Høgskolen i Østfold

MASTEROPPGAVE

Hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre om elever med sosiale eller faglige vansker

En kvalitativ intervjustudie av opplevelsene til 4 kontaktlærere på ungdomsskolen.

Priscila Alejandra Letelier-Eriksen

Kandidat 191172.

12. mai 2023

Masterstudium i spesialpedagogikk

Avdeling Halden Lærerutdanning

SAMMENDRAG

Det er i skolens interesse å legge til rette for samarbeid med hjemmet da foreldrenes engasjement og holdning til skolen kan ha stor betydning for hvordan barn og unge finner seg til rette og drar nytte av det som skjer i skolen (Høyhilder & Gulbrandsen, 2015). Samtidig viser flere studier at foreldrenes minoritetsbakgrunn er en faktor som kan hemme et godt foreldresamarbeid (Drugli & Nordahl, 2016). For foreldre til barn med faglige eller sosiale vansker kan det også være vanskelig å samarbeide med lærer (Vogt, 2016, s. 321).

I denne masteroppgaven har jeg belyst følgende problemstilling: Hvordan opplever lærere samarbeid med minoritetsspråklige foreldre når elevene har sosiale eller faglige vansker? Målet med oppgaven er å identifisere og beskrive lærernes opplevelse av samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Dette gjøres ved å redegjøre for hjem-skole samarbeid og eventuelle utfordringer som oppstår, når foreldrene har minoritetsbakgrunn og eleven har sosiale eller faglige vansker. I tillegg er målet å si noe om hvordan lærerne møter minoritetsspråklige foreldre, og hvordan de på en bedre måte kan imøtekomme disse foreldrene med utgangspunkt i teorien som brukes.

Studien er et prosjekt der det er anvendt kvalitativt intervju som forskningsmetode. Datamaterialet er samlet inn gjennom fire kvalitative og semistrukturerte forskningsintervjuer. Utvalget består av fire norske kontaktlærere fra fire forskjellige ungdomsskoler i tre ulike kommuner på Østlandet. Resultatene fra analysen er samlet i tre hovedtemaer; *kompetanse, kommunikasjon* og *relasjon*. Resultatene viser at lærerutdanningen ikke har forberedt dem i møtet med minoritetsforeldre, men at diverse videreutdanning og tidligere erfaringer av samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, er ressurser lærerne opplever som nyttige. To av informantene påpeker også at kollegaer med minoritetsbakgrunn er en stor ressurs i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre og en nødvendig kompetanse i skolen.

Videre forteller informantene at de opplevde at det var mindre kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre og at dette kunne være utfordrende for samarbeidet, spesielt dersom eleven har sosiale eller faglige vansker. Samtlige informanter beskriver at en god relasjon til foreldrene er avhengig av at den negative kommunikasjonen mellom lærer og forelder begrenses, at læreren besitter flerkulturell kompetanse og tar i bruk ulike veiledningsstrategier for å bedre relasjonen til foreldrene. For å fremheve hvordan lærerne opplevde sin samarbeidsrelasjon til foreldrene, blir de samme hovedtemaene fra presentasjon av funn; *kompetanse, kommunikasjon* og *relasjon* drøftet mot den valgte teorien i diskusjonsdelen.

FORORD

4 år med masterstudie er straks ved veis ende. Fire år som deltidsstudent ved siden av jobben som kontaktlærer og livet som trebarns mor. Det føles rart, men også godt å endelig bli ferdig.

Tusen takk til min kjære mann og bestevenn, for alle gangene du tok med ungene på Leos, Tusenfryd eller svigers for å gi meg fred til å jobbe med oppgaven. Det føles overveldende å endelig være ferdig med dette masterprosjektet. Takk for all støtte og kjærlighet.

Tusen takk til mine tre viktigste livsprosjekter. Dere har vist tålmodighet langt forbi det man kan forvente av barn på deres alder, og jeg gleder meg til alt det gøyale som venter oss fremover.

Tusen takk til mine flotte elever som også har vist interesse for oppgaven og vært tålmodige med meg når jeg har brukt litt lenger tid på å rette prøvene deres.

Takk til mine fine kollegaer som har vist interesse for oppgaven min, og kommet med oppmuntrende ord når jeg har vært lei. Dere har vært en stor inspirasjon i arbeidet med oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter som ville delta på intervju og dele sine opplevelser med meg. Dere har gitt meg mye inspirasjon og mange nye måter å tenke på, gjennom analysen av opplevelsene deres. Tusen takk for all hjelp.

Jeg vil takke veilederen min, Veslemøy Fossum Johansson, for gode tilbakemeldinger, oppfølging og engasjement rundt prosjektet mitt, selv om det noen ganger har føltes som et slag i magen å lese tilbakemeldingene. Jeg kan nå relatere meg bedre til elevene mine, samtidig som jeg er enda mer overbevist om viktigheten av tilbakemeldinger.

Sist, men ikke minst, oppgaven er dedikert til mine foreldre, som mange ganger satt på andre siden av bordet, i møte med lærer, og de smilte, og de nikket. Gracias por todo el apoyo.

INNHOLD

SAMMENDRAG 2
FORORD 3
1.0 INNLEDNING 6
1.1 Bakgrunn 6
1.2 Formål 7
1.3 Prosjektets forskningsspørsmål 8
1.4 Avgrensninger 8
1.5 Oppgavens struktur 9
2.0 REDEGJØRELSE FOR BEGREPER 10
2.1 Hjem-skole samarbeid og foreldreinvolvering 10
2.2 Om begrepet minoritetsspråklige foreldre 11
2.3 Om begrepet veiledning 11
2.4 Hva sier lovverket om hjem-skole-samarbeid? 11
3.0 TEORETISK FORANKRING 13
3.1 Kontakt med skolen 14
3.2.1 Læreren som skaper nærhet eller avstand 15
3.2.2 Tett samarbeid 17
3.3 Foreldresamarbeid i et flerkulturelt perspektiv 17
3.3.1 Foreldrenes skoleerfaringer og utdanningsbakgrunn 19
3.3.2 Kommunikasjon og språklige utfordringer 21
3.4 Veiledning 22
4.0 METODE 23
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring 24
4.2 Kvalitativ forskning og metode 25
4.3 Valg av metode- Kvalitativt intervju 25
4.3.1 Semistrukturert intervju 26
4.3.2 Utarbeiding av intervjuguide 27
4.4 Utvalget og rekruttering av informanter 27
4.5 Gjennomføring av intervjuer 28
4.6 Forskningsetiske hensyn 29
4.7 Transkribering 30
4.8 Tematisk analyse 31

4.8 Forskningens kvalitet 35
4.8.1 Validitet 35
4.9.2 Ytre validitet 36
4.9.3 Reliabilitet 36
5.0 PRESENTASJON AV FUNN (RESULTATER) 37
5.1 Kontaktlærernes forståelse av hjem-skole samarbeid. 38
5.2 Viktigheten av kommunikasjon 40
5.2.1 Språklige utfordringer 41
5.2.2 Bruk av tolk 43
5.2.3 Andre måter å omgå språkvansker 44
5.3 Viktigheten av kompetanse 45
5.3.1 Informantenes erfaringer med minoritetsspråklige foreldre. 47
5.3.2 Læreren som veileder 51
5.4 Viktigheten av relasjon 52
5.4.1 Unngå negativ kontakt 52
5.4.2 Trygge foreldre 53
6.0 DRØFTING AV FUNN (DISKUSJON) 55
6.1 Viktigheten av kommunikasjon 55
6.2 Viktigheten av kompetanse 60
6.3 Viktigheten av relasjon 65
7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER 68
7.1 Oppsummering 68
7.2 Konklusjon 69
7.3 Begrensninger (limitations) 69
7.4 Spesialpedagogiske implikasjoner 70
7.5 Avsluttende kommentarer og veien videre. 71
LITTERATURLISTE 72
VEDLEGG 1 (Intervjuguide) 76
VEDLEGG 2 (Informasjonsskriv) 77
VEDLEGG 3 (Samtykkeerklæring) 80

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Foreldre er den største aktørgruppa i skolen og fordi det er foreldrene som stort sett kjenner sitt barn best, utgjør de en stor og viktig ressurs i skolen (Dalland & Knutsen, 2020. s. 17). Resultater fra foreldreundersøkelsen i Osloskolen, som ble gjennomført i 2017 viser at foreldre er stort sett fornøyde med kommunikasjonen mellom skole og hjem (Dalland & Knutsen, 2020, s. 19). Kartleggingsundersøkelsen fra NOVA-rapporten 13/02 konkluderte også blant annet med at foreldrene i hovedsak var fornøyde med informasjonen de fikk fra skolen, men samtidig opplevde de at det var mangel på dialog, mangel på drøftinger mellom lærer og foreldre og at foreldrenes reelle medbestemmelse i skolen var svært lav. Sånn sett er foreldrene også en stor og uutnyttet ressurs (Høyhilder & Gulbrandsen, 2015, s. 264). Ettersom barn og unge tilbringer langt mer tid på skolen enn tidligere, har skolens innflytelse økt og et tett samarbeid mellom hjem og skole er viktigere enn noen gang (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2).

Godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevenes liv. Det er viktig at eleven har forståelse for at lærer og foreldre «snakker sammen» og at de deler på omsorg- og oppdrageransvaret (Drugli & Onsøien, 2022, s. 13). Foreldrenes engasjement og holdning til skolen kan ha stor betydning for hvordan ungdommer finner seg til rette og drar nytte av det som skjer i skolen, derfor er det også i skolens interesse å legge til rette for samarbeid med hjemmet (Høyhilder & Gulbrandsen, 2015, s. 264). Amerikansk forskning viser at godt foreldresamarbeid er knyttet til mange positive utfall som for eksempel økt faglig utvikling, bedre skoleresultater, og nedgang av skolefravær, også for elever med sosiale eller faglige vansker (Buren et al., 2018, s. 260).

Spesialpedagogikk er betegnelsen på et fagområde som har fokus på barn og unge som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen. Det handler om et faglig kunnskapsfelt som fokuserer på læringen til barn og unge med lærevansker eller funksjonshemning (Befring et al., 2019, s. 23). Elever som har sosiale eller faglige vansker og som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring har et spesialpedagogisk behov, og dermed rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). «Spesialundervisning er ment å fungere som et sikkerhetsnett for elever som på grunn av særlige behov ikke får det utbyttet av den ordinære tilpassede undervisningen» (Befring et al., 2019, s. 96). Ifølge Utdanningsdirektoratet fikk 8 % av alle elevene i grunnskolen spesialundervisning i skoleåret

2018/2019 (Udir, 2023). Andel elever med spesialundervisning øker utover i grunnskolen fra 3,5 prosent på 1. trinn til 10,4 prosent på 10. trinn (Udir, 2023). Det er også overvekt av spesialundervisning fordelt på andel elever blant de minoritetsspråklige sett i forhold til norskspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 330). Derfor er det relevant innenfor spesialpedagogikken å forske på samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og ungdomsskolelærere.

Ved utgangen av 2016 var det 102 900 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i aldersgruppen 6–15 år. Dette tilsvarer 16 prosent av aldersgruppen totalt, og en økning på 7 prosentpoeng siden 2008 (SSB, 2017). Å ha en minoritetsspråklig bakgrunn og å ha behov for spesialundervisning er en dobbel sårbarhet for elever. Samarbeid mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre kan være utfordrende, spesielt i oppstartsfasen (Omdal & Thygesen, 2018, s.171). Både kommunikasjonen mellom partene og temaet man drøfter kan være vanskelig, samtidig vil behovet for tettere samarbeid være enda mer prekært (Buren et al., 2018). En amerikansk metasyntese som samlet data fra 18 kvalitative forskningsstudier gjort om minoritetsspråklige foreldres samarbeidserfaringer kom frem til at familier som har barn med spesialpedagogiske behov opplever dårlig samarbeid og diskriminering fra skolen (Buren et al., 2018 s. 260).

Tidlig i mitt eget skoleløp ble jeg selv gjort oppmerksom på relasjonen mellom skole og minoritetsspråklige foreldre, da jeg satt som elev i en utviklingssamtale og tolket mellom min mor og min lærer. Nå jobber jeg som kontaktlærer på en ungdomsskole med mange ungdommer som har bindestreks-identitet. Jeg er derfor svært interessert i møtet mellom kontaktlærer og foresatte med minoritetsbakgrunn. Som kontaktlærer på ungdomsskolen har jeg flere ganger erfart at samarbeidet mellom skole og hjem kan være utfordrende, spesielt når eleven har spesielle hensyn som må diskuteres. Denne erfaringen gjør at jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere kan forbedre samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre til elever som har sosiale eller faglige vansker. Foreldrene vil da være i en sårbar situasjon og det krever at læreren bør ha kjennskap til ulike teorier knyttet til veiledningsfeltet. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke utfordringer kontaktlærere møter i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, og hvordan elementer innenfor veiledningskompetanse kan hjelpe lærere i sin kommunikasjon ved samarbeid om elever som har sosiale eller faglige vansker.

1.2 Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et tett samarbeid mellom hjem og skole etableres, når begge parter opplever flere barrierer som utfordrer samarbeidet. De

fleste skoler i Norge har elever med innvandrerbakgrunn, og derfor bør lærere tilegne seg flerkulturell kunnskap for å bedre møte sine elever og deres foreldre. I spesialpedagogikken er det også et behov for mer kompetanse om samarbeid med foreldre som har innvandrerbakgrunn.

Målet med oppgaven er å identifisere og beskrive lærerens opplevelse av samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre ved å undersøke ulike nivåer av hjem-skole samarbeid og eventuelle utfordringer i lys av lærerens kompetanse, elevens sosiale eller faglige vansker og foreldrenes minoritetsbakgrunn. Flere studier viser at visse familierelaterte faktorer kan bidra til å hemme et godt foreldresamarbeid. En av faktorene som trekkes frem er foreldre som har minoritetsbakgrunn (Drugli & Nordahl, 2016, s. 15). Forskning viser at lærere kan møte foreldre med forutinntatte holdninger om foreldrenes utilstrekkelighet og at dette kan hindre et godt samarbeid (Dantas & Manyak, 2010) (Smette & Rosten, 2019).

Godt foreldresamarbeid er av spesielt stor betydning for sårbare elever samtidig som det synes å være størst risiko for samarbeidsvansker når eleven har spesialpedagogiske behov og minoritetsbakgrunn (Drugli & Onsøien, 2022. s. 16). Hensikten er å bidra til kunnskapsutvikling om hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre om elever som har sosiale eller faglige vansker. Avslutningsvis er målet å diskutere dataene fra informantene i tilknytning til teorien og vise noen eksempler på hvordan skolen kan møte foreldre med innvandrerbakgrunn.

1.3 Prosjektets forskningsspørsmål

Problemstilling for masteroppgaven er som følger: *"Hvordan opplever lærerne på ungdomsskoletrinnet samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre til elever som har sosiale eller faglige vansker?"*.

a) *Hvilke faktorer påvirker hjem-skole samarbeid?*
b) *Hvordan kan veiledningskompetanse ha betydning i lærerens møte med minoritetsspråklige foreldre?*

1.4 Avgrensninger

I arbeidet med denne masteroppgaven var målet å ha søkelys på *samarbeidet* mellom kontaktlærere og foreldre, når ungdommen det samarbeides om har sosiale eller faglige vansker, og foreldrene har minoritetsspråklig bakgrunn. Fokuset for oppgaven er *samarbeidet* primært, og ikke eleven som har sosiale eller faglige vansker. Dette betyr at grunnet oppgavens begrensninger vil jeg ikke utdype, i stor grad, teori knyttet til elevens sosiale eller

faglige vansker, men heller se på teori relevant for skole-hjem samarbeid i konteksten som skapes ved at eleven man skal samarbeide om har sosiale eller faglige vansker og foreldrene har minoritetsspråklig bakgrunn.

Ettersom det er samarbeidet som er i fokus vil jeg i løpet av denne oppgaven rette søkelys mot barrierer som hindrer samarbeidet. De minoritetsspråklige foreldrenes bakgrunn i forhold til samarbeid er da relevant, men også lærerens kunnskap om flerkulturell kompetanse og veiledning. Teori knyttet til flerkulturell kompetanse og veiledningskompetanse er relevant som redskaper læreren har nytte av i en samarbeidsrelasjon med minoritetsspråklige foreldre.

Ungdomsskoleeleven er valgt fordi forskning viser at det er mindre samarbeid mellom hjem og skole desto eldre elevene blir (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6-7). Mange foreldre er fra før vant til et tett samarbeid med barnehagen og barneskolen, men når elevene begynner på ungdomsskolen opplever mange en vanskelig overgang (Omdal & Thygesen, 2018, s.117). Ungdomsskoler er også de som har høyest andel elever med spesialundervisning (Omdal & Thygesen, 2018, s.123) og kommunikasjonen mellom ungdomsskole og foreldre er ofte av negativ art (Vogt, 2016, s. 321).

I forbindelse med dette prosjektet har jeg gjort ulike søk for å finne tidligere forskning innenfor emnet hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre om elever med sosiale eller faglige vansker. Det er lite forskning gjort i Norge knyttet til dette. Jeg laget en søketabell der jeg skrev inn ulike synonymer til begrepet «minoritetsspråklige foreldre» for å utvide søket. Selv med ulike synonymer som søkeord, og trunkering av ulike ord var trefflisten svært begrenset når det gjelder norsk forskning. Dette førte til at jeg måtte ty til oversettelse av begrepene til engelsk og søke i andre databaser enn Oria. Ulike søk ble gjort på Google Scholar og ERIC (Education Resources Information Center) med søkeord som «parent involvement», «school», «minorities» og det utvidet trefflisten med fagfellevurderte forskningsartikler betraktelig. Flere av artiklene jeg har brukt i teoridelen er studier gjort i USA. Det har derfor vært viktig for meg å være oppmerksom på ulikheter i skolesystemene. Jeg har også vært bevisst at overføring av forskningsresultater fra studier som er gjennomført i andre land, ikke alltid har en direkte sammenheng med norsk skole og norsk skole-hjem samarbeid.

1.5 Oppgavens struktur

Teksten er strukturert med totalt syv kapitler der kapittel 2 redegjør for viktige begreper. Der blir begrepene *hjem-skole samarbeid, minoritetsspråklige foreldre og veiledning* definert før

kapitlet går inn på hva lovverket sier om hjem-skole samarbeid. I kapittel 3 blir Bronfenbrenners økologiske systemteori kort presentert som et bakteppe for den valgte teorien om hjem-skole samarbeid. Deretter blir det redegjort for foreldresamarbeid i et flerkulturelt perspektiv etterfulgt av teori om veiledning. Kapittel 4 er presentasjon av de metodiske valg gjort i forbindelse med denne oppgaven, og kapittel 5 er presentasjon av funn. Diskusjonen blir fordelt i de samme temaene presentert i kapittel 5; *Kommunikasjon, Kompetanse* og *Relasjon* og det utgjør kapittel 6. Til slutt følger oppsummeringen i kapittel 7.

2.0 REDEGJØRELSE FOR BEGREPER

2.1 Hjem-skole samarbeid og foreldreinvolvering

Å samarbeide defineres gjerne som å jobbe sammen med andre mot et felles mål. I skolen er det ulike måter å samarbeide med foreldrene på. Skole-hjem samarbeid rommer mye og inneholder flere ulike samarbeidsmåter og samarbeidsfora. Dalland og Knutsen (2020) har utarbeidet en modell for skole-hjem samarbeid der det deles opp i 4 ulike kategorier; 1) Daglig og ukentlig samarbeid, 2) Foreldremøter, utviklingssamtaler og elevsamtaler, 3) Overordnet samarbeid, og 4) Individuelle møter, samarbeidsmøter, og tverrfaglige møter (Dalland & Knutsen, 2020, s. 38). De understreker at det viktigste samarbeidet er det som går under kategori 1) daglig og ukentlig samarbeid samt 2) foreldremøter, utviklingssamtaler og elevsamtaler.

Begrepet «hjem-skole samarbeid» kan også forstås som et paraplybegrep som ligger over det mer nyanserte begrepet «foreldreinvolvering». Foreldreinvolvering viser til kommunikasjonen foreldrene har, engasjementet de viser, men også holdningene de har når de støtter barnet i sin utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Det er et begrep som blir brukt i større grad når skolen og hjemmet blir sett på som to separate arenaer. Det skilles mellom proaktiv og reaktiv foreldreinvolvering, der reaktiv involvering handler om å respondere på skolens tilnærminger, mens proaktiv handler om at foreldrene selv tar kontakt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4)

I denne masteroppgaven forstås begrepet «Hjem-skole samarbeid» i vid forstand som en rekke forhold skolen og hjemmet gjør for å kunne samarbeide om elevens faglige og sosiale utvikling. Det er her rom for Dalland og Knutsens (2020) kategorier beskrevet over, men også begrepet foreldreinvolvering med fokus på engasjementet foreldrene viser i elevenes sosiale og faglige skolegang som for eksempel ved å hjelpe med lekser eller stille opp som vakt på sosiale tilstelninger knyttet til skolen, og ikke minst holdningsarbeidet foreldrene gjør, bevisst og ubevisst i dialog med sine barn om skolerelaterte temaer.

2.2 Om begrepet minoritetsspråklige foreldre

En etnisk minoritet kan defineres som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn og som eksisterer som en sosial og etnisk kategori over en viss tidsperiode (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 77). I skoleforskning har gjerne betegnelsen «minoritetsspråklige foreldre» blitt brukt. Minoriteten er i mindretall mens majoriteten er i overtall. I den norske skolen blir elever og foreldre med annen språklig og/eller kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske omtalt som minoritetselever/foreldre. Begrepet viser til elever med innvandrerbakgrunn (Spernes, 2020, s. 154). Statistisk Sentralbyrå definerer en minoritetsspråklig person som en som har et annet morsmål enn majoriteten, herunder norsk (SSB, 2017). Ifølge Opplæringsloven er språklige minoriteter elever med annet morsmål enn norsk og samisk (jf. opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12). Utdanningsdirektoratet (2014) legger også vekt på at minoritetsspråklige elever er barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne masteroppgaven blir begrepet «minoritetsspråklig» brukt om mennesker som har et annet morsmål enn et skandinavisk språk. Jeg veksler også mellom begreper som, «minoritetsspråklige foreldre», «innvandrerforeldre» og «minoritetsforeldre», avhengig av hvilken sammenheng begrepet står i.

