. utfordringen er tid i arbeidshverdagen som kan settes av til å lytte til det foreldrene har å fortelle.

Om vi ser på Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell blir mesosystemet som et bånd og samspill mellom de ulike utviklingsarenaene barnet deltar i. «*Et godt samarbeid*

mellom hjem og skole bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevenes liv.» (Druglig og Nordahl 2016:2) Mange hjem har et stabilt og bredt nettverk som gjør at de ulike utviklingsarenaene Bronfenbrenner legger vekt på vokser inn i hverandre. Andre hjem kan ha både lite nettverk og også ustabile nettverk som gjør at barna har få personer å spille på når det kommer til utviklingsarenaene. Mange flerspråklige hjem har nettverk gjennom moskeen eller kirka som de treffer flere ganger i løpet av uka. Selv om familiene har mange treffpunkt ligger sjansen for at avstanden mellom mikro- og mesosystemet øker. En av grunnene er at det er få norske mennesker som har flerspråklige venner og det er få flerspråklige familier som har norske venner. Et slikt vennskap hadde vært en arena der avstanden mellom mikro- og mesonivået minsket. Mindre avstand mellom systemene gir forhåpentligvis utslag i at elevene, foreldrene og skolen får deler av den samme virkelighetsoppfatningen slik at det kan fremme et godt skole- hjem samarbeid.

Fadderfamilier eller vennskapsfamilier er et slikt tiltak som skolen kan organisere for at mikro- og mesonivået skal kunne overlappes hverandre. Et organisert tiltak der norske familier blir koblet sammen med flerspråklige familier. Felles multiplum er at begge familiene har barn som går i samme klasse på skolen. Begge familiene kommer til å bli invitert på de samme foreldremøtene og skoleavslutningene. Det kan være positivt for både klassemiljøet og skolemiljøet at nye broer bygges og at kjennskap erstatter fremmedfrykt.

Synonymt til fadderfamilier har Røde kors et prosjekt som heter: «Den gode naboen» Formålet her er at nye vennskap skal knyttes, fordommer skal knuses og mangfoldet skal blomstre gjennom utveksling av mat, språk og kultur. Gjennom et slikt prosjekt håper jeg virkelig at det finnes noen gode naboer som ønsker å bli kjent med familier som kommer fra en helt annen kultur enn den vi er vant til. Jeg håper at vennskap knyttes slik at begge parter tjener på det. Frukten av prosjekt som fadderfamilier og den gode naboen gir bedre integrering. Slik vil både naboen og klassekamerater indirekte hjelpe til med skole- hjemssamarbeidet. Naboen gjør da deler av den jobben som læreren ellers måtte ha gjort og som et resultat av dette får læreren tid til å følge opp andre barn og familier som trenger hjelp.

Skolen er avhengig av godt samarbeid med andre etater, men også med ulike organisasjoner for å dekke det behovet flerspråklige familier trenger for å styrke skole- hjemssamarbeidet.

5.6 Manøvreringsrom i jobben

«Er dette riktig?» kommenterte en kollega til meg etter at jeg hadde delt ut noen Kvikk Lunsj sjokolader til noen flerspråklige elever som skulle på skidag.

I arbeidsavtalen til lærer står det hvor mange undervisningstimer de har i løpet av ei uke. Svart på hvitt står det hvor mange klokketimer en lærer skal være på skolen. Det står ingen ting i arbeidsavtalen at bursdagsinvitasjoner skal oversetter på både somalisk, arabisk og tigrinja språk slik at elevene har en sjanse til å komme seg i klassebursdagen til helga. Det står heller ikke noe om at ansatte må ta med støvler, fotballsko, ullsokker eller vinterklær slik at alle elevene kan delta i friminutt og på SFO uten at de får vonde minner eller frostskafer. I takt med innvandringen til Norge så har barnefattigdommen økt. Som et resultat av dette burde alle skoler/kommuner hatt en utstyrspool som inneholdt ski, skøyter, hjelmer, innesko og vinterklær til de som trengte det. Et slikt tiltak gjør at alle elevene har den samme muligheten til å bli med på aktiviteter på lik linje med andre barn. Overtid blir ikke notert når foreldrene ringer i helgene eller kveldstid for å spørre om hvordan de skal komme seg på fotballtrening når de ikke har bil. Hvor går grensen på hva som er et greit manøvreringsrom? Kollegaer kan utfordre hverandre, de kan være uenige, men hvor langt er skolen villig til å tenke utenfor boksen eller arbeidstidsavtalen og hvor tilpasningsdyktig er de som jobber i skolen. Har enhetsleder fritt spillerom til å konstruere et romslig manøvreringsrom som styrker skole- hjemmsamarbeidet. Eller kommer det konstant press fra øverste hold om at de faglige prestasjoner på nasjonale prøver må økes.