2.3 Om begrepet veiledning

Veiledning er et rikholdig og tverrfaglig felt som er i stadig utvikling og som kan deles opp på mange måter med ulike tradisjoner (Tveiten, 2019, s. 20). Til det pedagogiske veiledningsfeltet har det blitt overført ulike terapeutiske tradisjoner, både retninger som har individet i fokus som psykodynamisk tradisjon, men også relasjonsorienterte retninger som humanistisk tradisjon (Vogt, 2016, s. 73-78). Ideer fra den humanistiske tradisjonen finner vi i systemisk veiledning, som er ifølge Ulleberg & Jensen (2017) «paraplybetegnelsen for all veiledning som har dialog, kommunikasjon, kontekstforståelse og relasjon som forståelsesramme for læring, utvikling og forandring» (s. 36). Det er Ulleberg & Jensen (2017) sin definisjon av begrepet veiledning som blir brukt i denne oppgaven.

2.4 Hva sier lovverket om hjem-skole-samarbeid?

Hjem-skole-samarbeid er hjemlet i Opplæringsloven, Barneloven og i Læreplanen. Opplæringsloven § 1-1 første ledd slår fast at det skal være samarbeid mellom skole og hjem og at skolen har et stort ansvar når det gjelder å skape og ivareta et godt samarbeid med hjemmet. Også i overordnet del av læreplanen blir det vektlagt at opplæringen skal skje i samarbeid og i forståelse med hjemmet, og at samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (KL6). Det er allikevel viktig å påpeke at det er foreldrene som har

hovedansvaret for barnets opplæring, og det er foreldrene som skal sørge for at barnet får utdanning: *«Dei som har foreldreansvaret, er skyldige til å gje barnet forsvarleg oppseding og forsyting. Dei skal syte for at barnet får utdanning etter evne og givnad»* (Barneloven, 1982, §30).

Foreldrenes hovedansvar indikerer at foreldrene bør ha en fremtredende rolle i skolen, og det legger føringer for samarbeidet mellom hjem og skole. I Kunnskapsløftet blir det videre slått fast at elevenes læringsmiljø også omfatter foreldrene (KL6). Skolen er forpliktet til både å informere, ha dialog med og la foreldrene ha medvirkning i spørsmål som angår deres barn. Om foreldrene ikke blir involvert, kan det innebære at skolen griper inn i oppdragerrollen og overstyrer foreldrenes ansvar (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). I stortingsmelding 31 meldte Kunnskapsdepartementet at det er behov for mer innsats for å involvere foreldrene i barnas skolegang, særlig på skoler med mange minoritetsspråklige som ikke er så kjent med den norske skolen (Meld. St 31 (2007-2008), s. 79).

Det daglige og ukentlige samarbeidet er den uformelle kommunikasjonen mellom kontaktlærer og foresatte som ofte foregår via SMS, Mail, telefon eller via en kommunikasjonsløsning som skolemelding eller IST (International Software Technology). I denne kategorien er kommunikasjonen både enveis og toveis. Ukebrev fra kontaktlærere til foreldre der formålet er å informere foreldre om hva klassen har gjort er en slik type uformell enveiskommunikasjon, mens meldinger eller telefonsamtaler mellom kontaktlærer og foreldre til en elev er uformell toveis kommunikasjon.

I Opplæringsloven § 13-3d står det at skoleeier er pålagt å legge til rette for samarbeid med foreldre. Selv om foreldrene har hovedansvaret for barnets opplæring, er det skolen som den profesjonelle aktøren som har ansvar for å legge til rette for samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Foreldre har en lovfestet rett til å bli involvert i elevens utvikling og de plikter å gi skolen vesentlig informasjon for barnets læring, men det er skolen som skal holde kontakten med foreldrene gjennom skoleåret (Forskriften til Opplæringsloven §20). Videre står det at skolen er pålagt å holde foreldremøter i starten av skoleåret og invitere alle foreldre til utviklingssamtaler med kontaktlærer to ganger i året. Utviklingssamtalen skal være planlagt og strukturert og omhandle elevens faglige kompetanse og hans daglige arbeid (Forskriften til opplæringsloven §20-3). I tillegg er skolen pålagt å gi foreldre og elev informasjon om deres plikter og rettigheter i forhold til hva som står i Opplæringsloven og forskriftene. Informasjonen skal være forståelig og tilgjengelig for alle, og det kan være nødvendig med

tolk. I henhold til tolkeloven har offentlige organer plikt til å bruke kvalifisert tolk (Tolkeloven, 2022 §2). Det er ikke nok å la elevene videreformidle informasjon til foreldrene.

I det formelle samarbeidet inngår foreldremøter, utviklingssamtaler og elevsamtaler, overordnet samarbeid, og individuelle møter, samarbeidsmøter, og tverrfaglige møter. I denne typen formelt samarbeid er det skolen, som den profesjonelle parten, som er initiativtaker og som har ansvaret for å skape og ivareta et godt samarbeid med hjemmet. Vanligvis vil skolen sende innkalling med agenda i god tid slik at foresatte er informerte om hva møtet skal omhandle. Når det gjelder det overordnede samarbeidet, skjer dette gjennom Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU), samarbeidsutvalget (SU) eller driftsstyret (DS). Her skal skolen tilrettelegge for samarbeidet, men foreldrene tar i større grad ansvar for gjennomføringen. I det overordnede samarbeidet har foreldrene mulighet til å medvirke i skolen da dette er et toveissamarbeid ofte med fokus på skolemiljø (Dalland & Knutsen, 2020, s. 127).

3.0 TEORETISK FORANKRING

De sosiale faktorene i miljøet barnet vokser opp i, har betydning for barnets utvikling og sosialisering. Bronfenbrenners økologiske systemteori er en modell over hvilke krefter som påvirker menneskets utvikling og sosialisering (Bæck, 2019, s. 36). I systemet er det en sammenheng både mellom de ulike nivåene og innad i nivåene, denne sammenhengen har betydning for barns vekst og utvikling. Disse nivåene er organisert i en rekkefølge basert på hvor mye innvirkning de har på et barn. Individet deltar i flere samfunn som inngår i hverandre som en russisk dukke (Bronfenbrenner, 1979). Den innerste dukken er mikrosystemet. For et barn vil det innebære de relasjonene som hen erfarer «ansikt til ansikt» som for eksempel familien eller skolen. I mikrosystemene vil innflytelsen gå begge veier. Barnet blir sterkt påvirket av sitt miljø, men kan også påvirke tilbake (Bronfenbrenner, 1979). Når disse arenaene samarbeider danner de mesosystemet. I mesosystemet vil barnet også bli påvirket av relasjonen mellom de ulike mikrosystemene. For eksempel vil samarbeid mellom skole og hjem påvirke barnet direkte. Mesosystemet representer samarbeidet mellom skole og hjem, og Bronfenbrenners systemteori er valgt som et bakteppe for teorien som blir redegjort videre i underkapitlene, 3.1 *Kontakt med skolen,* 3.2.1 *Læreren som skaper nærhet eller avstand* og 3.2.2 *Tett samarbeid.* Teori knyttet til foreldresamarbeid i et flerkulturelt perspektiv blir deretter redegjort for i kapittel 3.3.1 og 3.3.2. Til slutt blir det kort redegjort for veiledningskompetanse. Både flerkulturell kompetanse og veiledningskompetanse inngår i

teorikapitlet da det er relevant som redskap læreren kan benytte i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre.

3.1 Kontakt med skolen

Slik Bronfenbrenners systemteori påpeker, vil samarbeid mellom skole og hjem bidra til å skape sammenheng og helhet i elevenes liv. Dersom eleven forstår at lærer og foreldre «snakker sammen» og at de deler på omsorg- og oppdrageransvaret vil dette være signifikant for elevens trivsel i begge miljøer, og det vil skape sammenheng (Drugli & Onsøien, 2022, s. 13). Det er i skolens interesse å legge til rette for samarbeid med hjemmet, da foreldrenes engasjement og holdning til skolen kan ha stor betydning for hvordan barn og unge finner seg til rette og drar nytte av det som skjer i skolen (Høyhilder & Gulbrandsen, 2015). Amerikansk forskning viser at godt foreldresamarbeid er knyttet til mange positive utfall som for eksempel økt faglig utvikling, bedre skoleresultater, og nedgang av skolefravær, også for elever med sosiale eller faglige vansker (Buren et al., 2018, s. 260).

Forskning viser at det er mindre samarbeid mellom hjem og skole desto eldre elevene blir (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6-7). Starten på ungdomsskolen representerer et kontinuitetsbrudd (Omdal & Thygesen, 2018, s.122). For elevenes beste er det ønskelig for ungdomsskolen at det tette samarbeidet foreldrene har hatt med barnehage og barneskole fortsetter, da et godt samarbeid kan være med på legitimere skolen og dets oppgaver (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7). Det er viktig å sikre kontinuitet i kommunikasjonen ved overgang mellom skoler, spesielt for elever som har sosiale eller faglige vansker (Omdal & Thygesen, 2018, s.123).

Utenom foreldremøtet og de to lovpålagte utviklingssamtalene har skolen en tendens til å bare kontakte hjemmet når det har skjedd noe negativt (Vogt, 2016, s. 321). På ungdomsskolen handler ofte den daglige kontakten mellom lærer og foreldre om brudd på ordensreglementet i form av en merknad eller en anmerkning læreren skriver i en læringsplattform når elever bryter reglementet (Dalland & Knutsen, 2020, s. 46). Formålet med et ordensreglement er ifølge Udir, å fremme sentrale verdier som læring, trygghet, trivsel, respekt og toleranse (Udir, 2022). Formålet med å føre anmerkninger på ungdomsskolen er å dokumentere avvik fra ordensreglementet, men også informere foreldre om bruddet. Informasjonen når foreldre i form av et varsel i den læringsplattformen som skolen er tilknyttet som for eksempel IST eller Skolemelding. Stortingsmelding nr. 31 understreker at det er viktig å ha tydelige retningslinjer for kommunikasjon mellom skole og hjem, spesielt på grunn av den økende bruken av IKT fra skolens side (Meld. St 31 (2007-2008)).

Det er varierende i hvilken grad foreldre har tilgang til læringsplattformer som brukes i opplæringen (Meld. St 31 (2007-2008), s. 79). Noen foreldre har ikke mulighet til å følge opp informasjonen læreren sender til foreldre via læringsplattformen. Eksempel på brudd ved ordensreglementet som læreren informerer foreldre om kan være at eleven har kommet for sent til timen, at eleven ikke har levert inn arbeid, eller at eleven forstyrrer undervisningen (Nordre Follos ordensreglementet, 2023). Flere brudd på ordensreglementet kan føre til bortvisning eller nedsatt karakter i orden eller atferd. Foreldre skal da varsles skriftlig i forkant.

Lite dialog og mye ensidig fokus på problemer hos eleven vil prege samarbeidet mellom foreldre og lærer på en negativ måte (Vogt, 2016, s. 320) Er relasjonen dårlig, vil partene lettere holde avstand til hverandre (Drugli & Onsøien, 2022, s. 15). Dette kan føre til at lærer ikke oppdager vanskelige hjemmeforhold. Opplæringsloven ved § 15-3 krever at lærere og ansatte ved skolen melder til Barnevernet ved omsorgssvikt. Loven krever videre at «tilsette i skolen skal i arbeidet sitt vere merksame på forhold som kan føre til tiltak frå barneverntenesta». Skolepersonalet har dermed både en oppmerksomhetsplikt, meldeplikt og en opplysningsplikt til å varsle Barnevernet ved mistanke om omsorgssvikt (Letelier, 2020). I en norsk metasyntese relatert til omsorgssvikt har forskere kommet frem til at å avdekke omsorgssvikt er vanskelig for fagpersoner (Albaek et al., 2018, s. 238).

3.2.1 Læreren som skaper nærhet eller avstand

Lærernes holdninger til foreldre er en faktor som kan påvirke samarbeidet. Noen foreldregrupper har større risiko enn andre for å bli møtt med negative holdninger. Dette kan bidra til å vanskeliggjøre samarbeidet med enkelte foreldregrupper (Drugli & Nordahl, 2016, s. 13). For foreldre til barn med faglige eller sosiale vansker kan det være vanskelig å samarbeide med lærer (Vogt, 2016, s. 321). Foreldre rapporterer om lærernes anklagende og bebreidende tone rettet mot foreldrenes manglende oppfølging og en belærende holdning om barnets problemer og egnede tiltak (Vogt, 2016, s. 21). Relasjonen mellom lærer og forelder vil da beskrives som vertikal, i stedet for horisontal (Drugli & Onsøien, 2022, s. 15). Læreren som den profesjonelle parten innehar ekspertkunnskapen og samarbeidet foregår som regel på lærerens domene, om en agenda som læreren har satt. Lærerens kunnskap knyttet til skolesystemet kan oppleves som lukket og lærerens bruk av spesialisert vokabular kan føre til at det skapes avstand mellom foreldre og lærere der lærere oppfattes som en autoritet. Denne autoriteten kan føre til at foreldre føler seg underlegne i samhandlingen og dermed kan de ha vanskeligheter for å utfordre læreren eller la sin stemme bli hørt (Bæck, 2019, s. 55).

Hos flere lærere er kunnskaper om hvordan en skal møte minoritetsspråklige foreldre begrenset (Omdal & Thygesen, 2018, s.180). Begrepene etnosentrisme og kulturrelativisme kan beskrive ulike måter å møte det som er fremmed på. Den etnosentriske læreren forstår det som skjer bare ut fra egne forklaringsmodeller, mens en lærer med kulturrelativistisk forståelse, derimot, forsøker å forstå den andre med denne personens forståelsesrammer (Spernes, 2020, s. 160). Hvis både lærer og foreldre bruker sin egen kultur som veiviser, kan det bli vanskelig for begge parter å forstå hverandres ståsted og perspektiver. I denne sammenheng kan begge partene anse egne ståsted som det eneste riktige. De kan handle partisk og etnosentrisk uten å være klar over det (Øzerk, 2005, s. 30).

En amerikansk studie fra 2019 viser at lærerutdanningen har lite fokus på elevgruppens bakgrunn. Lærerstudenter utdanner seg innenfor fagene de underviser og ikke pedagogikk med fokus på elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Hilton & McCleary, 2019, s.100). Lærerstudenter som har personlige erfaringer med å møte mennesker med lav sosioøkonomisk bakgrunn har mer positive holdninger i møte med elever og deres foreldre med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Hilton & McCleary, 2019, s.110). Lærerstudenter bør eksponeres til folk med lav sosioøkonomisk bakgrunn som en del av lærerutdanningen. Det er viktig at lærere blir bevisste egne fordommer og begrensinger i møte med minoritetselever og deres foreldre. (Hilton & McCleary, 2019, s. 99). Lærere bør ha et ressursorientert fokus i møte med minoritetseleven. (Hilton & McCleary, 2019, s.101). I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Udir, 2020).

Det er også mer gjennomtrekk av lærere i områder med skoler hvor det er høy andel elever med minoritetsbakgrunn (Hilton & McCleary, 2019, s.96). I tillegg viser forskningen at amerikanske klasserom er på vei mot mer mangfold, men dette gjelder elevene, og ikke lærerne. Elevmassen blir stadig mer mangfoldig, men lærerstaben er ofte hvite kvinner fra middelklassen, og dette skaper et gap mellom elevene og lærerne (Hilton & McCleary, 2019, s. 95). Også i Norge har de fleste lærerne tradisjonell norsk bakgrunn, og kun seks prosent av lærerne har innvandringsbakgrunn (Spernes, 2020, s. 66). Gapet kan føre til at lærere har lave forventninger om sine elever, og dette igjen fører til lave resultater hos elevene. (Hilton & McCleary, 2019, s.97). Skoleeiere og skoleledere bør forstå viktigheten av å ansette lærere med innvandringsbakgrunn, da de vil være en ressurs for elever og foreldre som har samme språk eller kulturbakgrunn (Spernes, 2020, s. 66). Amerikansk forskning viser at skoleledere vil etterstrebe mangfold blant de ansatte dersom lovverket krever det (Robinson, 2017). Et

eksempel på andre tiltak skolen kan gjøre er å kvotere rollene som foreldrekontakter til foreldre med minoritetsbakgrunn, slik kan skolene forsikre seg om at mangfoldet er representert blant foreldreutvalget (Robinson, 2017, s.9).

3.2.2 Tett samarbeid

Amerikansk forskning gjort om foreldrenes motivasjon rundt foreldremedvirkning på skolen, viser at foreldrenes motivasjon øker signifikant dersom læreren spesifikt inviterer foreldrene inn i samarbeid (Green et al., 2007, s. 537). Hvis foreldrene tror at deres engasjement og samarbeid er viktig for barnets trivsel og utvikling så vil de engasjere seg mer, derfor vil informasjon fra skolen om foreldres betydning bidra til økt foreldreengasjement (Drugli & Onsøien, 2022, s. 19). Ifølge Drugli & Onsøien (2022) etableres og vedlikeholdes gode relasjoner først og fremst gjennom positiv kontakt. På den måten opplever foreldre at læreren som fagperson ser barnets positive sider, og ønsker, i likhet med foreldrene, det beste for barnet.

En amerikansk longitudinell studie gjort i Nebraska om hjem-skole samarbeid kalt TAPP (Teachers and Parents as Partners) har fremskaffet forskningsbasert støtte til viktigheten av lærernes initiativ til et nært samarbeid mellom lærer og foresatte. Studien viser at et godt og tett samarbeid mellom lærer og foresatte med fokus på elevens styrker vil moderere problematferd hos eleven (Coutts et al., 2012, s. 4). Videre identifiserer forskningen en klar sammenheng mellom nedgang i problematferd hos elevene med lærernes initiativ til å invitere foreldrene til hyppige samtaler, da dette legger til rette for foreldreinvolvering (Coutts et al., 2012, s. 7). TAPP-modellen tilbyr lærere og foreldre strukturert støtte i form av maler de bruker for å innhente informasjon om elevens styrker og utfordringer som de deretter bruker når de sammen legger en plan for intervensjon som skal styrke elevens faglige og sosiale mål, både hjemme og på skolen.

3.3 Foreldresamarbeid i et flerkulturelt perspektiv

I den norske skolen blir elever og foreldre med annen språklig og/eller kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske omtalt som minoritetselever/foreldre. Begrepet viser til elever med innvandrerbakgrunn (Spernes, 2020, s. 154). Dette betyr at mennesker som har bodd i Norge hele livet, kanskje over flere generasjoner kan fortsatt kategoriseres som minoritet eller minoritetsspråklig hvis de har et annet morsmål i hjemmet. Samtidig vil andre faktorer være meget forskjellig som for eksempel den sosioøkonomiske bakgrunnen. Dette gjør at minoritetsspråklige foreldre er en svært heterogen gruppe, kanskje til og med mer forskjellig

enn majoritetsgruppa som rapportert i NOVA-rapporten fra 2019 (Smette & Rosten, 2019, s. 26).

Begrepsbruken i tilknytning til minoriteter er vanskelig fordi man ønsker å unngå å stigmatisere og plassere mennesker i bestemte sosiale kategorier, samtidig som man har behov for å begrepsfeste grupper for å kunne belyse og diskutere ulike problemstillinger. Lagermann (2018) redegjør for bruken av sosiale kategorier som en slags orienteringsredskap som vi mennesker bruker for å kunne forstå og sortere, men også til å inkludere og ekskludere oss selv og hverandre med. Utfordringen er at sosiale kategorier opptrer i binære par der den ene parten forstås som normal i forhold til den andre. Den andre parten er da den som er avviket fra den dominerende (Lagermann, 2018, s. 18). I NOVA-rapporten fra 2019 kom det frem at foreldre opplever at andre enn dem selv gir foreldrene merkelappen minoritet, og på den måten ekskluderes de fra majoritetssamfunnet (Smette & Rosten, 2019, s. 15).

En utfordring læreren kan møte i relasjon til minoritetsspråklige foreldre er forholdet mellom individualisering og generalisering. Det er en rådende individualiserende diskurs på skolen, der individet har selv ansvar for suksess eller nederlag (Omdal & Thygesen, 2018, s.157). Dette kan oppleves som positivt da minoritetsspråklige foreldre er en heterogen gruppe med ulike behov og generalisering av minoritetsspråklige foreldre som gruppe ikke alltid er fruktbart. Man vil unngå stereotypisering (Spernes, 2020, s. 151). Man må være forsiktig med å plassere foreldre i kategorier basert på sosiale eller etniske konstruksjoner (Lagermann, 2018, s. 37). Å stemple foreldre basert på overflatisk kjennskap kan føre til negative forventninger til elevene og et dårligere samarbeid med foreldrene (Dantas & Manyak, 2010, s. 4). Ved å jobbe bevisst med holdninger og verdier i skolen kan man legge bedre til rette for et positivt samarbeid mellom hjem og skole rundt alle elever (Drugli & Nordahl, 2016, s. 14). Derfor vil den nysgjerrige læreren som søker godt med informasjon om den enkelte familiens bakgrunn og livssituasjon (f.eks. arbeidssituasjon, helse, familieforhold eller traumatiske hendelser) kunne tilrettelegge for godt samarbeid på de enkelte foreldrenes premisser (Drugli & Onsøien, 2022, s. 89).

Samtidig må man være bevisst at individualisering og ideen om at alle individer har like muligheter og må stå til ansvar alene, heller ikke er helt uproblematisk. Idealet om likhet kan ledsages av (hvit) fargeblindhet, altså en idé om at minoritet er en sosial kategori som er uvesentlig for å klare seg, men dette skygger over den underliggende ulikheten (Lagermann, 2018, s. 38) (Dantas & Manyak, 2010). Dersom lærere utelater kunnskap om opplevd annerledeshet vil man reprodusere ulikhet og overse hindre folk med minoritetsbakgrunn

opplever (Omdal & Thygesen, 2018, s.166). Minoritetsspråklige foreldre må navigere rundt en kontekst som er laget for majoritetsforeldre. Både norsk og utenlandsk forskning viser at minoritetsspråklige foreldre opplever flere barrierer i sitt samarbeid med skolen. Barrierene fører til mindre engasjement fra foreldrene som igjen fører til et dårligere samarbeid og dermed enda flere hindringer i skolen for minoritetsspråklige foreldre og deres barn (Turney & Kao, 2010) Tilsynelatende individuelle problemer kan være et resultat av kulturelle forskjeller som gjør at samarbeidet støter på utfordringer (Bæck, 2019, s. 5). Å ha kjennskap om en del forhold som ofte er forbundet med minoritetsspråklige foreldre kan være til hjelp i samarbeidet (Vogt, 2016, s. 322).

3.3.1 Foreldrenes skoleerfaringer og utdanningsbakgrunn

Foreldre er en mangfoldig gruppe med ulike behov, men blir ofte behandlet som en homogen gruppe. Selv om de fleste foreldre har skoleerfaring fra deres egen tid som elev er deres erfaringer vidt forskjellige, og disse erfaringene tar foreldre med seg inn i sitt samarbeid med skolen. Skoleerfaringene deres vil prege deres holdninger og forventninger i møtet med skole og lærere, og ikke minst deres forståelse av skolens budskap (Berglyd, 2003, s. 13). Foreldre med mer positive skoleerfaringer er mer tilbøyelige til å være involvert enn foreldre med mer negative følelser fra egen skolegang (Bæck, 2019, s. 52). Foreldre som har samme språk og kultur som skolen, har makt over dem som ikke kjenner skolekulturen og kanskje heller ikke behersker skolens språk (Spernes, 2020, s. 161).

Mange minoritetsspråklige foreldre har vært tilknyttet til et annet skolesystem enn det norske og dette vil gjenspeile seg i samarbeidet. Dette gjelder spesielt minoritetsspråklige foreldre som har innvandret til Norge i voksen alder, og som da ikke har erfaringer som elev i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 35). Mange minoritetsspråklige foreldre kan da ha manglende forståelse for hvordan det norske skolesystemet fungerer og det kan ta lang tid før de får tilstrekkelig kunnskap om de ulike tjenestene de har krav på som for eksempel Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) (Vogt, 2016, s. 352). Noen av foreldrenes skolebakgrunn kan være preget av kunnskapsformidling av enveiskommunikasjon, og dermed ikke være vant til å gå i dialog med lærer (Omdal & Thygesen, 2018, s.172). Selvfølgeligheter og ting man tar for gitt trenger noen ganger å bli gjort eksplisitt overfor enkelte foreldre (Drugli & Onsøien, 2022, s. 23). Det kan også være nødvendig å avklare med foreldrene hva skolen forventer av bidrag fra hjemmet, og hva som er skolens mandat. Foreldrene kan mangle kunnskap om hvordan de kan medvirke og engasjere seg (Robinson, 2017, s. 9). Denne usikkerheten kan også gjøre at

kommunikasjonen mellom foreldre og egne barn blir vanskelig, og læreren kan her være til hjelp mellom forelder og ungdommen (Spernes, 2020, s. 163).

Skolen vurderer ofte minoritetsspråklige foreldre med manglende engasjement (Omdal & Thygesen, 2018, s.173). I en sveitsisk undersøkelse fra 2017 observerte forskere at lærere har et prinsipp om «ingen nyhet er god nyhet» når det gjelder kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre og at lærere legger ansvaret for å ta kontakt, på foreldrene. Minoritetsspråklige foreldre derimot forventer at lærere skal ta kontakt, da de møter på forskjellige strukturelle og psykologiske utfordringer som hindrer dem fra å initiere et samarbeid. Dette skaper en ond sirkel og et paradoks (Conus & Fahrni, 2017). Lærerens mangel på bevissthet rundt minoritetsspråklige foreldres barrierer forsterker lærernes problemorienterte syn på minoritetsspråklige foreldre, hvor mangel på foreldreengasjement blir et bevis på mangel på interesse for barnas skolegang (Conus & Fahrni, 2017). I tillegg kan foreldre også oppleve skolen som en separat sfære fra hjemmet, noe som gjør at de tar avstand fra opplæringen, men det er ikke nødvendigvis knyttet til deres interesse eller engasjement (Dantas & Manyak, 2010).

En annen faktor som kan prege samarbeidet, er foreldrenes utdanningsbakgrunn. Selv om ideen om kunnskapssamfunnet er utbredt, og det er generell enighet blant foreldre uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, om at utdanning er en viktig og nødvendig verdi, er det svært ulikt hvor mye foreldre involverer seg i barnets læring. Forskning viser at foreldre med høyere utdanning deltar mer aktivt i skolesamarbeidet enn foreldre med lav utdanningsbakgrunn (Bæck, 2019, s. 54). Videre viser forskning at det er tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og elevens skoleprestasjoner (Hattie, 2009). Blant den norske befolkningen fullfører 80% videregående skole, og om lag 50% tar høyere utdanning (Udir, 2022). I den offentlige utredningen fra 2010, Mangfold og Mestring, kan en lese at det er store forskjeller blant minoritetsspråklige foreldre i forhold til hvor mye utdanning de har i sin bakgrunn. Generelt forsterkes også forskjellene under oppholdet i Norge. Mens noen kommer fra land med godt utbygde utdanningssystemer, slik som Iran, kommer andre fra land med lite skolegang, slik som Somalia. Videre kan en lese i den samme utredningen at 17 prosent av de voksne innvandrerne har oppgitt at de kom uten å ha fullført grunnskole. 23 prosent hadde bare grunnskole, 36 prosent hadde videregående og 24 prosent hadde høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Utdanningsbakgrunnen vil ha konsekvenser for foreldrenes arbeidssituasjon. Personer med bare grunnskole har desidert lavest antall i jobb (Imdi, 2021). Lav eller lite relevant

kompetanse er en viktig årsak til lavere andel i arbeid blant innvandrere, og spesielt flyktninger (Imdi, 2021). Færre med innvandringsbakgrunn er i arbeid enn i resten av befolkningen. 65 prosent av innvandrerne i Norge mellom 20 og 66 år var i jobb i 2020. Tilsvarende andel lå på 78 prosent i den øvrige befolkningen. Norskfødte med innvandrerforeldre er oftere i jobb enn innvandrere, men fortsatt i noe mindre grad enn personer uten innvandrerbakgrunn (Imdi, 2021). NOVA-rapporten fra 2003 viste at mange minoritetsspråklige elever vokser opp i familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC, ressurser som generelt er utslagsgivende, og som har stor betydning for elevers muligheter i skolen. Et hovedfunn i denne rapporten er at minoritetsspråklige elever oppnår lavere karakterer enn andre elevgrupper i norsk skole grunnet oppvekstsvilkårene (Bakken, 2003).

3.3.2 Kommunikasjon og språklige utfordringer

Mange minoritetsspråklige foreldre har språklige utfordringer som vil prege samarbeidet med skolen. Eriksen & Sørheim (2006) bruker begrepet informasjonshemmet om det at en ikke er i stand til å nyttiggjøre seg den informasjonen som blir gitt. En grunn til at informasjonshemming oppstår kan være manglende norskkunnskaper eller lite kjennskap til skolesystemet. Det kan også være mangelfull bruk av tolk og lite forståelse hos skolen for hvordan en kan gi god og dekkende informasjon.

En amerikansk metasyntese som samlet data fra 18 kvalitative forskningsstudier gjort om minoritetsspråklige foreldres samarbeidserfaringer kom frem til at familiene møtte på mange utfordringer knyttet til språk som hindret dem i å ha et godt samarbeid med skolen (Buren et al., 2018). Familiene erfarte barrierer i kommunikasjonen ved a) mangel på tolk eller mangel på oversettelse av dokumenter, b) problemer med kulturelle misforståelser, c) problemer med å kreve adekvate tjenester, d) misforståelser knyttet til spesialisert vokabular i forbindelse med spesialundervisning, e) utfordringer knyttet til informasjonsmengde og kvalitet de mottok hjemme (Buren et al., 2018, s. 259).

Det er viktig at læreren er bevisst hvilke barrierer minoritetsspråklige foreldre møter i samarbeid med skolen, og at det kan det være behov for ekstra tid til samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere (Omdal & Thygesen, 2018, s.176). I lys av alle barrierene minoritetsspråklige foreldre møter, og utfordringer knyttet til samarbeidet kan læreren også ha behov for kunnskap om ulike veiledningsstrategier og kunnskap om multikulturell rådgivning i forkant av et samarbeidsmøte med minoritetsspråklige foreldre.

3.4 Veiledning

Som tidligere nevnt er veiledningskompetanse et nyttig redskap i samarbeidsrelasjonen med foreldre. I denne delen vil jeg redegjøre for hvordan læreren har i kraft av sin stilling en veiledningsfunksjon, og hvordan kunnskap om flerkulturell kompetanse og strategier innenfor systemisk veiledning kan være til nytte for læreren i møte med den minoritetsspråklige forelderen, og da spesielt i et møte hvor konteksten er at eleven har sosiale eller faglige vansker.

Elevene har krav på veiledning og denne plikten er knyttet til skolen, og ikke til ulike stillinger der veiledning er en del av stillingsbeskrivelsen, som sosiallærere. I praksis er det kontaktlærere som gjør denne jobben (Vogt, 2016, s. 58). I tillegg har læreren gjennom sin arbeidsdag mange korte og spontane samtaler som vil ha innslag av ulike metoder innenfor veiledning. Disse samtalene kan være med elever, kollegaer og foreldre, som for eksempel når læreren blir møtt av en oppgitt forelder som trenger hjelp til å nå inn til sitt barn. Her vil pedagogen fungere som en personlig rådgiver og læreren vil muligens ubevisst ta i bruk mange metoder knyttet til veiledningsprofesjonen som for eksempel direkte veiledning (Letelier, 2021). Sånn sett har læreren mye praktisk kunnskap som kan knyttes til systemisk veiledning (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 50). Det er allikevel viktig å påpeke at læreren har begrenset med formell kompetanse innenfor veiledningsfeltet, og derfor kan læreren møte på mange utfordringer når læreren tar «rådgiverrollen», spesielt i møte med vanskelige samtaler med foreldre (Letelier, 2021). Lærerens yrkesutøvelse innebærer situasjoner der de blir nødt til å gi råd til foreldrene og elevene med ulik språklig og kulturell bakgrunn, sammensatte livserfaringer og forskjellige levekår.

Ferdigheter i multikulturell rådgivning er forankret i selvforståelse, søken etter kunnskap og forståelse for foreldrenes kulturbakgrunn, og gjennom primært humanistiske holdninger og væremåter (Vogt, 2016, s. 351). Det er viktig at rådgiverne er oppmerksomme på egne normer, verdier og preferanser i sin tilnærming til mennesker med en annen kulturell opprinnelse (Øzerk, 2005, s. 36). I noen situasjoner kan lærere bli påvirket av deres egne følelser og private erfaringer i deres ansvar og omsorg for eleven, spesielt i vanskelige situasjoner. Da kan læreren ta på seg ansvar som overgår det som er forventet i yrket (Sørmo & Strang, 2019, s.78) Det er da viktig at læreren er bevisst sin egen kultur og verdensbilde slik at han kan lettere forstå og respektere andres verdensanskuelser (Vogt, 2016, s. 350). I praksis innebærer innsikt i en annen persons/families verdensoppfatning blant annet at

rådgiveren gjør en aktiv innsats for å fange opp foreldrenes definisjon av familie og dens rolle. Er de medlemmer av en kjernefamilie eller utvidet familie? (Øzerk, 2005, s. 38).

Systemisk veiledning er ifølge Ulleberg & Jensen (2017) «paraplybetegnelsen for all veiledning som har dialog, kommunikasjon, kontekstforståelse og relasjon som forståelsesramme for læring, utvikling og forandring» (s. 36). Systemisk veiledning har samspill og interaksjon som utgangspunkt for forståelsen, fokuset er rettet fra individ til relasjon og er derfor den type veiledning som er mest relevant i læreyrket. Vellykket veiledning må forankres i en humanistisk grunnholdning samtidig som det suppleres med ulike veiledningsstrategier.

Kommunikasjonsteoretikeren Gregory Bateson (1904-1980) er sentral i systemisk veiledning. Ulleberg & Jensen (2017) fremhever flere grunnideer i Batesons kommunikasjonsteori og påpeker at de kan fungere som analyseredskaper i kommunikasjonen mellom rådgiver og rådsøker. Bateson mente at det finnes ulike versjoner av virkeligheten. Han mente at å oppfatte er å tolke, og at man forholder seg ikke til fenomener og gjenstander direkte, men til våre forestillinger om fenomenene og gjenstandene (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 64). En annen grunnregel i Batesons teori er at vi kommuniserer på flere nivåer samtidig, det digitale og det analoge nivået. Det digitale nivået er opplysningen i det du kommuniserer, mens det analoge nivået er mangetydig og er det du kommuniserer parallelt med ordene du sier, altså tonefall, blikk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. En annen grunnregel fra Bateson er at samspill må forstås sirkulært, og ikke lineært. I en sirkulær forståelsesramme får begge aktører i kommunikasjonen like stort ansvar for samspillet, og man er ikke opptatt av den lineære årsaksforklaringen til ulike problemer. Samspillet eller relasjonen mellom aktørene er avgjørende for å forstå budskapet i kommunikasjonen. Bateson snakker også om symmetriske og komplementære relasjoner. «I en komplementær relasjon er fokuset på ulikhet, men gjensidig koblet sammen i et sirkulært samspill» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 70). Her er det snakk om å utfylle hverandre, men i en symmetrisk relasjon er begge parter likestilte (Letelier, 2021).

4.0 METODE

Det som skiller forskning fra andre kunnskapskilder, er metoden som er benyttet ved innhentingen av kunnskapen. Forskningsmetode er de fremgangsmåtene man bruker for å besvare eller belyse de spørsmål man har stilt (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 18). I dette

kapittelet er målet å gi leserne en fyldig beskrivelse og en innføring i hvordan masteroppgaven er gjennomført og hvilke metodiske valg som er tatt for å kunne besvare problemstillingen. Det er et mål å kunne grunngi valg og løsninger som er blitt prioritert for å vise et reflektert forhold til de metodiske beslutningene som er gjort, da det er disse som gir grunnlag for å vurdere forskningsarbeidets kvalitet i ettertid av prosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

En problemstilling er ofte et utgangspunkt for videre forskning, og undersøkelsen vil som regel dreie seg om å finne frem til svar på problemstillingen (Larsen, 2020, s. 21). Problemstillingen for denne masteroppgaven er «Hvordan opplever lærerne på ungdomsskoletrinnet samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre til elever som har sosiale eller faglige vansker?". Problemstillinger som begynner med spørreordet hvordan er ofte kategorisert som beskrivende (Clark et al., 2021, s. 74). Ut ifra problemstillingen kan vi se at formålet med denne studien er å beskrive lærerens subjektive opplevelser knyttet til samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i en gitt kontekst. I denne studien kan problemstillingen beskrives som fenomenologisk. Fenomenologiske studier tar for seg hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse og hvordan deres tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremstår som virkelige for dem (Nyeng, 2021, s. 33). Innenfor en fenomenologisk tradisjon er det dermed viktig at man som forsker setter sin førforståelse til side, slik at fokus rettes mot det informantene forteller. I arbeidet med dette prosjektet opplevde jeg dette utfordrende fordi jeg ofte kunne relatere meg til ulike situasjoner informantene beskrev. Samtidig ønsket jeg å ha en tilnærming til intervjuene som var åpen og undrende fordi jeg ønsket at funnene skulle styre hvilken retning forskningen tok.

I forskningslitteraturen vises det ofte til en deduktiv og en induktiv tilnærming til teori. I arbeidet med denne oppgaven ble det i første omgang benyttet en induktiv tilnærming til forskningsteorien. Med en induktiv tilnærming menes forskning hvor utgangspunktet er observasjon av empiriske fenomener uten at man legger presise hypoteser, utledet fra teori, til grunn for arbeidet (Clark et al., 2021, s. 20). I deduktiv forskning, derimot, undersøker man om en presis hypotese som er utledet fra teori stemmer overens med empirien (Clark et al., 2021, s. 19). I begynnelsen av arbeidet med denne studien var jeg nysgjerrig og opptatt av å få mer innsyn i hvordan andre lærere samarbeider med minoritetsspråklige foreldre. Jeg var åpen for å høre om andre læreres erfaringer og da hadde jeg en induktiv tilnærming til forskningen. Ved en induktiv tilnærming har jeg ingen hypoteser utarbeidet på forhånd, annet enn en åpen problemstilling som spisset seg ved innhenting av informasjon fra informantene,

men også underveis i prosjektet da kunnskapen min om ulik forskningslitteratur knyttet til emnet, økte.

Å være i bevegelse mellom sannsynlige beskrivelser og forklaringer hentet fra informantene og ulike teorier, er en tredje tilnærming som kalles abduksjon (Clark et al., 2021, s. 23). Å ha en abduktiv tilnærming til forskningen blir stadig mer populært (Clark et al., 2021, s. 22). I praksis innebærer dette en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori. Forskeren er da fleksibel mellom valgt teori og forklaringer ut ifra erfaringer (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 204). Når jeg, i min analyse veksler mellom data fra informantene og bruk av teori kalles tilnærmingen abduktiv, fordi mine teorier vil styre mine tolkninger av datamaterialet.

4.2 Kvalitativ forskning og metode

I kvalitativ forskning er man er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggard, 2019, s.11). Forskeren søker da å finne kvalitative data, data som sier noe om menneskelige erfaringer hos undersøkelsespersonene. Dette skiller seg fra kvantitativ forskning hvor man er opptatt av å undersøke hvor mye som finnes av noe. Man er interessert i mengder, tall og statistikk (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 11). Dataene er kvantitative hvis de er tellbare, det vil si at de kan kategoriseres slik at en kan telle opp hvor mange som gir ulike svar (Larsen, 2020, s. 25). Ved kvantitativ forskning kan en søke å finne resultater ved store spørreundersøkelser eller ved å bruke store datainnsamlinger som eksempelvis resultater fra nasjonale prøver. Mens mål i kvalitativ forskning kan eksempelvis være å få en bedre eller en ny forståelse av et fenomen eller en prosess, og kvalitative data samles inn gjennom kvalitative metoder som for eksempel intervju (Larsen, 2020, s. 25). Ved kvalitativ forskning vil en heller bruke intervju eller observasjon av få individer som metode og det er tolkningen av dataene fra intervjuene som er i fokus når man ønsker å besvare problemstillingen.

4.3 Valg av metode- Kvalitativt intervju

Problemstillingen i denne oppgaven har fokus på hvordan lærerne opplever sin samarbeidsrelasjon med minoritetsspråklige foreldre når eleven har sosiale eller faglige vansker. Dette gjør det hensiktsmessig å bruke intervju som metode. Dette metodevalget gjør det mulig å få informasjon om hvordan lærerne opplever samarbeidet med foreldrene. Gjennom intervju kan man få fram en detaljert analyse av en gruppe personers opplevelser av bestemte hendelser og situasjoner (Brinkmann & Tanggard, 2019, s.20). Samtidig er det viktig at forskeren er klar over at intervjusituasjonen er en asymmetrisk relasjon. Det handler

om at det er forskeren som tar initiativ til intervjuet, det er forskeren som stiller spørsmålene og det er forskeren som definerer hva intervjuet skal handle om (Larsen, 2020, s. 98).

Intervjuforskningen foregår i menneskelige relasjoner hvor samspillet mellom intervjuer og intervjuobjekt er avgjørende for den kunnskap man oppnår (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 22). Dette betyr at relasjonen jeg har til informantene vil prege informasjonen jeg får fra dem. Fremstår jeg som en lyttende og mottakelig intervjuer vil jeg kunne skaffe kunnskap om deres erfaringer beskrevet med deres egne ord, men hvis jeg fremstår som en mer aktiv og pågående intervjuer vil jeg skaffe kunnskap om hvordan informantene argumenterer og forklarer seg mer enn erfaringene deres.

Et kvalitativt forskningsintervju kan være alt fra ustrukturert med få planlagte spørsmål til et stramt strukturert intervju med mange planlagte spørsmål som intervjueren finner i en planlagt intervjuguide (Clark et al., 2021, s. 425). Det er viktig å velge den intervjuformen som forskningsprosjektet krever (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 24). En stor fordel med det kvalitative intervjuet er at du kan tilpasse kartet til terrenget underveis i undersøkelsen. I et mindre strukturert intervju vil intervjueren ha større muligheter til å komme dypere inn i problematikken enn man vanligvis gjør ved et strukturert intervju (Clark et al., 2021, s. 425). I tillegg kan det være enklere for intervjueren å oppnå fortrolighet som kan få intervjuobjektene i utvalget til å åpne seg og kanskje avdekke forhold som ikke ville kommet fram i et mer strukturert intervju (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 44). Samtidig er det viktig å være klar over at jo mindre strukturert et intervju er, jo større innflytelse har intervjueren på resultatene. Særlig når resultatene skal sammenliknes og analyseres (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 44). Kontrolleffekt er et av de mest åpenbare ulempene ved kvalitative intervjuer (Larsen, 2020, s. 29). Med dette menes at forskeren selv eller metoden forskeren har valgt kan påvirke resultatene.