Her er det viktig at de skolene som har flerspråklige elever legger stor vekt på det å være en veileder 7 dager i uken er like viktig som det å ha de didaktiske redskapene klare til høstens nasjonale prøver. Det å svare på telefonen etter arbeidstid blir anerkjent og belønnet av leder. Målet må være at det blir løftet opp på kommunalt nivå at det å ha flerspråklige elever på skolen ikke er noen 8 – 4 jobb. Skolene trenger tverrfaglig kompetanse inn i skolehverdagen slik at barna og familiene får den muligheten til å utvikle de redskapene som trengs for å mestre skolehverdagen samt at det kan gi foreldrene økt forståelse på hvorfor skole- hjemmsamarbeid er viktig.

6.0 Avslutning

Etter å ha jobbet med denne oppgaven ser jeg at skolen må bli flinkere til å løfte frem og anerkjenne de barna og familiene som er flerspråklige. Gjennom imøtekommende smil og bevisste holdninger er det viktig at de flerspråklige barna blir trygge på seg selv, stryker sin stolthet og kjenner på muligheten av å være både norsk, men samtidig være noe annet også. Jeg har blitt mer bevisst på å hjelpe barna til å bli stolte av sin kulturelle arv. Der de sammen med foreldrene eller hele familien kan finne informasjon om familiehistorien, landet de kommer fra, dagligdagse fraser på morsmålet som de kan dele med klassen eller skolen om de ønsker det. Jeg må bli flinkere til å inkludere barnas språk, tanker og erfaringer som jeg kan bake inn i de ulike fagene. Bak de flerspråklige barna sitter det mange foreldre med mye kunnskap og erfaringer som ikke jeg har, dette er noe jeg har muligheten til å benytte meg av. For at jeg skal kunne benytte meg av de erfaringene og den kunnskapen disse familiene har å bidra med så er det en viktig brikke som må på plass. Det er den språklige assistenten som blir bindeleddet mellom de ulike verdene vi lever i. Gjennom dette bindeleddet kan skolen gi den informasjonen som trengs samtidig som det gir rom for opparbeidelse av felles virkelighetsforståelse.

I boka TO SØSTRE skriver Seierstad om Sadiq Juma som er far til de to søstrene som verver seg «*Han etterlyser bedre samarbeid mellom hjem, skole, moske og politi*» (Seierstad 2017, 473)

Ja, kanskje hadde fluktplanene til søstrene blitt hindret om skolen og hjemmet hadde hatt en bedre dialog. Det vet vi ikke. Jeg håper på at i fremtiden blir det større fokus på hvordan en kan tilrettelegge samarbeid mellom skole og flerspråklige hjem. Slik at vi kan unngå elever som kjenner på utenforskapet når de vokser opp i skvis mellom to kulturer. Jeg håper på at et bedre skole- hjemssamarbeid kan gjøre at flere elever får kjenne og oppleve tilhørigheten i det norske samfunnet, samtidig som de kan bidra med kompetansen sin og erfaringene sine i den norske skolen slik at mangfoldet blir styrket.

Er jeg mest somalisk eller mest norsk? Kan jeg være begge deler, eller ingen av delene? Hva ved meg kan jeg si er fra den ene eller den andre kulturen? Er det noe jeg kan identifisere som det ene eller det andre? Er det egentlig så viktig? Når passer det å ta frem det somaliske og når passer det å ta frem det norske? (Salole 2014, 213)

Litteraturliste

Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sajjad 2016. Kulturforskjeller i praksis. Perspektiv på det flerkulturelle Norge. 6. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Forsberg, Christina og Yvonne Wengstrøm 2013. Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning, 3. utg. Stockholm: Natur & Kultur

Guldbrandsen, Liv Mette (red) 2017. Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver, 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

<http://www.nordmore.museum.no/besøk-oss/kristiansund/habitus-er-sjelens-speil>

Imsen, Gunn 1999. Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi, 3. utg. Oslo: Tano Aschehoug

Kirke- forskning- og utdanningsdepartementet. 1995. Opplæring i et flerkulturelt Norge. NOU 1995:12

<https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adbf14cf2beca2b4521db456d/no/pdf/199519950012000dddpdfa.pdf>

Kunnskapsdepartementet. 2017. «Overordnet del prinsipper og verdier.» Lest 10.03.17

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvello, Øyvind (red)2012. Oppvekstmiljø og sosialisering. Oslo: Gyldendal Akademisk

Malterud, Kirsti 2013. KVALITATIVE METODER I MEDISINSK FORSKNING. EN INNFORING, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Salole, Lill 2013. Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser. Oslo: Gyldendal Akademisk

Seierstad, Åsne 2016. To søstre. Oslo: Kagge Forlag AS

Utdanningsdirektoratet. 2016. «Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole.»
Lest 25.04.2016 <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>

Younis, Tove Andersen 2010. «På lag? – Minoritetsjenter som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter», Norsk pedagogisk tidsskrift. Forum for pedagogikk og fagdidaktikk 02 (94): 136- 14. Oslo, Universitetsforlaget