4.3.1 Semistrukturert intervju

For å ha muligheten til å kunne fordype seg i et tema og eventuelt oppklare misforståelser som oppstod under intervjusituasjonen, ble det som metode valgt semi-strukturert intervju. I et semistrukturert intervju utfører man vanligvis selve intervjuet på grunnlag av en intervjuguide (Brinkmann & Tanggard, 2019, s.28). Intervjuguiden vil være til hjelp når det gjelder å holde seg til tema. Samtidig åpner et semistrukturert intervju opp for oppfølgingsspørsmål hvis det dukker opp problematikk som forskeren ønsker en dypere forståelse av (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 44). En annen stor fordel med semistrukturert intervju er at man kan ikke behøver å følge rekkefølgen til spørsmålene i intervjuguiden

dersom informanten snakker om et tema som forskeren mener er interessant (Clark et al., 2021, s. 426).

4.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1) tidlig i arbeidet med masteroppgaven, men denne ble revidert mens jeg leste store deler av teoridelen. Etter hvert som jeg leste teori og min egen kunnskap og forståelse om emnet økte, ble spørsmålene i intervjuguiden mer spisset mot det jeg var interessert i å skrive om. Jeg valgte å formulere spørsmålene slik at jeg fikk informasjon som var relevant i forhold til teorien jeg valgte for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg hadde formulert. Intervjuguiden ble også revidert etter samtale med veileder der hun gjorde meg oppmerksom på at flere av spørsmålene i intervjuguiden hadde lukkede formuleringer. Spørsmålene i en intervjuguide bør ha åpne formuleringer da en får mer informasjon med åpne beskrivelser (Clark et al., 2021, s. 428). I tillegg ble videre revisjon gjort etter prøveintervju med kollega. Pilot guide er anbefalt i prosessen med å lage en intervjuguide (Clark et al., 2021, s. 428). Jeg merket at jeg måte spisse spørsmålene ytterligere ut ifra problemstillingen min og at plasseringen av spørsmålene kunne endres til å være mer tematiske. Rekkefølgen på spørsmålene innenfor de ulike temaene ble også noe endret, ettersom introduksjonsspørsmål burde stilles i starten av et tema og spesifiserende spørsmål etter hvert som informanten har uttalt seg om godt om et emne (Clark et al., 2021, s. 430). Jeg brukte også strukturerende spørsmål mellom de ulike temaene som for eksempel «*Så, neste tema er kontakt mellom skolen og hjemmet, er det greit vi går over til dette tema? Nå lurer jeg på hvor ofte du kommuniserer med hjemmet?*»

4.4 Utvalget og rekruttering av informanter

I forskningsmetode er et utvalg en undergruppe av populasjon, og populasjon er den gruppen av personer som resultatene skal regnes som gyldige for (Kleven & Hjardemaal, 2021, s.135). Når vi bruker kvalitative metoder, er ikke statistisk generalisering et mål og da kan man benytte ikke-sannsynlighetsutvelging i anskaffelsen av informanter (Larsen, 2020, s. 88). I dette tilfellet ble det brukt skjønnsmessig utvelging som betyr at forskeren selv velger ut enhetene ut fra ulike kriterier som for eksempel alder, kjønn utdanning, geografisk bosted osv. (Larsen, 2020, s. 90). I dette prosjektet var kriteriene jeg satte at informantene måtte ha erfaring i å jobbe som kontaktlærer på en ungdomsskole, og ha erfaring med å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre. Informantene har mellom 12 og 27 års erfaring. Begge kjønn er tilfeldigvis representert. Utvalget i denne studien ble så begrenset til totalt 4 deltakere. I kvalitative studier er det sjelden klare krav til antall informanter eller grenser for

hvor stort utvalg man må ha (Nyeng, 2021, s. 121). Man vil stoppe datainnsamlingen når man merker at det ikke kommer frem noe vesentlig nytt. Antall informanter i dette prosjektet ble altså valgt ut ifra prosjektets tidsrammer, men samtidig stort nok til å samle inn data til det oppnås metning, dvs. at datainnsamlingen pågår så lenge den gir forskeren ny informasjon (Nyeng, 2021, s. 121).

Det var også et poeng for meg at jeg ikke skulle intervjue noen jeg kjente fra før ettersom bekjentskap kan begrense eller legge føringer for informasjonen under intervjuet. Det kan også tenkes at det som blir sagt i et intervju med bekjente vil bære preg av at ting er tatt for gitt som kan føre til at informasjon forblir taus. Plan A var at informantene skulle rekrutteres ved selvseleksjon da planen var i utgangspunktet å rekruttere kontaktlærere ved å sende Mail med informasjonsskriv om undersøkelsen til ulike skoler. Dessverre, var det få rektorer som svarte på henvendelsen, og ingen lærere som tok kontakt fra skolene jeg sendte henvendelse til. Utvalget er derfor rekruttert via skjønnsmessig utvelging, på direkte spørsmål ved ulike settinger der lærere har møttes. Alle informantene har jobbet eller jobber som kontaktlærere på ulike skoler, i 3 ulike kommuner på Østlandet. To lærere jobber i samme kommune, men i ulike bydeler. Jeg ønsket at informantene skulle jobbe forskjellige steder da jeg antok at de ulike skolene ville ha ulik kultur i forhold til systemarbeid noe som var et tema i intervjuguiden.

Informantene som ble rekruttert er tilknyttet forskeren på en distansert måte, henholdsvis som medstudent i Masterutdanningen, som fjern bekjent fra naboskolen, som bekjent av en kollega og som kollega på samme skole, men på et annet trinn. To informanter ble med via snøballmetoden. Det betyr at disse informantene fikk høre om prosjektet via andre informanter (Larsen, 2020, s. 90). De ble kontaktet fordi at begge informantene jobber på skoler med en stor andel elever med minoritetsbakgrunn. Dette ble vurdert som en fordel da jeg antok at de da hadde mye erfaring med å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre. Undertegnende ser på rekrutteringen av informantene som en svakhet, men forsvarer det med at relasjonen er distansert og ikke personlig, og at det var informantenes opplevelse i dybden som var målet.

4.5 Gjennomføring av intervjuer

Ettersom jeg var bevisst at intervjusituasjonen på mange måter er en asymmetrisk relasjon da det er forskeren som tar initiativ til intervjuet, og det er forskeren som definerer hva intervjuet skal handle om, lot jeg det være opp til informantene å bestemme tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Jeg tilbød meg å komme til deres arbeidssted eller hjem med

tanke på at dette kunne være mest tidsbesparende for deres del. Ett av fire intervjuer ble gjennomført på deres arbeidsplass, og ett intervju ble av praktiske hensyn og ønske fra informanten selv gjennomført hjemme hos meg da denne informanten bor i nærheten av meg. Det tredje intervjuet ble gjennomført på et bibliotek. Det siste intervjuet ble gjort via Zoom da denne informanten bor og jobber langt unna forskeren og det ble gjort sent på kvelden grunnet familiesituasjonen. Intervjuene varte alt fra 30 minutter til 75 minutter. Totalt varte intervjuene 180 minutter. Alle informanter ble stilt de samme spørsmålene fra intervjuguiden, selv om noen fikk ulike oppklaringsspørsmål. Alle informanter ble i forkant av intervjuet informert om bruken av diktafon. Opptak av intervjuet sikrer at intervjuer har fått med seg alt som informanten har sagt (Larsen, 2020, s. 110).

Jeg opplevde at samtlige informanter åpnet seg og fortalte fritt om sine erfaringer selv om den ene informanten utmerket seg i forhold til mengde. Ifølge Larsen (2020) er det viktig at intervjueren er oppmuntrende og bekreftende, uten å være ledende. Videre er det viktig at spørsmålene er klare og tydelige, at man unngår fremmedord informantene muligens ikke er fortrolige med, og at den som intervjues skal oppleve trygghet i intervjusituasjonen (Larsen, 2020, s. 102). I spørsmålene knyttet til kunnskap om hva lovverket sier om skole-hjem samarbeid, og spørsmålene knyttet til veiledningsteori, prøvde jeg å stille spørsmålene på en slik måte at informantene skulle føle seg trygge og ikke bedømt eller vurdert. Det første intervjuet ga meg data jeg syntes var interessant og som gjorde at jeg endret noe på det ene forskningsspørsmålet knyttet til veiledning. For å få klarhet stilte jeg oppfølgingsspørsmål underveis. Dette gjorde jeg i større grad i andre og tredje intervju da jeg var nysgjerrig på hva informantene mente i forhold til hverandre. Informantene snakket fritt, dette førte til at de kom inn på temaer som besvarte senere spørsmål, men jeg gikk allikevel gjennom alle de planlagte spørsmålene. Dette gjorde jeg fordi jeg ville være sikker på at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon. Fordelen ved å gjøre dette var at informantene ofte hadde mer å tilføye, og jeg fikk dermed flere opplysninger og mer utfyllende informasjon, ulempen var at det noen ganger føltes repetitivt og intervjuene tok lang tid.

4.6 Forskningsetiske hensyn

Å være med som informant i dette prosjektet har vært frivillig og prosjektet ble meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) selv om ingen personidentifiserbare opplysninger ble lagret i opptakene som ble gjort under intervjuene. Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal forskningen skje i samsvar med grunnleggende personvernhensyn. Dette innebærer at forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Forskere skal

respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021, s. 20). Informantene fikk derfor utdelt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) og samtykkeerklæring (se vedlegg 3) via Mail dagen før selve intervjuet. Der hadde de muligheten til å lese litt om prosjektet og samtykke til å være med som informant. Da jeg møtte informantene til selve intervjuet, fikk de presentert informasjonsskrivet på ark og satt av tid til å lese gjennom det før jeg presenterte samtykkeskjemaet. Forskningsdeltakere skal som hovedregel være informert og samtykke til å delta i forskningen. (NESH, 2021, s. 21). Informantene hadde også mulighet til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid og dette ble gjort tydelig både muntlig og skriftlig i forkant av intervjuet og underveis. For å ivareta informantenes anonymitet vil alle informanter omtales med pronomenet «hen» i kapittel 5, *Presentasjon av funn.*

4.7 Transkribering

Å transkribere er å oversette opptaket av den muntlige interaksjonen i intervjusituasjonen til en skriftlig transkripsjon (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 34). Transkribering av opptak er fordelaktig da det muliggjør en mer nøyaktig undersøkelse av datamaterialet samt en gjentakende revisjon av materialet (Clark et al., 2021, s. 441). Når man skal transkribere kan man gjøre dette på ulike måter. Det finnes forskjellige transkripsjonssystemer ut ifra hvor detaljert man ønsker å være i transkriberingen. Noen forskningssammenhenger vil kreve at man inkluderer for eksempel toneleie, tonefall, og stemmevolum, mens i andre sammenhenger er dette mindre viktig (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 34).

Bearbeidingen av materialet er svært tidkrevende arbeid, da det talte og det skrevne ord er to svært forskjellige språklige medier (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 34). I tillegg må bearbeidingen gjøres nøyaktig og helst ordrett (Larsen, 2020, s. 110). Man kan ikke gjette eller fabrikkere deler av intervjuet som man muligens ikke hørte i opptaket, i stedet må man indikere i transkripsjonen at man ikke hørte hva som ble sagt ved å skrive (???) i setningen som er ufullstendig (Clark et al., 2021, s. 442). I dette prosjektet med fire intervjuer, utgjorde intervjuene totalt 180 minutter opptak som etter transkripsjon utgjorde omtrent 20.000 ord. Jeg valgte å skrive ordrett, men utelate registrering av pause-ord som «hmm», «eh» etc. og registrering av tonefall og stemmevolum da jeg ikke anså dette som relevant for videre analyse. Jeg skrev transkripsjonen på bokmål uavhengig av informantenes dialekt og jeg anonymiserte informantenes utsagn ved å kalle dem informant 1, informant 2 osv.

I arbeidet med å transkribere ligger flere utfordringer. Talen som medium er uforutsigbar og dynamisk sammenlignet med skriftspråket (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 34). Når man

snakker kan man for eksempel midt i en setning komme på en tanke som gjør at man ikke avslutter forrige setning, men heller kobler det opp mot en annen tanke man muligens hadde tidligere. Informantene vil ofte snakke seg bort og mange temaer vil dukke opp som svar til et spørsmål. Dette gjør at transkripsjonen blir vanskelig og består av flere halvferdige setninger. Dette kan også føre til at det er vanskelig å avgjøre hvor punktum og komma skal settes i transkripsjonen (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 34).

En annen utfordring jeg la merke til under arbeidet med transkriberingen er at mye informasjon går tapt i de ulike stegene. Da jeg lyttet til opptaket til en av informantene under transkriberingen merket jeg at jeg ikke forstod hva informanten mente, men jeg hadde ikke denne følelsen da jeg satt med informanten og intervjuet hen. Kroppsspråket var en nødvendig faktor ved enkelte svar som ble gitt, og denne informasjonen kom ikke med i opptaket. Hvis jeg hadde transkribert kort tid etter selve intervjuet hadde jeg muligens husket hva informanten mente på det aktuelle spørsmålet. Derfor er det en god strategi å transkribere kort tid etter at intervjuet ble foretatt slik at man bedre husker hva som ble sagt under intervjuet (Brinkmann & Tanggard, 2019, s. 34). Enda mer informasjon ble tapt da datamaterialet var blitt overført til skrift ettersom toneleie, stemmevolum og ironi ikke ble transkribert. Da jeg leste gjennom transkripsjonen for å starte arbeidet med analyse, la jeg merke til ved flere anledninger at jeg måtte gå tilbake til opptaket for å forstå hva som var skrevet. Konteksten kunne forsvinne i det skrevne materialet.

I transkripsjonen har jeg skilt mellom informantens og intervjuerens utsagn ved å skrive intervjuerens utsagn med fet skrift og i presentasjon av funn vil jeg fremheve hva som er informantenes utsagn ved å skrive disse i kursiv. For å synliggjøre intervjuenes kontekst, vil jeg benytte følgende visualiseringer:

• (…) benyttes i sitater der jeg har valgt et utdrag fra et utsagn.

• … brukes der informanten har en liten pause i utsagnet.

4.8 Tematisk analyse

Datamengde i form av transkripsjon er omfattende materiale og må forenkles og reduseres (Larsen, 2020, s. 63). For å sammenfatte den store informasjonsmengden som ligger i datamaterialet valgte jeg å bruke tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode som brukes til å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Tematisk analyse er en av mange metoder i kvalitativ forskning, og er mye brukt, men ikke like anerkjent som andre dataanalyse metoder (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

Fordelene denne metoden tilbyr er at den ikke krever detaljert teoretisk kunnskap og er dermed en mer tilgjengelig analysemetode, særlig for nybegynnere innenfor kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 81).

I gjennomføringen av tematisk analyse har jeg brukt Braun og Clarke (2006) sin guide på 6 steg: 1) Bli kjent med data (Familiarize), 2) Generere kode (Coding), 3) Finne tema (Searching for themes), 4) Vurdere tema (Reviewing themes), 5) Definere og navngi tema (Defining and naming themes), og 6) Rapportere resultater (Write report).

Fase 1 Bli kjent med data

Første steg i guiden til Braun og Clarke (2006) er å bli kjent med datamaterialet. Ettersom jeg gjorde transkriberingen selv ble jeg godt kjent med datamaterialet da jeg måtte lytte til intervjuene gjentatte ganger for å kunne transkribere materialet. Ved å skrive ut samtlige intervjuer i sin helhet på papir og lese gjennom disse nøye flere ganger ble jeg enda mer kjent med materialet. Samtidig som jeg leste noterte jeg tanker og kommentarer i margen. Da jeg hadde lest gjennom intervjuene brukte jeg to ulike markeringstusjer og markerte interessante sitater med ulike farger basert først på to ulike kategorier. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine: 1) Sitater der læreren beskrev faktorer som påvirker hjem-skole samarbeid og 2) Sitater der læreren beskrev strategier hen benyttet for å sikre godt samarbeid.

Fase 2 Generere kode

Etter transkribering og gjennomlesning av materialet, startet prosessen med å kode dataene. Koder er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for å identifisere dem senere og kunne sammenligne eller telle opp hvor fremtredende et tema er (Brinkmann & Tanggard, 2019, s.39). Når man skal genere koder må man jobbe seg systematisk gjennom hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Det finnes mange måter å utføre kodingen, men jeg valgte å nummerere de ulike sitatene jeg markerte mens jeg gjorde meg kjent med materialet. Nummereringen var basert på ulike emner jeg oppdaget mens jeg leste gjennom materialet. Jeg hadde i første omgang ingen begrensning på antall emner mens jeg utførte kodingen i tråd med guiden til Braun og Clarke (2006, s. 89). De understrekede sitatene i transkriberingen ble nummerert etter 20 ulike kategorier. Det var totalt 98 sitater som ble nummerert ut ifra disse 20 kodene. Under ser man de ulike kodene.

1) Språk 2) Tolk 3) Viktigheten av kommunikasjon, 4) Lærerens utdanning 5) Lærernes kompetanse, 6) Minoritetsforeldrenes utdanning 7) Minoritetsforeldrenes erfaringer med norsk skole 8) Samarbeid som begrep 9) God relasjon 10) Hvordan omgå språkvansker, 11) Minoritetsforeldrenes engasjement, 12) Minoritetsforeldre som begrep, 13) Avklare forventninger, 14) Skolens rutiner, 15) Spesialpedagogikk, 16) Veiledning, 17) Negativ kontakt, 18) Skolen og hjemmet som to ulike sfærer, 19) Foreldrene blir trygge, 20) Lærere eller PP-rådgivere med minoritetsbakgrunn

Fase 3 Finne temaer

Da jeg hadde lest gjennom og kodet materialet måtte jeg sortere de ulike kodene og dette valgte jeg å gjøre ved å lage en tabell med kodene og sitatene. Flere av kodene ble slått sammen, som for eksempel hadde jeg opprinnelig to ulike koder som utgjorde lærerens kompetanse, henholdsvis; lærerens utdanning og lærerens erfaring. Jeg slo disse to sammen til å utgjøre lærerens kompetanse. Under ser man et utdrag av tabellen som er basert på kodingen under analysen, her er kodene slått sammen til litt større undertemaer.

Kode	**Informant 1**	**Informant 2**	**Informant 3**	**Informant 4**
4) Lærerens kompetanse	Ekstremt lite. Veldig lite formelt. Det var noen felles forelesninger om skole-hjem samarbeid. Fin teori om det. Men jeg var nok ganske «hands on» i praksis, så hvis jeg hadde mulighet til å være med på foreldremøte eller utviklingssamtale så spurte jeg om jeg kunne få lov til det. … og så er jeg utdanna antropolog før jeg utdanna meg som lærer Ha god kommunikasjon og egentlig ganske mye people skills.	Ingenting formelt, men jeg har blitt bedre pga min egen livserfaring. Jeg har blitt bedre til å lytte som lærer, tidligere var jeg mer opptatt av å informere foreldrene. Nå er jeg mer opptatt av at elever og foreldre skal snakke sammen mens jeg er der. Jeg prøver å klargjøre for meg selv og foreldrene ved å gjenfortelle og oppsummere. Da sier jeg «det jeg hører deg si er at …».	Vi hadde et eget fag da jeg gikk på lærerskolen som het migrasjonspedagogikk, men det måtte jeg ta utenom. Jeg har mellomfag i pedagogikk i tillegg til lærerutdanningen, men der var det heller ikke noe formalisert fag. Jeg har tatt 2 videreutdanninger i norsk i tillegg og tror ikke det var noe om flerkulturell kompetanse der heller. Jeg har tillært meg en del strategier. Dialogprinsipper ... aldri begynne med det negative og så bruker jeg prinsipper for dialog for å få foreldre i tale.	Det var ikke et eget fag. Man ble egentlig bare kasta rett ut i det. Jeg har mange personlige erfaringer, og jeg prøver å justere og lytte og la vare å snakke så mye, men forstå. Men jeg har svært lite formell kompetanse innenfor interkulturell kompetanse fra studiene.

ANNET

Samarbeid som begrep

Minoritetsforeldre som begrep

Minoritetsforeldrenes utdanning

KOMMUNIKASJON

Språk

Tolk

Hvordan omgå språkvansker

KOMPETANSE

Lærerens utdanning

Lærernes erfaringer

Veiledningsstrategier

Skolens rutiner

RELASJON

God relasjon

Avklare forventninger

Veiledningskompetanse

Negativ kontakt.

Skolen og hjemmet som to ulike sfærer

Foreldrenes erfaringer med norsk skole

Foreldrene blir trygge

Fase 4 og 5 Vurdere og navngi tema

Etter hvert som jeg plasserte sitatene i tabell så jeg at de ulike kodene kunne grupperes i enda større grad, noe som utgjør fase 4 (Reviewing themes) i guiden til Braun og Clarke (2006). De ulike informantenes uttalelser ble plassert i hver sin kolonne og på denne måten kunne jeg se hvor mange av informantenes uttalelser som omhandlet det samme, samtidig som jeg kunne gjenkjenne hvem som sa hva. I denne prosessen oppdaget jeg at enkelte utsagn kunne plasseres innunder flere temaer. Dette gjorde at jeg begynte å se sammenhenger mellom undertemaene, og at disse kunne slås sammen innenfor enda større tema, altså hovedtemaer. Fase 4 opplevde jeg derfor som en tidkrevende prosess der jeg satte sammen undertemaer i større temaer for å deretter gå tilbake. Ettersom temaene i en tematisk analyse skal fange data som er relevant i forhold til forskningsspørsmålene til studien ble det klarere for meg hvordan jeg skulle fordele undertemaene. Jeg fordelte så undertemaene i fire større overordnede temaer: 1) *Kontaktlærernes forståelse av begrepene hjem-skole samarbeid, 2) Kommunikasjon 3) Relasjon og 4) Kompetanse*

Fase 6

I fase 6 skal man rapportere resultatene. I neste kapittel i denne masteroppgaven, 5.0 Presentasjon av funn, vil jeg redegjøre for hovedtemaer med påfølgende undertemaer og i denne sammenheng bruke informantenes sitater for å illustrere og underbygge presentasjonen av temaene.

4.8 Forskningens kvalitet

Forskningsresultater er alltid forbundet med usikkerhet, og må derfor holdes opp mot ulike kriterier som måler påliteligheten og gyldigheten til resultatene. Validitet er det viktigste kriteriet, og det kan også kalles gyldighet i data (Nyeng, 2021, s. 109). Validitet avhenger av både kvaliteten i de dataene som resultatene bygger på, og av holdbarheten til de slutningene som trekkes fra datamaterialet (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 27). En annen kriteria som måler påliteligheten til forskningsresultatene er reliabilitet, og det handler om hvor robust en undersøkelse er eller om dataene er tillitvekkende. Man kan også kalle reliabilitet nøyaktighet eller målesikkerhet (Nyeng, 2021, s. 105).

De ulike kvalitetskriteriene for forskning, validitet og reliabilitet, har ulikt innhold avhengig av om forskningen er kvantitativ eller kvalitativ (Nyeng, 2021, s. 115). Mens validitet i kvantitative studier handler om vi måler det vi skal måle, handler validitet i kvalitative studier om vi undersøker det vi har sagt vi skal undersøke, altså om dataene vi har samlet inn er relevante og troverdige for problemstillingen vår, slik at vi har grunnlag for å bekrefte våre funn. Reliabilitet knyttes også til troverdighet i kvalitative studier, altså at de empiriske funnene som presenteres er basert på data om faktiske forhold, og ikke for eksempel forskerens subjektive tolkninger. Primært viser reliabilitet, i kvalitative studier, til pålitelighet, altså om undersøkelsen er pålitelig og at forskeren har vært nøyaktig i prosessen. I kvantitative studier derimot er man opptatt av om et resultat kan reproduseres hvis den samme undersøkelsen utføres av andre forskere på et annet tidspunkt når man måler reliabilitet (Larsen, 2020 s. 94).

4.8.1 Validitet

Det finnes flere former for validitet, men den mest grunnleggende er begrepsvaliditet, også kalt intern validitet. Begrepsvaliditet handler om at man undersøker det man ønsker å undersøke, og ikke noe annet (Nyeng, 2021, s. 109). Det handler om hvilken grad av samsvar det er mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik det er operasjonalisert, altså slik vi bruker det i målingen (Kleven & Hjardemaal, 2021, s.96). Dette er en viktig faktor da begreper rommer vanligvis en meningsfylde som ikke operasjonaliseringen klarer å ivareta og

det kan oppstå mange målingsfeil, både tilfeldige og systematiske (Kleven & Hjardemaal, 2021, s.97).

I dette prosjektet har man prøvd å sikre begrepsvaliditeten ved å sørge for at det er mest mulig samsvar mellom begrepene slik de er definert teoretisk og slik begrepene er operasjonalisert. Samsvaret mellom definisjonen og operasjonalisering ble forsøkt avklart i forkant av intervjuene. Målet var å unngå systematiske målingsfeil i størst mulig grad. De første spørsmålene i intervjuguiden var derfor knyttet til begrepsavklaring, og hva informantene la i begrepene. Et annet tiltak for å bedre begrepsvaliditeten er å bruke ulike operasjonaliseringer (Kleven & Hjardemaal, 2021, s.110). I intervjuguiden er flere av spørsmålene like i tematikken, noe som førte til at informantene repeterte det samme svaret på ulike spørsmål. På slutten av intervjuet fikk de også muligheten til å snakke fritt ut ifra temaet for intervjuet hvor flere av dem utdypet på ulike temaer. Å gjenta seg, og å utdype på et tema gjør at vi kan kartlegge begrepene bedre og dermed forbedre begrepsvaliditeten.

4.9.2 Ytre validitet

Ytre validitet handler om generaliserbarhet (Nyeng, 2021, s. 109). Det handler om resultatenes gyldighetsområde, altså om hvor langt vi kan strekke gyldighetsområdet for resultatene som er funnet (Kleven & Hjardemaal, 2021, s.133). I dette prosjektet er dataene som er hentet fra informantene kontekstbundne resultater og kan ikke anses som verdifulle utenfor den konteksten de er hentet fra. Resultatene har derfor svak ytre validitet og er kun gyldige innenfor den nokså snevre konteksten som er dette prosjektet. Dette er også grunnen til at pedagogisk forskning sjeldent kan gi «oppskrifter» på hvordan ulike praktisk-pedagogiske utfordringer kan løses (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 148). Det er allikevel et mål at denne undersøkelsen har en overføringsverdi, altså at det er relevant for andre grupper enn bare utvalget, ettersom prosjektet er forankret i teori og dataene som er diskutert vil muligens være gjenkjennbart for andre lærere.

4.9.3 Reliabilitet

Sikring av høy reliabilitet er ikke enkelt i kvalitative studier fordi materialet vil være preget av mange tolkninger, og det er ikke sikkert ulike forskere oppfatter de ulike dataene på samme måte. Man er derfor ikke opptatt av å om et resultat kan reproduseres, men heller at resultatene er troverdige. Derfor har jeg i kapittelet om metodiske valg prøvd å være så transparent som mulig ved å vise til begrunnelser for valg som er tatt eller konklusjoner som er gjort.

I arbeidet med innhenting av data har man prøvd å sikre reliabiliteten ved å stille spørsmål som ikke har vært ledende, men klare og forståelige (Larsen, 2020, s. 95). Under intervjuet var det også mulig å stille oppklaringsspørsmål hvis det var uklarheter. Ved databehandlingen har man forsøkt å sikre reliabiliteten ved å være nøyaktig ved å transkribere datamaterialet ordrett ut ifra hva informantene har sagt i opptakene fra diktafonen. Ingen deler av intervjuet har vært fabrikkert, men jeg har heller indikert i transkripsjonen at jeg ikke hørte hva som ble sagt ved å skrive (???) i setningen som er ufullstendig slik guiden til Bryman indikerte (Clark et al., 2021, s. 442). I dataanalysen har en vært nøyaktig i arbeidet med kodingen, og forsøkt å forklare denne prosessen så tydelig som mulig i kapittel 4.8. Slik har jeg prøvd å sikre transparens, noe som er viktig for å sikre at materialet er reliabelt (Larsen, 2020, s. 94). I arbeidet med presentasjon av funn har man brukt sitater fra datamaterialet for å underbygge tolkningene en har gjort. For å være gjennomsiktig har jeg valgt å bruke lengre sitater slik at konteksten ble i større grad med.

I rekruttering av informantene har jeg vært gjennomsiktig i opplysningen om den distanserte relasjonen jeg har til flere av informantene og hvorfor dette kan være problematisk. Intervju som metode kan skade reliabiliteten av dataen ettersom det kan være vanskelig å være ærlig når intervjueren sitter overfor deg som i et intervju (Larsen, 2020, s. 29). Også frivillighet ved samling av deltakere som utgjør utvalget kan være problematisk da utvalget kun er representativt for de som frivillig deltar i slike undersøkelser (Kleven & Hjardemaal, 2021, s. 42). I dette tilfellet kan man tenke seg at kontaktlærere som ikke opplever samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre som positivt ikke frivillig deltar i en slik undersøkelse. Dataen vil da kun belyse positivt samarbeid, og få utfordringer vil vise seg i funnene. Frivilligheten i utvalget, metodevalget og rekrutteringen av informantene kan derfor svekke reliabiliteten til datamaterialet, og gjør materialet mindre troverdig.

5.0 PRESENTASJON AV FUNN (RESULTATER)

I dette kapittelet vil jeg presentere funn med utgangspunkt i analysearbeidet. I arbeidet med tematisk analyse ble det naturlig å presentere resultatet i tre kategorier som beskrevet under. Her vil direkte utsagn og gjengivelser av det som fremkom fra intervjusituasjonen bli beskrevet. Ved lengre utsagn vil det bli satt som nytt avsnitt i teksten, mens det ved korte utsagn blir brukt anførselstegn. Både lange og korte utsagn vil bli skrevet i kursiv. I noen tilfeller vil det bli brukt parentes der jeg setter inn ord for å tydeliggjøre sammenhengen

setningen er sagt i og budskapet ment med den. Der hvor det blir tatt ut deler av setninger brukes det flere enn et punktum mellom en parentes, før budskapet presenteres.

Gjennom arbeidet med tematisk analyse oppstod disse 3 hovedtemaene: 1) *Kommunikasjon 2) Kompetanse og 3) Relasjon*

I tillegg har jeg forsøkt å systematisere hva lærerne legger i begrepet hjem-skole samarbeid. Kapittel 5.1 presenterer informantenes forståelse av begrepet. Gjennom analysearbeidet har jeg forsøkt å lete etter temaer som kan være med å besvare problemstillingen; *"Hvordan opplever lærerne på ungdomsskoletrinnet samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre til elever som har sosiale eller faglige vansker?".*

I tillegg har jeg brukt følgende forskningsspørsmål:

a) *Hvilke faktorer påvirker hjem-skole samarbeid?*
b) *Hvordan kan veiledningskompetanse ha betydning i lærerens møte med minoritetsspråklige foreldre?*

5.1 Kontaktlærernes forståelse av hjem-skole samarbeid.

Felles for alle informantene er deres beskrivelser av skole-hjem samarbeid knyttet til viktigheten av kommunikasjon, en god relasjon og forståelsen om felles mål. Alle informanter knytter også begrepet skole-hjem samarbeid til Opplæringsloven, og hva den krever av skolen. Informant 1 beskriver sin forståelse av skole-hjem samarbeid på følgende måte: *«Jeg tenker på ungdomstrinnet så handler det (skole-hjem samarbeid) først og fremst om kommunikasjon egentlig, og de elevene som trenger en tett oppfølging, at det er og kommunikasjon med foresatte».*

Informantene har også felles forståelse av begrepet hjem-skole samarbeid når det gjelder aspektet knyttet til et felles mål, som i denne konteksten blir beskrevet som «elevens beste». Samtlige informanter snakket om viktigheten av å basere samarbeidet på forståelsen om at både lærer og foreldre hadde samme mål, som var å få eleven gjennom ungdomsskolen på best mulig måte, og at de spiller på samme lag. De beskriver at de opptatt av å formidle dette på utviklingssamtalen for på den måten opplever foreldre at læreren som fagperson ser barnets positive sider, og ønsker i likhet med foreldrene det beste for barnet. Informant 3 beskriver dette i følgende sitat:

«Jeg legger vekt på at dette møtet, denne samtalen, denne dialogen er for barnets beste, og det er uhyre viktig. Jeg er opptatt av å etablere en forståelse av at hvis man spiller på lag

sammen så har det en enorm innflytelse overfor elevene og da kommer man mye lenger i forhold til å nå skolens mål».

Alle informanter nevner også Opplæringsloven og hva de mener loven sier om samarbeidet. Samtlige informanter nevner et minimumskrav av utviklingssamtaler og foreldremøter i året og henviser til det i forhold til lovverket i løpet av intervjuet. Dette viser at samtlige informanter har kjennskap til hva lovverket sier om skole-hjem samarbeid og hvilke plikter skolen har i forhold til samarbeidet. To av informantene nevner Opplæringsloven spesifikt ved spørsmål om hva de legger i begrepet «skole-hjem samarbeid».

Informant 1 påpeker:

«*Norsk skole har jo ganske stor grad av vekt på skole-hjem samarbeid. Opplæringsloven er ganske tydelig på i forhold til at det skal være skole-hjem samarbeid og hva som er et minimumskrav til det da, sånn i forhold til oppmøte på utviklingssamtaler, foreldremøte og den type ting.»*

Samtlige informanter er enige om viktigheten av samarbeidet, men to av informantene problematiserte også lærerens evne til å ha et hyppig samarbeid med foreldrene. Informant 3 mente at samarbeidet med foreldrene kan glemmes i arbeidet med elevene, at man som lærer er mest opptatt av sin egen relasjon til elevene, og da kan man fort glemme foreldrene. Dette kommer frem i dette sitatet når hen blir spurt om hva hen legger i begrepet skole- hjem samarbeid:

«Jeg jobber på en skole hvor vi snakker om at det (hjem-skole samarbeid) er viktig og vi er opptatt av det, men det er fort gjort å glemme det som lærer når du står med elevene i klassen i mange timer hver dag, så føles det av og til som elevene er våre, og man glemmer av og til hvem som har, eh. jeg skal ikke si eierskap til dem, men ja, eierskap. (...)».

Informant 1 problematiserer også samarbeidet når jeg spør om hen er bevisst noen veiledningsstrategier i dialog med foresatte. Hen mener at relasjonen til foreldrene kommer i andre rekke, at fokuset er eleven og samarbeidet med foreldrene er et middel for at eleven skal lykkes:

«Skole-hjem samarbeid handler om elevens beste så fokuset vil være på eleven. Så igjen hvis det er hensiktsmessig å ha et godt skole-hjem samarbeid så har jeg det, men hvis jeg ikke ser noe effekt av samarbeidet da jobber jeg med eleven».

Oppsummert så er det vurdert at det er stort samsvar i hva informantene legger i begrepet hjem-skole samarbeid, både i forhold til hva lovverket krever av skolen, men også i forhold til den teoretiske definisjonen som sier at man skal jobbe sammen for å nå et felles mål. I tillegg er alle enige om viktigheten av kommunikasjon for å få til et godt samarbeid. Viktigheten av kommunikasjon i samarbeidet blir beskrevet nøyere i kapittel 5.4. Selv om samtlige informanter er enige om viktigheten av et godt samarbeid, er det verdt å påpeke at to av informantene beskriver at det kan være vanskelig å alltid huske foreldrene i arbeidet med elevene fordi man som lærer er opptatt av relasjonen til eleven, og de påpeker at samarbeidet er, først og fremst, et verktøy i arbeidet mot målet som er «elevens beste».

5.2 Viktigheten av kommunikasjon

Som beskrevet tidligere (i kapittel 5.1) er samtlige informanter enige om at kommunikasjon med foresatte er spesielt viktig for å sikre et godt samarbeid. Alle informanter beskriver viktigheten av å informere foreldrene om hva som foregår på skolen, både formelt og uformelt, og både i det daglige eller ukentlige samarbeidet, men også i det overordnede samarbeidet. Det er også viktig for informantene at elevene forstår at foreldrene får denne informasjonen. De beskriver at de sender ukebrev via ulike kommunikasjonsløsninger, de beskriver at de ringer hjem hvis det er noe spesielt, og de beskriver også den daglige kommunikasjonen mellom kontaktlærer og foresatte, gjerne i form av chat via ulike digitale løsninger som de enkelte skolene opererer med. Informantene forteller at foreldrene, i likhet med elevene, har tilgang til mye informasjon på disse plattformene. Her kan foreldrene hente informasjon om den faglige delen, som for eksempel tilbakemeldinger fra lærer til elev eller karakter på ulike vurderinger. Informantene beskriver også at foreldre får informasjon om orden og atferd via plattformen samtidig som eleven, som for eksempel anmerkninger grunnet dårlig orden eller atferd.

Når informantene ble spurt om hvordan og hvor ofte de kommuniserte med foresatte, var det felles for alle informantene at mengden kommunikasjon og typen kommunikasjon varierte med de ulike foresatte. Alle foreldre får mye informasjon fra lærerne, men de påpekte at dette var enveiskommunikasjon som foresatte kun bekreftet å ha mottatt ved å åpne informasjonen via skolens valgte kommunikasjonsplattform. Informantene påpeker at hyppig kommunikasjon, både muntlig og skriftlig er et viktig utgangspunkt for et vellykket samarbeid, men at daglig eller ukentlig toveiskommunikasjon var i stor grad begrenset til foresatte der eleven hadde spesielle vansker. Informantene påpeker også at foreldrene er tydelige på at de forventer mye informasjon og tett oppfølging. Informant 1 beskriver: *«De*

forventer at jeg sier ifra hvis det er noe, de er ganske tydelige på at de vil ha informasjon med en gang og de vil ha tett oppfølging».

Mengden kommunikasjon og hyppigheten av kontakt mellom foresatte og lærer økte dersom eleven hadde spesielle behov enten grunnet faglige eller sosiale vansker. Informantene opplever at behovet for hyppig toveis-kommunikasjon ikke er til stede dersom eleven de samarbeider om, mestrer skolen både faglig og sosialt. Informant 2 svarer her på spørsmål om hvor ofte de kommuniserte med foresatte: «*Det kommer veldig an på. Jeg har noen foreldre hvor jeg prater med dem 3 ganger i uka, men så har jeg andre jeg bare ser på utviklingssamtalen».*

Videre i denne delen presenteres resultat om hvordan lærerne opplevde kommunikasjonen med foreldrene. Det gjøres under tre delpunkt, språklige utfordringer, bruk av tolk, og hvordan lærerne omgår språkvansker.

5.2.1 Språklige utfordringer

Informantene har ulike opplevelser når de forteller om mangelfulle norskspråklige ferdigheter kan føre til utfordringer i samarbeidet. To informanter forteller at mangelfullt språk ikke alltid er en barriere i dialogen mellom lærer og forelder. De opplever at dersom eleven ikke har spesielle vansker kan samarbeidet fortsatt være godt på tross av språkbarrierer. Da vil samarbeidet kun kreve enkel informasjon fra lærer til forelder, eller beskjeder fra forelder til lærer. Utenom enkle beskjeder vil kommunikasjonen begrenses til et par samtaler i året. Informant 4 beskriver en utviklingssamtale med en elev som ikke har spesielle vansker slik: *«da handler ofte samtalen om at jeg sitter og roser eleven, og tolken sitter og oversetter».*

De to andre informantene, derimot, beskriver utfordringer knyttet til skriftlige dokumenter som blir sendt, de opplever at de må sikre seg at informasjonen kommer frem ved å ringe foreldrene når de ser at viktige dokumenter som blir sendt via plattformen de bruker ikke blir lest. Dette krever at læreren gjør ekstra arbeid for å sikre at informasjonen kommer frem. En annen utfordring er usikkerhet rundt hvem som svarer på Mail eller andre meldinger. Informant 2 uttrykker bekymring knyttet til hvem som svarer lærer via plattformen og beskriver at hun har elever som selv svarer på meldinger lærer sender, og da med foreldres samtykke:

«Jeg har en elev nå som skriver sine egne fraværsmeldinger. Det er jo egentlig ikke greit, men jeg vet at det er en elev som ikke misbruker det og at foreldrene overskuer det. Det er jo

lettere nå som kommunikasjonen er digital. Jeg kjenner igjen formuleringene til elevene og så vet jeg jo at foreldrene ikke kan norsk».

Informant 3 mener at man ikke kan ha et fullverdig samarbeid dersom foreldrene har veldig mangelfulle språkferdigheter. Hen mener at skolen svikter i informasjonsplikten sin hvis foreldrene ikke har forstått. Hen mener at skolen er opptatt av å sende ut informasjonen, men er mindre opptatt av om informasjonen faktisk er mottatt. Dette fører til at samarbeidet mellom skole og minoritetsspråklige svikter, fordi kommunikasjonen ikke når frem. Informant 3 diskuterer:

«Jeg tror vi i skolen tror, mener at vi har informert, så har vi kanskje ikke gjort det allikevel. Her må vi gå inn i oss sjøl. Er de informert hvis de ikke har forstått situasjonen, hvis de har mottatt et skriv eller en e-post med begreper de aldri har støtt på før, på et språk de kan altfor lite, er de da informert? Hvis ikke budskapet er mottatt?»

Alle informantene opplever også at samarbeidet er mer utfordrende grunnet språkbarriere hvis temaet omhandler sosiale eller faglige vansker enten det er knyttet til fag eller atferd. Grunnen til dette mener informantene er at det finnes mange begreper innenfor spesialpedagogikken som vanskelig lar seg oversette til andre språk, og at spesialpedagogikken slik den er bygd opp i Norge er muligens unikt og annerledes for minoritetsspråklige foreldre. Informantene opplever at minoritetsspråklige foreldre ikke forstår hva spesialundervisningen kan tilby elevene, og at informasjonsarbeidet skolen må gjøre er utfordrende. Informant 3 beskriver det slik:

«Språk kan komplisere og gjøre det vanskelig. Det handler ikke bare om et oversettelsesproblem, men at konseptet er fraværende i det landet de kommer fra. De kjenner ikke til begrepene, de har ikke være borti spesialundervisning, skolesystemet er annerledes (..)det kan hende at i stedet for spesialundervisning så dumper de, at de ikke går videre. Det kan være helt andre systemer og derfor er det viktig å sikre at forståelsen er på plass fordi begrepene er problematiske.»

To av informantene beskriver at språk er en barriere også i annet samarbeid som for eksempel i foreldremøter og arbeid med FAU da informantene opplever at språkkompetansen som er nødvendig i disse forumene er veldig høy. Informant 2 beskriver det slik: *«Jeg tenker at i FAU og i de forumene hvor foreldre kan påvirke og engasjere seg så er språk en langt større barriere enn det vi tenker over».*

5.2.2 Bruk av tolk

Samtlige informanter beskriver at de bruker tolk dersom lærerne opplever at foreldrenes norskkunnskaper ikke er gode nok, men det er ikke alltid de har denne informasjonen. De beskriver at etter hvert som de har blitt kjent med foreldrene og deres språkkompetanse, er det enklere å avgjøre om det er behov for tolk, men i starten av samarbeidet er dette vanskelig. En informant sier at hen ikke vil anta at foreldrene ikke snakker norsk, så tolk uteblir alltid første runde med utviklingssamtaler. En annen informant beskriver at selv om de sender ut informasjon om tolk på innkallingen til utviklingssamtaler opplever de at foreldre ikke gir tilbakemelding om behov for tolk, og så møter foreldrene opp på samtalen, men kan ikke kommunisere med læreren. To informanter forteller at de tar ringerunder når de tar over klassene for å presentere seg som lærere, men også for å få informasjon om foreldrene, blant annet om språkkompetansen deres. En informant opplever også at hen får mye informasjon på foreldremøtet i starten av skoleåret og når de sender meldinger til foreldrene. Hvis foreldrene svarer så kan man vurdere norskkunnskapene på skriftspråket deres. Med utgangspunkt i samtalen, foreldremøtet eller skriftlige beskjeder gjør de selv en vurdering om det er behov for tolk. Informant 1 beskriver:

«Når man ringer merker man språknivået ganske kjapt og så er det foreldremøte og da snakker du med dem og da finner man ut av det (behovet for tolk). Så ser man hvordan de skriver eller om de skriver. For hvis de ikke skriver så er det også et tegn og da er det en barriere der. Og da får man raskt informasjon om hvordan du skal samarbeide med foresatte basert på språkkompetansen du hører over telefonen»

Samtlige informanter beskriver bruk av tolk som en nødvendighet, men en informant er misfornøyd med bruken av tolk, og prøver å unngå å bruke tolk dersom det er mulig. Hen foretrekker å bruke kollegaer som snakker språket eller søsken til eleven dersom foreldrenes språkkunnskaper er veldig mangelfulle. Hen beskriver også at som oftest får man til en god nok kommunikasjon med foreldrene selv om de ikke snakker språket. Hen påpeker derimot at hvis eleven har spesielle behov blir tolk mer prekært, men at det fortsatt ikke er en god løsning å bruke tolk. En informant har opplevd at tolken hadde en distansert relasjon til de foresatte. To informanter beskriver misnøye ved bruk av telefontolk. Informant 1 beskriver misnøye knyttet til misforståelser og usikkerhet til om budskapet er mottatt:

«Jeg har opplevd når det har vært en tolk til stede at de misforstår, hvis man anbefaler utredning til PP-tjenesten. De forstår ikke helt hva det er. Og så vet jeg ikke heller om tolkene har noe språk for å forklare hva det egentlig er heller. For da har jeg opplevd at det har vært

litt skjæring. Man ønsker kanskje å utrede for dysleksi for å kunne gi hjelpemidler til eleven, men så blir det oppfattet veldig negativt. Så da er det ett eller annet som er lost in translation».

Informant 2 mener derimot at bruken av tolk er en nødvendighet fordi at dersom eleven selv oversetter er de ganske selektive på hva de oversetter, og hen har også opplevd at søsken er ofte mye strengere enn foresatte. Informant 3 og 4 mener også at bruk av tolk er helt avgjørende for et godt samarbeid og at det burde være lavere terskel for bruken. Informant 3 diskuterer:

«Det er en styrke og når jeg tenker tilbake så hadde jeg for høy terskel på det. Jeg synes vi må ha mer bruk av tolk, og vi må unngå situasjoner der søsken sitter og tolker for foreldre. Det bør vi ikke slippe til i skolen, helt uprofesjonelt, og tar avstand. Men det er ikke alltid man har helt oversikt. Hvis det begynner nye elever og man ikke kjenner deres bakgrunn. Det blir ofte ad hoc løsninger på skolen».

5.2.3 Andre måter å omgå språkvansker

I den daglige og uformelle kommunikasjonen, utenom de lovpålagte utviklingssamtalene bruker ikke informantene tolk, men de beskriver andre måter å omgå språkvansker. Tre av informantene foretrekker muntlig kommunikasjon fremfor å sende skriftlige beskjeder, og to av informantene kaller minoritetsspråklige foreldre oftere inn til samtaler. Informant 1 beskriver: «*Det blir å heller ringe hjem, eller invitere de til møter hvis man skal ta opp noe. Oftere enn man kanskje ville gjort ellers, så mer muntlig kommunikasjon».*

Tre av informantene beskriver at de endrer sin måte å kommunisere, både muntlig og skriftlig. Informant 4 foretrekker å sende SMS som er oversatt via Google dersom hen opplever at skriftlige dokumenter ikke blir besvart i skolens kommunikasjonsplattform. Informant 1 påpeker at hen er mye mer direkte med minoritetsforeldrene enn hen ellers ville vært. Informant 2 beskriver at hen er bevisst budskapet hen ønsker å formidle og skreller bort en del formaliteter som hen ellers ville brukt. Hen beskriver at hen gjør dette både i det muntlige språket og det skriftlige. Informant 2 beskriver: «*Jeg snakker mye og fort og med mye fremmedord, og jeg prøver å ta meg sammen når jeg samtaler med minoritetsforeldre, jeg forenkler språket, særlig skriftlig, skreller bort mye, færre setninger og kortere setninger, sånn at budskapet kommer frem».*

Informant 3 påpeker at språkbarrieren gjør at det er desto viktigere at begge foreldre deltar på samtale. Dette begrunner hen med at foreldrene kan være på veldig ulike språklige ståsted:

«Man må få foreldrene til å møte fysisk, helst begge foreldre fordi de kan være på helt forskjellige språklige ståsted. Den ene kan være helt integrert i det norske samfunnet, deltakende, mens den andre kan være hjemmeværende».

Oppsummert kan man se at alle informantene påpeker at enveiskommunikasjon i form av informasjon til foreldre er viktig for alle elever. Det er stort samsvar i beskrivelsen av hvor mye og hvordan de ulike lærerne kommuniserer med foreldrene. Videre påpeker alle informanter viktigheten av dialog dersom eleven har faglige eller sosiale vansker. For noen elever må toveis-kommunikasjonen være hyppig, både i form av møter, hvor de treffes ansikt til ansikt, men også i form av daglig kommunikasjon via telefon, SMS, Mail eller lignende. Videre beskrev flere av informantene at de opplevde at det var mindre kommunikasjon og dermed mindre samarbeid med minoritetsspråklige foreldre og at dette kunne være utfordrende. Fraværet av samarbeid ble begrunnet, av informantene, med mange ulike forklaringer; som mangelfulle språkferdigheter, ulik skoleerfaring, skolens manglende evne til å tilrettelegge for de minoritetsspråklige foreldrene, og at de minoritetsspråklige foreldres arbeid og livssituasjon ikke alltid er forenlig med foreldremøter og utviklingssamtaler.

Informantene har ulike opplevelser når de forteller om mangelfulle norskspråklige ferdigheter kan føre til utfordringer i kommunikasjonen. Det kom frem at to informanter mente det avhenger av om eleven samarbeidet dreier seg rundt, har faglige eller sosiale vansker. Samtlige lærere er enige om at samarbeidet blir utfordrende dersom eleven har sosiale eller faglige vansker og foreldrene har en språkbarriere, da samarbeidet krever god kommunikasjon rundt et vanskelig emne som også er utfordrende å oversette for tolk. Samtlige informanter beskriver også at de bruker tolk ved formelle samtaler som utviklingssamtalen, dersom foreldrenes norskkunnskaper ikke er gode nok. Tre av informantene ser på bruk av tolk som en styrke, men påpeker også problemer knyttet til bruken. En informant er misfornøyd med bruken av tolk, og prøver å unngå det dersom det er mulig. I den daglige kommunikasjonen bruker ikke informantene tolk, men finner alternative måter å omgå språkvanskene.

5.3 Viktigheten av kompetanse

I løpet av intervjuet ble samtlige informanter spurt om hvordan de mente utdanningen deres forberedte dem i samarbeid med hjemmet, hvordan skolens rutiner var organisert og om de var bevisst ulike veiledningsstrategier i samarbeidet med foreldrene. Skolens rutiner er koblet sammen hovedtemaet «kompetanse», fordi rutiner ofte blir lagt ved at erfaringsbasert

kunnskap blir diskutert og gjennomprøvd, og deretter satt som en rutine. I tillegg er informantenes erfaringer og forståelse av samarbeid med minoritetsspråklige foreldre inkludert som et tema, da det kan inngå som flerkulturell kompetanse. Til slutt blir underkapitlet «Veiledningskompetanse» presentert.

Felles for informantene er at de opplevde utdanningen sin som lite relevant i samarbeidet med foreldrene. De opplevde at lærerutdanningen ikke forberedte dem hverken i forhold til hjem-skole samarbeid generelt eller hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. To av informantene var derimot tydelige på at etterutdanning (Master i spesialpedagogikk for informant 3, og antropologistudie for informant 1) var til stor nytte i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Når det gjelder lærerutdanningen opplevde samtlige informanter å bli kastet ut i samarbeidet med foreldrene, relativt uforberedt, selv om de også opplever at samarbeidet utgjør en stor del av arbeidsoppgavene. Informant 1 beskriver det slik når hen blir stilt spørsmålet: «Hvordan vil du si utdanningen din forberedte deg til å samarbeide med hjemmet?» *«Man ble egentlig bare kasta rett ut i det».*

I løpet av intervjuet påpeker alle informantene at erfaringene de har gjort seg etter å ha jobbet som kontaktlærer i mange år har vært veldig nyttige. Det er tydelig at deres erfaring utgjør en stor del av deres kompetanse i samarbeidet med foreldrene. Informantenes erfaringer med minoritetsspråklige foreldre blir utdypet i eget underkapittel (5.2.1). Informant 2 beskriver verdien av erfaringene slik når hen blir spurt om hvordan utdanningen forberedte hen: *«Ingenting formelt, men jeg har blitt bedre pga min egen erfaring».* Erfaringen fra arbeidet som kontaktlærer har gjort at alle fire informanter har funnet egne strategier for å sikre et godt samarbeid med minoritetsforeldrene. I intervjuguiden blir det ikke stilt noen spesifikke spørsmål rundt erfaring som kompetanse, men ulike strategier lærerne hadde ble skildret i forbindelse med spørsmål om veiledningsstrategier. Lærerne hadde ulike strategier knyttet til kommunikasjon og relasjon. Disse vil bli beskrevet i kapittel 5.3 og kapittel 5.4.

Samtlige informanter har til felles at skolen ikke har noen spesielle rutiner i samarbeid med minoritetsforeldre annet enn bruk av tolk ved behov, men informantene beskriver derimot ulike rutiner skolen har generelt som kan være fordelaktige i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. Informant 2 beskriver det slik: *«Ingen spesielle rutiner annet enn å bruke tolk. Vi oversetter ikke noen dokumenter, vi har ikke egne foreldremøter».* En informant som jobber på en skole hvor de har en stor andel elever med minoritetsbakgrunn forteller at på deres skole har de en felles rutine der de ringer til alle foreldre i starten av skoleåret for å presentere seg som lærer. Dette er en rutine de gjør med alle foreldre, men som

informanten anser som spesielt viktig for å skaffe seg informasjon om familiens bakgrunn. Informanten forklarer at denne rutinen har skolen fortsatt med i mange år fordi skolen har erfart at det er en effektiv måte å bli kjent med foreldrene, samt skaffe seg viktig informasjon i starten av samarbeidsrelasjonen.

Et annet interessant funn er hvordan to av lærerne fremhever kollegaer med minoritetsspråklig bakgrunn som en ressurs for skolen. De blir nevnt i forhold til møter med foresatte der det finnes en språkbarriere og at disse lærerne med sin kulturkompetanse og språkkunnskap utgjør en stor ressurs fordi at de skaper en trygghet for både kontaktlærer og foresatte. To av informantene beskriver at de gjerne inviterer kollegaer som behersker språket til de foresatte på utviklingssamtaler. Andre ganger ber dem kollegaene om å ringe hjem til de foresatte på morsmål ved spesielle hendelser. Informant 2 beskriver her:

«Vi har en del ansatte med ulik bakgrunn og hvis de er komfortable med å informere om/tolke så gjør de det. Det er veldig lett å få de til å ringe hjem og informere om noe. Vi har de største språkgruppene dekket og så ser vi mindre og mindre behov for tolk».

Informant 1 opplever at kollegaer med minoritetsbakgrunn, som behersker språket til foresatte, er bedre rustet til å oversette det læreren ønsker å formidle. Hen begrunner dette med at kollegaene kjenner skolens kultur, og skolens begreper i større grad enn eksterne tolker, og hen kan være sikker på at det hen sier blir tolket slik hen ønsket: *«Så hvis jeg har kollegaer som snakker samme språk så bruker jeg heller kollegaer til det (oversetting)».*

Oppsummert kan man si at informantene er enige om at lærerutdanningen ikke har forberedt dem i møtet med minoritetsforeldre, men at diverse videreutdanning har vært mer nyttig. Samtlige informerer om at skolen de jobber på har få spesielle rutiner i møte med minoritetsspråklige foreldre, annet enn å bruke tolk hvis foreldrene har mangelfulle språkkunnskaper, men de ulike skolene har generelle rutiner som gagner samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. To av informantene påpeker at kollegaer med minoritetsbakgrunn er en stor ressurs i skolen, og samtlige påpeker at erfaringene de har samlet gjennom årene de har jobbet som kontaktlærere, er svært nyttige i samarbeidet, og sånn sett er erfaringen deres en stor del av deres kompetanse.

5.3.1 Informantenes erfaringer med minoritetsspråklige foreldre.

Det er tydelig at samtlige informanter har mye erfaring fra samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Felles for alle informantene er forståelsen deres om at minoritetsspråklige foreldre er en svært heterogen gruppe, og derfor har svært ulike norskspråklige ferdigheter og ulike

erfaringer med norsk skole. Samtlige informanter påpeker at det er vanskelig å snakke om minoritetsspråklige foreldre som en gruppe, da foreldrene har så ulik bakgrunn. Informant 3 svarer slik når hen blir spurt om hva hen legger i begrepet «minoritetsspråklige foreldre»: *«Det er litt skummelt å tenke på minoritetsspråklige foreldre som en gruppe. For min erfaring er at det er store variasjoner og nyanser».*

Flere faktorer, som ligger i forståelsen om hvor ulike foreldrene er innad i gruppa, blir nevnt. En viktig faktor som alle informanter nevner i intervjuene er foreldrenes erfaringer med norsk skole, og hvordan disse erfaringene er svært ulike fra forelder til forelder. Informantene beskriver erfaringer med mange ulike foreldre, og viser til deres kjennskap til den norske skolen ved flere anledninger. Noen foreldre blir beskrevet som godt integrerte med det norske skolesystemet både som elever selv og nå som foresatte, mens andre blir beskrevet som helt nye i møtet med den norske skolen. Informant 1 beskriver forskjellen slik: «*Jeg har på en måte hele spekteret, fra foreldre som har gått på samme skole selv, til helt nyankomne i Norge».*

De nevner denne ulikheten i forhold til hvor signifikant foreldrenes skoleerfaringer er, når det gjelder foreldrenes trygghet i samarbeidet. Opplevelsen fra informantene er at jo flere erfaringer foreldrene har knyttet til den norske skolen generelt, og skolen barna deres går på spesielt, jo tryggere blir foreldrene, og jo bedre blir samarbeidet. Dette beskriver informant 1i følgende sitat: «*Jeg opplever at foreldrene blir tryggere på å ta kontakt med skolen etter hvert som de mestrer norskspråket bedre og etter hvert som de kjenner skolesystemet, og skolen vår bedre».*

En annen faktor som er felles for informantenes forståelse for minoritetsspråklige foreldre er ulikheten av språkferdigheter når det gjelder det norske språk. Informantene har til felles at de beskriver at noen foreldre behersker det norske språk meget godt, mens andre foreldre har svært begrensede språkferdigheter. Informant 2 beskriver det slik: *«de kan være på helt forskjellige språklige ståsted».* Alle informanter meddeler at når foreldre har begrensede språkferdigheter bruker de tolk for å bedre kommunikasjonen. Dette blir utdypet i underkapitlene 5.4.1 *Språklige utfordringer* og 5.4.2 *Bruk av tolk.*

En tredje faktor som er felles for informantene når de beskriver hvordan de forstår gruppen «minoritetsspråklige foreldre», er deres forståelse om at foreldrenes skolekultur er ulik fra den norske, spesielt med tanke på tett samarbeid, og at dette vil prege engasjementet foreldrene viser i samarbeidet med skolen.

Tre av informantene delte opplevelsen av at det var mindre samarbeid med minoritetsspråklige foreldre og at dette kunne være utfordrende. De mente at det kunne være mindre kommunikasjon mellom noen minoritetsspråklige foreldre og skolen, hvis ikke kontaktlæreren gjorde ytterligere arbeid med å følge opp kommunikasjonen. Informant 3 beskriver: «*Det er nok mindre samarbeid med minoritetsforeldre enn med de etnisk norske og det er på mange måter ugreit for det hadde nok vært nødvendig med mer samarbeid».*

Ulike begrunnelser for mangelen på samarbeid og fraværet av kommunikasjon, samt ulike løsninger for å oppnå kommunikasjon kom frem i løpet av intervjuene. En informant opplevde at lærerne ikke hadde like hyppig kommunikasjon med foreldrene, det kom frem ved at informanten beskrev at foreldrene responderte sjeldent på skriftlig kommunikasjon som læreren sendte ut. Denne læreren sendte ut ukebrev og ukeplan for kommende uke hver fredag og kunne via applikasjonen se hvilke foreldre som «leste» dokumentet. Læreren beskrev også at hen ikke fikk svar via chat-funksjonen til skolens kommunikasjonsplattform eller på personlige Mail læreren sendte: Informant 4 beskriver: «*Jeg opplever i en del sammenhenger at man ikke får respons».* Læreren beskrev så at hen måtte ringe eller sende SMS med beskjeder som var oversatt via Google Translate til foreldre for å få svar.

Tre informanter beskrev også at det var en mangel på deltakelse fra foreldrenes side når det gjaldt å møte opp på foreldremøter eller melde seg til ulike verv som FAU, og dette hindret foreldrene i å samarbeide med skolen. Alle tre informanter drøftet ulike begrunnelser til hvorfor engasjementet var fraværende. En informant beskrev at hen trodde det var et klassespørsmål og et økonomispørsmål mer enn et spørsmål om engasjement, og mente at mange minoritetsspråklige foreldres arbeid og livssituasjon ikke alltid er forenlig med å stille opp på foreldremøter og FAU. Informant 1 beskriver: «*For det handler om hva slags jobb har du, når jobber du, er du alene med barn, hvor mange barn har du, hvor tett bor du, så det er mer sosioøkonomiske forhold som avgjør».*

Informant 2 mente at formen og det språklige nivået på foreldremøtene og FAU i den norske skolen ikke var tilpasset slik at alle minoritetsspråklige foreldre skal kunne delta; *«Den språkkompetansen som er nødvendig i sånne typer møter som FAU holder er veldig høy, og dette holder igjen minoritetsspråklige foreldre igjen fra å melde seg».*

Den samme informanten mente at hvis skolen tilrettelegger foreldremøtene og tiltakene i etterkant, for minoritetsspråklige foreldre, og foreldrene opplever det som relevant så vil de engasjere seg på tross av språkbarrierene. Hen beskrev så et eksempel fra deres skole om

hvordan foreldre viste engasjement i etterkant av et foreldremøte der skolen hadde informert om problemer, og foreldrene hadde igangsatt ulike tiltak. Hen beskrev: *«Vi har en gjeng med pakistanske fedre som begynte å sitte på trappa til skolen ved fotballbanen der det hadde vært et problem med ulovlig salg».*

Informantene mente også at mangelen på engasjement fra de minoritetsspråklige foreldrene kunne komme av ulik skoleerfaring. Informantene redegjør for at mange minoritetsspråklige foreldre ser på skolen og hjemmet som to ulike sfærer hvor foreldrene har mer tillit til skolen og skolens ansvar. Informantene opplever at foreldrene stoler på at skolen ordner opp i ting som skjer på skolen. Informant 1 beskriver dette slik*: «Samtidig så er det mange som kommer fra kulturer hvor de forventer at skolen har mer ansvar for skolen enn det som er i det norske da. En del ting skal ordnes via skolen og på skolen».*

Informant 2 opplever også at minoritetsspråklige foreldre ser på skolen og hjemmet som to ulike sfærer, men viser til dette ved skuffelsen foreldre har når skolen ikke klarer å løse problemer i et miljø som foreldrene ikke forstår: «*Skolen er opptatt av at oppdragelse skjer hjemme, men jeg har møtt mange fortvilte foreldre som ønsker det beste for sitt barn som føler at de ikke mestrer, og er skuffa over hva vi som skole får til, for vi er jo fagpersonene».*

Mens informant 3 påpeker at mangelen på engasjement er knyttet til andre holdninger til skole som at foreldrene muligens kommer fra en kultur hvor det er uvanlig at foreldre involverer seg i skolens sfære, og opplever at foreldrene er mindre kritiske til skolen: *«Kanskje i deres kultur så er det sånn at man ikke skal blande seg inn i skolens anliggende og at det er direkte ufint, det kan være mange grunner til at de ikke responderer».*

Oppsummert så er det vurdert at informantene er enige om at minoritetsforeldre er en sammensatt gruppe med svært ulik bakgrunn, men noen av foreldrene deler allikevel noen felles barrierer i møtet med norsk skole. Barrierene foreldrene har til felles er en konsekvens av det faktum at minoritetsforeldrene har bosatt seg i et nytt land, med et nytt språk og en ny skolekultur. Noen foreldre har mindre erfaringer med den norske skolen enn andre, og dette påvirker samarbeidet, da deres erfaringer med skole fra hjemlandet kan være helt forskjellig fra norsk skole. Informantene har også til felles at de beskriver foreldrene som svært forskjellige når det gjelder norskspråklige ferdigheter. Foreldrene som ikke behersker det norske språk godt nok til å ha en god kommunikasjon blir tilbudt tolk av alle informanter. Når det gjelder engasjementet foreldrene viser, forteller informantene at det varierer og de tilbyr

ulike forklaringer for hvordan skolen kan møte foreldrene slik at de kan engasjere seg i større grad.

5.3.2 Læreren som veileder

Informantene beskriver ulike veiledningsstrategier de tar i bruk for å bedre relasjonen til foreldrene, selv om kun to av informantene er bevisste sin strategibruk. I intervjuprosessen ble informantene stilt spørsmål vedrørende bevissthet til veiledningsstrategier i samarbeidet med foreldrene. Kun to av informantene opplyste å være bevisste ulike strategier knyttet til veiledningskompetanse i samarbeidet, men i løpet av intervjuene, og spesielt i analysen av råmaterialet kom det frem at alle fire bruker strategier ubevisst i dialog med foreldre. Strategiene de bruker er for det meste knyttet til dialogen de har i forbindelse med utviklingssamtaler og andre samarbeidsmøter. Informantene opplever at foreldrene viser lærerne interesse og ønsker å høre lærenes synspunkter, spesielt når det gjelder oppdragelse. De beskriver at de ofte i utviklingssamtaler blir spurt om råd fra foreldre, og at det ofte er i slike situasjoner strategiene blir brukt. Informant 2 beskriver:

«*Jeg blir spurt veldig mye om råd, av foreldre om ting jeg føler meg ikke kvalifisert til å gi råd om som for eksempel så har jeg foreldre som sier «jeg får han ikke til å stå opp i tide, jeg skrur av internett, jeg tar mobilen, jeg klarer ikke motivere han til skolen, han ser ikke hensikten, hva skal jeg gjøre?».*

Alle informanter har gjennom intervjuene nevnt viktigheten av å sikre forståelsen om at både foreldre og lærere jobber mot et felles mål. Informant 3 beskriver at i starten av hver samtale er hen opptatt av å sikre en felles forståelse om at foreldre og skole er på samme lag: (…) s*ikrer forståelsen om at skolen er en medspiller og at vi er på lag, jobbe sammen, uansett hvor elevene står».* To informanter nevner at de starter samtalen med å si noe positivt om eleven. Informant 4 beskriver: «*Jeg er veldig opptatt av å spille litt på deres premisser og alltid begynne med noe positivt om elevene».*

To informanter nevner at de bruker ulike strategier underveis i samtalen. Informant 3 er bevisst strategibruken og formidler at hen bruker ulike strategier med ulikt formål: «*(…) og så bruker jeg prinsipper for dialog for å få foreldre i tale».* To strategier som blir nevnt i forhold til å få foreldre i tale er å stille ulike typer spørsmål basert på hva læreren ønsker at forelderen skal utdype om. I tillegg beskriver informanten bevisstheten rundt lærerens eget kroppsspråk og forelderens kroppsspråk, og hvilken informasjon kroppsspråket gir deltakerne i samtalen.

Informant 2 er også bevisst strategibruken. Hen beskriver to ulike strategier, henholdsvis, bruken av oppsummering og gjenfortelling. Informanten opplever at bruken av strategiene øker forståelsen til både lærer og forelder, og at det er et virkemiddel for å se mulige løsninger: Informant 2 beskriver: *Jeg prøver å klargjøre for meg selv og foreldrene ved å gjenfortelle og oppsummere. Da sier jeg «det jeg hører deg si er at..» Noen ganger vil dette oppklare fordi de da presiserer hva de mener».*

En annen strategi informanten bruker er å bekrefte følelser i dialog med foreldrene. Hen forklarer at erfaring har lært vedkommende å lytte, og forstå fremfor å prøve å løse problemet. Informant 2 beskriver det slik: *«Jeg prøver også å bekrefte følelser ved å si «det skjønner jeg er vanskelig» i stedet for å komme med løsningsforslag med en gang. Dette gjør jeg med både elever og foreldre».*

En annen strategi informantene bruker ubevisst er forståelsen av at deres verdensbilde er ulikt foreldrenes, altså de er bevisst sin egen kultur og verdensbilde, og dermed forstår og respekterer læreren bedre, foreldrenes verdensbilde og kultur. Informant 3 beskriver: «*Det (ideen om at lærer vet best) tenker jeg er en arroganse som oppstår som lærer, og da må man huske å ha med seg en sånn liten en på skulderen som sier (peker på skulderen) det er ikke ditt barn!».*

5.4 Viktigheten av relasjon

Et annet hovedtema som oppstod gjennom arbeidet med tematisk analyse er viktigheten av god relasjon. Samtlige informanter beskriver at de er opptatt av å bygge en god relasjon til foreldrene, og det er samsvar om at dersom relasjonen med foreldrene er på plass vil samarbeidet fungere godt på tross av andre barrierer. Videre i denne delen presenteres funn om hvordan lærerne opplevde relasjonen til foreldrene og hvordan de forsøker å skape en god relasjon til foreldre. Det gjøres under to delpunkt: *Unngå negativ kontakt og Trygge foreldre*.

5.4.1 Unngå negativ kontakt

Det er viktig for lærerne å informere foreldre om hva som skjer på skolen. Informantene påpeker at også foreldrene ønsker mye informasjon og tett oppfølging. Informantene beskriver at de har mest samarbeid med foreldre til elever som har faglige eller sosiale vansker, og mye av kommunikasjonen som går fra lærer til forelder er av negativ art, om ulike episoder knyttet til atferd eller orden, da positiv atferd og god orden ikke blir dokumentert på samme måte. Lærerne gir denne informasjonen til foreldrene via skolens digitale plattformer. Tre av informantene beskrev at på skolen deres fører man opp anmerkninger hvis elever bryter ordensreglementet. Anmerkningene blir ført via den digitale plattformen som skolen

bruker, og de vurderer anmerkningen som en beskjed til hjemmet. En informant beskrev at mange foreldre har redigert innstillinger på varsler fra applikasjonen slik at de får beskjed hver gang en elev har fått en ny vurdering, tilbakemelding eller anmerkning. Informantene opplever at denne informasjonsdelingen er en viktig del av kommunikasjonen skolen har mot foresatte, samtidig som de er bevisst at for mye negativ kontakt kan skade relasjonen. Informant 4 beskriver: *«Vi skriver anmerkninger som er kommunikasjon til foreldrene, men anmerkning er jo også dokumentasjon, men elevene opplever det som straff*».

Tre informanter beskriver at de begrenser kommunikasjonen til hjemmet dersom eleven har store atferdsvansker og det blir mye negativ kontakt. De er tydelige på at kommunikasjon til foreldre som er av negativ art ikke er heldig hvis det blir for mye, fordi dette skader relasjonen både til foreldre og elever. Informant 3 mener at relasjonen må være på plass før man kontakter familien om negative episoder. *«..så jeg at dette blir så gale, hvis den første telefonen blir om en negativ hendelse, en atferds episode som har skjedd og så er det den første kontakten, det er et dårlig utgangspunkt.»* Informant 2 beskriver at på deres skole så har de sluttet å skrive anmerkninger dersom eleven har store atferdsvansker. Hen beskriver at dette gjør de fordi at det skader relasjonen:

«*Når elevene skryter av å ha 40 anmerkninger så bruker vi heller logg (...) Vi har sluttet å skrive anmerkninger på de elevene som har store atferdsvansker fordi at det skader relasjonen når det blir så mange så vi har begynt å skrive logg i One Note som vi bruker som dokumentasjon til utviklingssamtaler. Fordi det er så mye atferd på enkelte elever. Vi bruker det for å kartlegge mønstre, fag, ting som skiller seg ut.»*

5.4.2 Trygge foreldre

Alle informanter påpeker at trygghet hos foreldre vil bedre relasjonen, og dermed samarbeidet mellom skole og hjem. Om foreldrene føler trygghet i møtet med skolen vil avhenge blant annet av deres ulike bakgrunn og hva de har med seg av erfaringer i møtet med skolen slik beskrevet i kapittel 5.2.1, men også hvordan skolen møter dem i samarbeidet og om det foreligger en god relasjon. Informantene beskriver å ha sett trygghet hos foreldrene ved ulike tiltak iverksatt av enten skolen eller lærerne. De sier at det handler om å være på tilbudssiden. Informant 3 beskriver her: *«Jeg har tro på det, å være på tilbudssiden og lese situasjonen, hva er mulig å få til her.»*

Tiltakene kan være på systemnivå eller små hensyn som enkelte lærere gjør for å imøtekomme forelderen. To av informantene beskrev hvordan de presenterte seg selv i en

ringerunde i forkant av et foreldremøte for å skape en relasjon så tidlig som mulig. Dette sikret, ifølge informantene, større deltakelse i foreldremøtet. To informanter beskrev hvordan kollegaer med minoritetsbakgrunn utgjør en stor ressurs fordi at de skaper en trygghet for både kontaktlærer og foresatte med sin kulturkompetanse og språkkunnskap. Informant 2 beskriver her hvordan lagslærerne i fordelingen av kontaktelever tar hensyn til en forelder ved å tildele eleven en kvinnelig lærer fra laget: *«Jeg har også en elev som har en mor som bruker niqab, og da synes jeg at vi som skole kan tilrettelegge for at eleven har en kvinnelig kontaktlærer sånn at mor kan ta av niqaben (i utviklingssamtaler) fordi det påvirker kommunikasjonen».*

To av informantene som har jobbet på hver sin skole i mer enn 12 år uttrykker også at de kjenner mange familier i de ulike bydelene og at det er lettere å skape en relasjon til foreldrene når foreldrene opplever læreren som kjent. De fordeler da elever basert på tidligere relasjoner til foreldre. Informant 1 sier: «*så forteller jo barna hvem jeg er og da blir de veldig trygge og da er det jo veldig lav terskel for å ta kontakt».*

Informant 3 beskriver også viktigheten av relasjon, spesielt i forkant av en utfordrende samtale knyttet til sosiale eller faglige vansker: *Hvis man har en god relasjon til kontaktlærer, sosiallærer, rådgiver på en skole og de klarer å formidle dette på en god måte til foreldre så er det ikke en barriere, men hvis det er en utenforstående som ikke kjenner til så godt til skolen, til eleven så kan det være en barriere.*

En informant påpeker viktigheten å ha positiv kontakt. Her beskriver hen en formalisert rutine på deres skole som tidligere rektor satte i gang. Da skulle hver lærer sende tre positive meldinger om dagen: «*Vi hadde lister sånn at alle elever fikk en melding i løpet av måneden. Det var tidkrevende, men det var det mange foreldre som satte pris på det, flere som ble kjempeglade fordi de aldri før hadde fått en positiv beskjed om eleven».*

Oppsummert kan vi se at i hovedtemaet «relasjon», er informantene bevisst at en god relasjon til foreldrene er avhengig av at den negative kommunikasjonen mellom lærer og forelder begrenses, og videre beskriver informantene ulike måter de begrenser negativ kommunikasjon. Informantene beskriver å ha sett trygghet hos foreldrene ved ulike tiltak iverksatt av enten skolen eller lærerne. De sier at det handler om å være på tilbudssiden og beskriver ulike tiltak som kan være med på å skape trygghet hos foreldrene.

6.0 DRØFTING AV FUNN (DISKUSJON)

I dette kapitlet skal jeg drøfte teorien valgt i kapittel 3 mot resultatene presentert i kapittel 5. Jeg har valgt å drøfte teorien mot resultatene for å fremheve hvordan lærerne opplevde sin samarbeidsrelasjon til foreldrene, sett i lys av teorien. Problemstillingen, *"Hvordan opplever lærerne på ungdomsskoletrinnet samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre til elever som har sosiale eller faglige vansker?"* vil bli belyst ved å samle diskusjonen i tre kategorier. Kategoriene sammenfaller med presentasjon av funn og til sammen utgjør kategoriene det informantene ser på som viktige elementer i skole-hjem samarbeidet. Hvordan lærerne opplever samarbeidet vil drøftes gjennom følgende temaer:

1. Viktigheten av kommunikasjon
2. Viktigheten av kompetanse
3. Viktigheten av relasjon

I tillegg vil jeg forsøke å besvare forskningsspørsmålene presentert i innledningen, men som også har vært en rettesnor gjennom alle delene av arbeidet. Det første forskningsspørsmålet; *Hvilke faktorer påvirker hjem-skole samarbeid?* vil være relevant i alle tre deler av diskusjonsdelen, mens det andre forskningsspørsmålet; *Hvordan kan veiledningskompetanse ha betydning i lærerens møte med minoritetsspråklige foreldre?* vil være mest relevant under kategoriene 2. *Viktigheten av kompetanse* og 3. *Viktigheten av relasjon.*

6.1 Viktigheten av kommunikasjon

Kommunikasjonen mellom hjemmet og skole er en faktor informantene ser på som en viktig del av samarbeidet, i tillegg påpeker lærerne at også foreldrene ønsker en god og hyppig kommunikasjon. Lærerne beskriver at de informerer foreldrene mye via ulike kommunikasjonsløsninger som de enkelte skolene opererer med. Via plattformene informerer lærerne både elever og foreldrene om faglige og sosiale hendelser. I utviklingssamtaler er både foreldre og elever i dialog med lærer, hvor samtalen dreier seg om elevens utvikling, der det blir gjort tydelig at både lærer og skole har et felles mål, som er elevens beste. Dette er i tråd med forskning som sier at tett samarbeid er med på å skape sammenheng og helhet i elevenes liv (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Det er også i tråd med forskning som påpeker at det er viktig at eleven har forståelse for at lærer og foreldre «snakker sammen» og at de deler på omsorg- og oppdrageransvaret (Drugli & Onsøien, 2022, s. 13). Skolen og hjemmet representerer ungdommens viktigste arenaer og i dette mesosystemet vil ungdommen også bli påvirket direkte av relasjonen mellom de to (Bronfenbrenner, 1979).

For elevenes beste er det også ønskelig for skolen at det er et godt samarbeid med foreldrene. Foreldrenes engasjement og holdning til skolen kan ha stor betydning for hvordan barn og unge faktisk finner seg til rette og drar nytte av det som skjer i skolen, da foreldrenes holdninger kan være med på legitimere skolen og dets oppgaver. Derfor er det også i skolens interesse å legge til rette for samarbeid med hjemmet (Drugli & Nordahl, 2016) (Høyhilder & Gulbrandsen, 2015). Opplæringsloven § 1-1 første ledd slår også fast at det skal være samarbeid mellom skole og hjem, og at skolen har et stort ansvar når det gjelder å skape og ivareta et godt samarbeid med hjemmet. Godt foreldresamarbeid er også knyttet til mange positive utfall for eleven, som for eksempel økt faglig utvikling, bedre skoleresultater, og nedgang av skolefravær, også for elever med sosiale eller faglige vansker (Buren et al., 2018, s. 260).

Forskning sier at det er behov for tettere samarbeid dersom eleven har spesialpedagogiske behov, da temaet som drøftes kan være vanskelig (Buren et al., 2018). TAPP-studien identifiserer også en klar sammenheng mellom nedgang i problematferd hos elevene, med lærernes initiativ til å invitere foreldrene til hyppige samtaler (Coutts et al., 2012, s. 7). Dette er spesielt viktig på ungdomsskolen da andel elever med spesialundervisning øker (Udir, 2023). Det er også overvekt av spesialundervisning fordelt på andel elever blant de minoritetsspråklige sett i forhold til norskspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 330).

Allikevel påpeker en amerikansk metasyntese, gjort om minoritetsspråklige foreldres samarbeidserfaringer, at familier som har barn med sosiale eller faglige vansker opplever mindre og dårligere samarbeid med skolen (Buren et al., 2018 s. 260). Dette samsvarer med norsk forskning. Omdal & Thygesen (2018) redegjør for at samarbeid mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre kan være utfordrende (s.171). Informantene også, beskriver at de opplever flere barrierer i dialogen med minoritetsspråklige foreldre, når det gjelder samarbeid om elever med faglige eller sosiale vansker. Å ha en minoritetsspråklig bakgrunn og å ha behov for spesialundervisning blir da en dobbel sårbarhet for elever, og dette vil kreve enda tettere samarbeid mellom skole og hjem.

Allikevel ser vi i funnene at informantene opplever å ha mindre kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre. Tre av informantene delte opplevelsen av at det var mindre samarbeid med minoritetsspråklige foreldre dersom de ikke gjorde ytterligere arbeid for å følge opp kommunikasjonen. De opplevde at foreldrene hadde manglende forståelse knyttet til skolens rutiner vedrørende kontakt med hjemmet. Å sette av ekstra tid kan være problematisk da læreryrket består av travle dager hvor tid ofte er mangelvare, og læreren

stadig må prioritere bort viktige oppgaver. Det blir da vanskelig for læreren som allerede opplever en travel hverdag å finne ekstra tid, og dette vil føre til mindre kommunikasjon og dermed svekke samarbeidet.

Informantene beskrev også utfordringer knyttet til skriftlige dokumenter som ble sendt, men ikke mottatt, og usikkerhet knyttet til hvem som besvarer viktige meldinger lærerne sender. De opplevde at elever besvarer på vegne av foreldrene. Dette er problematisk da det kan tyde på at elever med minoritetsbakgrunn kan få for mye ansvar fra sine foreldre grunnet foreldrenes språkbarriere, og manglende forståelse knyttet til skolens rutiner vedrørende kontakt med hjemmet. Stortingsmelding 31 belyste at det er varierende i hvilken grad foreldre har tilgang til læringsplattformer som brukes i opplæringen (Meld. St 31 (2007-2008), s. 79).

Noen foreldre har ikke mulighet til å følge opp informasjonen læreren sender til foreldre via læringsplattformen, og samarbeidet mellom foreldre og lærere kan derfor svekkes. Dette åpner opp for en diskusjon rundt ansvar, og det er da viktig å drøfte skolens praksis i forhold til kommunikasjon ut til foresatte. Skolene kan for eksempel gi foreldrene informasjon på foreldremøter, i klassen, gjennom læringsplattformer og/eller på e-post, men må i alle tilfeller sikre at informasjonen når alle den er ment å nå. Hvis lærer opplever at informasjonen ikke når foreldrene må skolen ta ansvar (Udir, 2017). Informasjonen skal være forståelig og tilgjengelig for alle, og det kan være nødvendig med tolk. Det er ikke nok å la elevene videreformidle informasjon til foreldrene. Samtidig beskriver informantene mangel på tid til å følge opp kommunikasjonen med foreldre, og prioriterer heller tiden til relasjonen til elevene, som igjen viser at minoritetsspråklige elever får for mye ansvar både fra foreldre og fra lærere.

Informantene beskrev også at det var desto mer utfordrende å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre dersom eleven hadde spesialpedagogiske behov. Dette begrunnet de med foreldrenes mangel på forståelse vedrørende norsk spesialundervisning, og rettighetene vedtaket utløser. Tildeling av spesialundervisning, og alt vedtaket innebærer vil bringe med seg mange vanskelige begreper som mange foreldre ikke har kjennskap til. Studien til Buren et al. (2018) påpekte at minoritetsspråklige foreldre opplever misforståelser knyttet til spesialisert vokabular i forbindelse med spesialundervisning, og utfordringer knyttet til informasjonsmengde (s. 259). Behovet for samarbeid med foresatte blir da desto mer prekært ettersom det utløser en del rettigheter og ytterligere samarbeid med andre instanser som for eksempel PPT og/eller BUP. Eriksen & Sørheim (2006) bruker begrepet informasjonshemmet om det at en ikke er i stand til å nyttiggjøre seg den informasjonen som

blir gitt. Skolen må da gi god og dekkende informasjon, slik at det ikke oppstår informasjonshemming, og eventuelt bruke tolk dersom det er nødvendig.

Informant 3 diskuterte at det ikke var mulig å ha et fullverdig samarbeid dersom foreldrene har veldig mangelfulle språkferdigheter, og at skolen svikter i informasjonsplikten hvis foreldrene ikke forstår. Hen kritiserer skolen fordi hen opplever at skolen er opptatt av å sende ut informasjon, men ikke om den faktisk er mottatt. Også under møter med foreldrene opplever informantene at samarbeidet med foreldrene ikke er fullverdig, ofte uteblir dialogen ettersom språkkompetansen ikke er god nok. Noen foreldre har da ikke muligheten til å involvere seg på hverken en reaktiv eller proaktiv måte (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Foreldre som har samme språk og kultur som skolen, vil da ha makt over dem som ikke kjenner skolekulturen og kanskje heller ikke behersker skolens språk (Spernes, 2020, s. 161). Dette vil føre til at majoritetsforeldre har en langt større definisjonsmakt enn minoritetsforeldrene, som igjen også kan føre til at minoritetsforeldre involverer seg mindre.

I Kunnskapsløftet står det at elevenes læringsmiljø også omfatter foreldrene (KL6). Skolen er forpliktet til både å informere, ha dialog med og la foreldrene ha medvirkning i spørsmål som angår deres barn. Om foreldrene ikke blir involvert grunnet språkvansker vil dette være til hinder for at foreldrene blir en ressurs for opplæring av elevene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). Dette vil innebære at skolen griper inn i oppdragerrollen og overstyrer foreldrenes ansvar fordi det er foreldrene som har hovedansvar for barnets opplæring, og det er foreldrene som skal sørge for at barnet får utdanning (Barneloven, 1982, §30).

For å unngå dårlig kommunikasjon beskriver informantene ulike tiltak de tar i bruk. De beskriver at de opplever at de må sikre seg at informasjonen kommer frem, selv om dette skaper ekstraarbeid for kontaktlæreren som tar mer tid. To informanter forteller at de tar ringerunder når de tar over klassene for å presentere seg som lærere og dermed starte en relasjon, men også for å få informasjon om foreldrene, blant annet om språkkompetansen deres. Den nysgjerrige læreren som søker godt med informasjon om den enkelte familiens bakgrunn og livssituasjon kan tilrettelegge for godt samarbeid på de enkelte foreldrenes premisser (Drugli & Onsøien, 2022, s. 89).

Det er også viktig at læreren er bevisst hvilke barrierer minoritetsspråklige foreldre kan møte i samarbeid med skolen, og at det kan det være behov for ekstra tid til samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere (Omdal & Thygesen, 2018, s.176). Å ringe foreldre for å presentere seg, men også skaffe seg informasjon om foresatte er nyttig for læreren, men

forskning viser også at foreldrenes motivasjon for deltakelse i samarbeidet med skolen øker signifikant dersom læreren spesifikt inviterer foreldrene inn i samarbeidet (Green et al., 2007, s. 537). Med utgangspunkt i samtalen fra ringerunden kan lærerne gjøre en vurdering om det er behov for tolk.

Bruk av tolk er et annet tiltak samtlige informanter benytter seg av etter hvert som de har blitt kjent med foreldrene og deres språkkompetanse. De beskriver bruk av tolk som en nødvendighet, men problematiserer også bruken. Et problem handler om at mange begreper innenfor spesialpedagogikken vanskelig lar seg oversette, også av tolken. Dette skaper usikkerhet hos læreren da hen ikke kan være sikker på om foresatte har forstått beskjeden slik læreren ønsket å formidle den, og denne usikkerheten kan skade relasjonen. Et annet problem med tolk som informantene beskrev er knyttet til inhabile tolker, da man kan oppleve å få en tolk som kjenner de foresatte, ettersom miljøet blant mange minoritetsspråklige er mindre. Et tredje problem informantene nevnte er telefontolk. I samarbeid med foreldre vil bruk av telefontolk være problematisk da man ikke kan se personen man snakker med og informantene opplever at kommunikasjonen hindres, og samarbeidet svekkes. I tillegg er bruk av tolk kostbart for skolen, og dette vil også føre til at man begrenser bruken.

Bruk av tolk oppleves da både som en ressurs, men også problematisk. En informant delte at hen vegret seg for å bruke tolk og foretrakk å bruke søsken eller eleven selv, mens en annen informant tok helt avstand fra å la søsken og elevene selv oversette. Begge deler kan anses som problematisk. På den ene siden må skolen som offentlig tjenesteyter yte en faglig forsvarlig tjeneste, og kan derfor ikke tillate at andre personer enn en kvalifisert tolk oversetter for lærer. Dette gjelder også bruk av tospråklige medarbeidere som er ansatt for andre oppgaver enn å tolke, da det kan føre til rolleforvirring, og tolking krever et upartisk ståsted. I henhold til tolkeloven har offentlige organer plikt til å bruke kvalifisert tolk (Tolkeloven, 2022 §2). Tolkeloven sier også at barn har forbud mot bruk som tolk (Tolkeloven, 2022 §4). På den andre siden er det viktig at læreren er bevisst foreldrenes kulturforståelse og anerkjenner ressursene som finnes i storfamilien dersom foreldre møter på utviklingssamtale med en slektning som forelderen ønsker at skal tolke i samtalen (Dantas, & Manyak, 2010 s. 21). Det som da også bør diskuteres er om tolkeloven ivaretar skolen og skolens samarbeid med minoritetsspråklige foreldre dersom skolen ikke kan tillate at foreldre har med seg en trygghetsperson til å tolke for seg.

I den daglige og uformelle kommunikasjonen, utenom de lovpålagte utviklingssamtalene bruker ikke informantene tolk, men de beskriver andre måter å omgå språkvansker. Tre av

informantene foretrekker muntlig kommunikasjon fremfor å sende skriftlige beskjeder som for eksempel ringe eller kalle oftere inn til samtaler, mens den fjerde informanten foretrekker å sende SMS som er oversatt via Google til foreldrenes morsmål. Samtlige informanter beskriver også at de er mer direkte i språket, men også i forventningene med minoritetsforeldrene i kommunikasjonen, både skriftlig og muntlig, ved å være bevisst budskapet og skrelle bort en del formaliteter som de ellers ville brukt. Å tilpasse sin kommunikasjon ved å forenkle språket er positivt da lærerens bruk av spesialisert vokabular kan føre til at det skapes avstand mellom foreldre og lærere, og kan føre til at foreldre føler seg underlegne i samhandlingen og dermed kan de ha vanskeligheter for å utfordre læreren eller la sin stemme bli hørt (Bæck, 2019, s. 55). Det er også positivt at lærerne er tydelige med minoritetsspråklige foreldre i forhold til forventninger, da selvfølgeligheter og ting man tar for gitt trenger noen ganger å bli gjort eksplisitt overfor enkelte foreldre (Drugli & Onsøien, 2022, s. 23).

På en annen side må lærerne være varsomme med sin tilpasning da minoritetsspråklige foreldre kan oppleve at for mange spesielle hensyn fra lærerens side kan være med på å skape en følelse av annerledeshet. Minoritetsspråklige foreldre kan kjenne på at de blir definert ut ifra sin bakgrunn hvis skolen møter dem med forutinntatte holdninger om deres utilstrekkelighet, og dette vil svekke samarbeidet. I NOVA-rapporten fra 2019 kom det frem at foreldre opplever at andre enn dem selv gir foreldrene merkelappen minoritet, og på den måten ekskluderes de fra majoritetssamfunnet (Smette & Rosten, 2019, s. 15).

6.2 Viktigheten av kompetanse

I dette underkapitlet vil jeg drøfte hvordan lærerens kompetanse kan ha betydning i deres møte med minoritetsspråklige foreldre. Fra funnene kan vi se at informantene beskrev at lærerutdanningen ikke forberedte dem i møtet med minoritetsforeldre. Forskning sier at lærerutdanningen har hatt lite fokus på elevgruppens bakgrunn, og at lærerstudenter kun utdanner seg innenfor fagene de underviser i. Lærerutdanningen har ikke i stor nok grad tatt for seg pedagogikk med fokus på elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn eller pedagogikk knyttet til flerkulturell kompetanse (Hilton & McCleary, 2019) (Spernes, 2020).

Hos flere lærere er kunnskaper om hvordan en skal møte minoritetsspråklige foreldre begrenset (Omdal & Thygesen, 2018, s.180). Amerikansk forskning viser at lærerstudenter har forutinntatte oppfatninger av elever og deres foreldre med lav sosioøkonomisk, spesielt når elevene har en annen etnisitet som afro-amerikansk eller latin-amerikansk (Hilton & McCleary, 2019, s.110). Informantene i denne studien derimot, beskriver at erfaringene de har

samlet gjennom de mange årene de har jobbet som kontaktlærere på skoler med høy andel elever med minoritetsbakgrunn, har vært svært nyttige i samarbeidet, og sånn sett er erfaringen deres en stor del av deres kompetanse. Informantene har alle mer enn 12 års erfaring som lærere, og to av dem har jobbet på de samme skolene med høy andel minoritetsspråklige elever. Mye erfaring med elever og foreldre med minoritetsbakgrunn vil føre til at lærerne får kulturrelativistisk forståelse og bevissthet rundt etnosentrisme (Spernes, 2020, s. 160). Forskning viser at disse to lærerne muligens er unntaket, da det er mer gjennomtrekk av lærere i områder med skoler hvor det er høy andel elever med minoritetsbakgrunn (Hilton & McCleary, 2019, s.96).

Fra funnene kan vi se at informantene har en felles forståelse om at minoritetsforeldre er en sammensatt gruppe med svært ulik bakgrunn, og at de beskriver at begrepsbruken i tilknytning til minoriteter er vanskelig. Lagermann (2018) påpeker at man må være forsiktig med å plassere foreldre i kategorier basert på sosiale eller etniske konstruksjoner (s. 37). Spernes (2020) sier at man bør unngå stereotypisering (s. 151). Forskning viser også at å stemple foreldre basert på overflatisk kjennskap kan føre til negative forventninger til elevene og et dårligere samarbeid med foreldrene (Dantas & Manyak, 2010, s. 4).

Allikevel påpeker informantene at mange minoritetsspråklige foreldre deler noen felles barrierer i møte med skolen. Barrierene foreldrene har til felles er en konsekvens av det faktum at minoritetsforeldrene har bosatt seg i et nytt land, med et nytt språk og en ny skolekultur. Dette er i tråd med både norsk og utenlandsk forskning om minoriteter og deres møte med skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010) (Turney & Kao, 2010). Det er viktig for kontaktlæreren å ha kunnskap om ulike barrierer som minoritetsforeldre kan møte, ettersom mange må navigere rundt en kontekst som er laget for majoritetsforeldre. Dersom lærere utelater kunnskap om opplevd annerledeshet, vil man overse hindre som folk med minoritetsbakgrunn opplever, og muligens reprodusere ulikhet (Omdal & Thygesen, 2018) (Lagermann, 2018) (Dantas & Manyak, 2010).

Barrierene kan føre til mindre engasjement fra foreldrene som igjen fører til et dårligere samarbeid, og dermed enda flere hindringer i skolen for minoritetsspråklige foreldre og deres barn (Turney & Kao, 2010). Læreren må finne balansen ved å anerkjenne at hvert enkelt individ er unikt og samtidig er som alle andre. Bli kjent med individene og deres erfaringer, men også være bevisst og anerkjenne betydningen av å være minoritet, og det impliserer at læreren må være nysgjerrig på de aktuelle foreldrenes liv og erfaringer, men også sine egne konstruksjoner av hva det betyr å være minoritet (Lagermann, 2018, s. 39). Foreldrenes

bakgrunn og kunnskaper om sitt barn skal verdsettes og være et viktig bidrag i samarbeidet om det beste for eleven. Lærere bør ha et ressursorientert fokus i møte med minoritetseleven og elevens foreldre (Hilton & McCleary, 2019, s.101).

Tre informanter beskrev at det var en mangel på deltakelse fra foreldrenes side. Både når det gjaldt å møte opp på foreldremøter eller melde seg til ulike verv som FAU, og ivareta kommunikasjonen med lærer. Dette hindret lærerne i å samarbeide med foreldrene på ulike måter. Informanter drøftet ulike begrunnelser til hvorfor deltakelsen var fraværende. En informant beskrev at hen trodde det var et klassespørsmål og et økonomispørsmål mer enn et spørsmål om engasjement. Dette samsvarer med tall fra SSB brukt av Imdi som sier at det er mer arbeidsledighet blant folk med innvandringsbakgrunn enn i resten av befolkningen, og at det er en overrepresentasjon av folk med innvandringsbakgrunn i deltidsstillinger og lavtlønnede yrker (Imdi, 2021). NOVA-rapporten fra 2003 viste også at mange minoritetsspråklige elever vokser opp i familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC (Bakken, 2003). Å ha et samarbeid med skolen slik det forventes, ved å for eksempel stille opp på foreldremøter og FAU eller bidra på sosiale tilstelninger i skolens regi, vil ikke være forenlig med mange minoritetsspråklige foreldres arbeid og livssituasjon, og det er viktig at skolen er bevisst dette. Samtidig kan ikke skolen eller lærerne ha andre forventninger og krav til minoritetsspråklige foreldre. De er foreldre på lik linje som andre og det må forventes at de følger opp barna sine i like stor grad, men skolen må anerkjenne at det finnes ulike måter å gjøre dette på.

Conus & Fahrni (2017) observerte en ond sirkel og et paradoks i forskning om minoritetsforeldres engasjement. De observerte fravær av engasjement fra foreldrenes side og begrunnet det med forskjellige strukturelle og psykologiske utfordringer som hindrer dem fra å initiere et samarbeid. Det som læreren muligens opplever som individuelle problemer hos en familie kan være et resultat av kulturelle forskjeller som gjør at samarbeidet støter på utfordringer (Bæck, 2019, s. 5). For eksempel kan mange foreldre oppleve skolen som en separat sfære fra hjemmet, noe som gjør at de tar avstand fra opplæringen. Dette er ikke nødvendigvis knyttet til deres interesse eller engasjement (Dantas & Manyak, 2010). Når lærere samtidig har et prinsipp om «ingen nyhet er god nyhet» når det gjelder kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre, og legger ansvaret for å ta kontakt på foreldrene, blir det ingen eller dårlig kommunikasjon (Conus & Fahrni, 2017). Lærerens mangel på bevissthet rundt minoritetsspråklige foreldres barrierer forsterker lærernes problemorienterte syn på

minoritetsspråklige foreldre, hvor mangel på foreldreengasjement blir et bevis på mangel på interesse for barnas skolegang.

Informantene beskriver også at mange minoritetsspråklige foreldre har mindre erfaringer med den norske skolen og opplever dette som enda en barriere og en utfordring i samarbeidet. Omdal & Thygesen (2018) sier at mangelen på erfaringer og kunnskap om det norske skolesystemet kan gjøre foreldre usikre og sårbare i møte med norske fagpersoner, særlig hvis de ikke har tidligere erfaringer med den norske skolen (s.172). I utredningen fra 2010, Mangfold og Mestring kan en også lese at minoritetsspråklige foreldre som har innvandret til Norge i voksen alder, og som da ikke har erfaringer som elev i den norske skolen, har utfordringer i samarbeidet med skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 35). Skolen kan virke ukjent for dem og de vil trenge mye informasjon og støtte for å greie å samarbeide slik det forventes av dem som foresatte (Drugli & Onsøien, 2022, s. 88). Det kan ta lang tid før de får tilstrekkelig kunnskap til å kunne gå i dialog med skolen (Vogt, 2016). Dette vil hindre dem i å engasjere seg i samarbeid med skolen. Amerikansk forskning viser at dersom lovverket legger til rette for et godt hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, vil skolen innrette seg og etterstrebe det i større grad (Robinson, 2017, s. 9). Det er viktig at skolen er bevisst hvilke barrierer som hindrer foreldrene i å engasjere seg for å bedre kunne møte foreldrene i samarbeidet, men det er også viktig at politikerne gir skolene nok handlingsrom for å kunne gjøre de nødvendige tilpasningene.

Fra funnene i denne studien kan vi se at to av informantene påpeker at kollegaer med minoritetsbakgrunn er en stor ressurs i skolen. Informantene påpeker at lærere med minoritetsbakgrunn skaper trygghet for både foreldre og lærere i samarbeidsmøtet ved å ha språkkunnskap og kulturkunnskap som er nyttig. Forskning sier at det er en fordel å ha lærere med samme bakgrunn som elevene (Spernes, 2020, s. 66). Det som er problematisk er at selv om skolen er på vei mot mer mangfold, så gjelder dette elevene, og ikke lærerne. Amerikansk forskning viser at elevmassen blir stadig mer mangfoldig, men lærerstaben er ofte hvite kvinner fra middelklassen (Hilton & McCleary, 2019, s. 95). Også i Norge har de fleste lærerne tradisjonell norsk bakgrunn, og kun seks prosent av lærerne har innvandringsbakgrunn i Norge (Spernes, 2020, s. 66). Amerikansk forskning viser at skoleledere vil etterstrebe mangfold blant de ansatte dersom lovverket krever det (Robinson, 2017, s. 9). Den samme studien fant at skolene ville etterstrebe mangfold ved å lage direktiver som krever mangfold i ansettelsen og i tildelingen av samarbeidsroller (parent liaisons) (Robinson, 2017). Norske skoleeiere og skoleledere bør forstå viktigheten av å ansette lærere

med innvandringsbakgrunn og få handlingsrom som legger til rette for å sikre mangfoldet blant de ansatte. Dette er allikevel vanskelig. Det er utfordrende for ledelsen å ansette folk med minoritetsspråklig bakgrunn fordi lærerutdanningen ikke tiltrekker seg nok søkere med minoritetsbakgrunn. Faktisk er søkere med minoritetsspråklig bakgrunn underrepresentert på de ulike lærerutdanninger (SSB, 2017).

Når det gjelder veiledningskompetanse så opplyste kun to av informantene å være bevisste ulike strategier i samarbeidet, men i intervjuene kom det frem at alle fire bruker strategier ubevisst i dialog med foreldre. Informantene beskriver at de har tillært seg mange strategier og mye interkulturell kunnskap etter hvert som de har fått erfaring i samarbeid med foreldrene. Ulleberg og Jensen (2017) påpeker at læreren har mye praktisk kunnskap som kan knyttes til veiledning (s. 50). Læreren har dog begrenset med formell kompetanse innenfor veiledningsfeltet, og kan møte på mange utfordringer i møte med vanskelige samtaler med foreldre. Det kan være nyttig å ha kjennskap til noen strategier som kan være med på å bedre kommunikasjonen og relasjonen for å sikre et godt samarbeid, samt interkulturell kunnskap.

Informantene beskriver en forståelse og bevissthet rundt at deres eget verdensbilde er ulikt foreldrenes, altså informantene er bevisst sin egen kultur og verdensbilde. Dermed forstår og respekterer de bedre foreldrenes verdensbilde og kultur. Vogt (2016) påpeker at ferdigheter i multikulturell rådgivning er forankret i selvforståelse, søken etter kunnskap og forståelse for foreldrenes kulturbakgrunn, og gjennom primært humanistiske holdninger og væremåter (s. 351). Dette er i tråd med Batesons kommunikasjonsteori som sier at det finnes ulike versjoner av virkeligheten, at vi oppfatter det vi tolker, og vi tolker basert på våre egne erfaringer. Vi reagerer ut ifra hvem vi er og hva vi har lært (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 64). Lærerens virkelighet vil være helt ulik foreldrenes virkelighet simpelthen fordi de har ulike erfaringer.

Rådgiveren må være villig til å søke kunnskap og forståelse om foreldrenes kulturelle bakgrunn og akseptere at det finnes forskjeller (Vogt, 2016, s. 350). I storfamilier som muligens også er utvidede, vil for eksempel foreldre lene seg mye på sine barn og resten av den utvidede familien. Lærere vil muligens oppleve situasjoner slik beskrevet av informant 2 hvor foreldre møter opp på utviklingssamtaler med eldre søsken eller andre slektninger. Læreren bør da være bevisst egen og foreldrenes kulturforståelse ved å for eksempel anerkjenne ressursene som finnes i storfamilien (Dantas, & Manyak, 2010 s. 21). Samtidig er det viktig at lærer overholder lover og regler knyttet til dette, da tolkeloven sier også at barn har forbud mot bruk som tolk (Tolkeloven, 2022 §4). I samtale med lærer kan også foreldre oppleve at barn og lærer deler en felles forståelse om skolemiljøet som foreldrene ikke deler.

Dette kan oppleves problematisk for forelderen, da hen ikke har tilgang til en verden som deres barn tar del i. Denne usikkerheten kan også gjøre at kommunikasjonen mellom foreldre og barn blir vanskelig (Spernes, 2020, s. 163). Ved at læreren har god kulturforståelse og god forståelse for kommunikasjonsteori og ulike veiledningsstrategier vil læreren kunne være til hjelp i en slik situasjon.

Informantene beskriver at de for det meste bruker strategier knyttet til dialogen de har i forbindelse med utviklingssamtaler og andre samarbeidsmøter. Flere strategier blir nevnt, som for eksempel ulike dialogstrategier som brukes når det gjelder å få foreldre i tale. En informant beskriver bruken av oppsummering og gjenfortelling, og opplever at bruken av strategiene øker forståelsen til både lærer og forelder, og at det er et virkemiddel for å se mulige løsninger. En annen informant beskriver bevissthet knyttet til den analoge kommunikasjonen som handler om kroppsspråk og forelderens kroppsspråk, og hvilken informasjon kroppsspråket gir deltakerne i samtalen. I systemisk veiledning er en grunnregel i Batesons teori at vi kommuniserer på flere nivåer samtidig, det digitale og det analoge nivået (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 66). Informanten som beskriver at hen er bevisst sitt eget kroppsspråk i en utviklingssamtale besitter da kunnskap som er et grunnlag i forståelsen av veiledningskompetanse (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 55). Lærerens selvforståelse kombinert med multikulturell kunnskap, god kommunikasjonsforståelse og ulike veiledningsstrategier vil til sammen være til hjelp i møte med minoritetsspråklige foreldre. Det er viktig at ledelsen på skolen legger til rette for at de ansatte kan skaffe seg den nødvendige kompetansen, slik at alle lærere har god nok kompetanse i møte med foreldrene. Samtidig vil også etablering av en trygg og tillitsfull relasjon være avgjørende i samarbeidet.

6.3 Viktigheten av relasjon

Det tredje hovedtema som oppstod gjennom arbeidet med tematisk analyse er viktigheten av god relasjon. I presentasjon av funn har vi sett at samtlige informanter beskriver at de er opptatt av å bygge en god relasjon til foreldrene. De mener at dersom relasjonen med foreldrene er på plass vil samarbeidet fungere godt på tross av andre barrierer. En god relasjon utgjør da en viktig faktor i samarbeidet. Videre i denne delen diskuteres to tiltak, som uthevet seg i presentasjon av funn, som lærerne gjorde for å bedre relasjonen til foreldrene. Informantene forsøker å skape en god relasjon til foreldre ved å begrense negativ kontakt og forsøke å skape trygghet hos foreldrene.

Informantene opplever at informasjonsdelingen mellom lærer og foreldre er en viktig del av kommunikasjonen skolen har mot foresatte, samtidig som de opplever at mye av

informasjonen omhandler brudd på ordensreglementet eller informasjon vedrørende elevens sosiale eller faglige vansker. Dette samsvarer med teori som sier at utenom foreldremøtet og de to lovpålagte utviklingssamtalene har skolen en tendens til å bare kontakte hjemmet når det har skjedd noe negativt (Vogt, 2016, s. 321).

Dersom kontakten mellom foreldre og lærer er preget av negativ kommunikasjon vil dette prege samarbeidet mellom foreldre og lærer på en negativ måte (Vogt, 2016, s. 320). Vogt påpeker at «foreldre kan oppleve manglende lytting, en anklagende holdning og føle seg nokså maktesløse i møtet med lærere og ledelse ved skolen». De opplever ikke å bli behandlet som likeverdige (Vogt, 2016, s. 321). Foreldre rapporterer om lærernes anklagende og bebreidende tone rettet mot foreldrenes manglende oppfølging og en belærende holdning om barnets problemer og egnede tiltak (Vogt, 2016, s. 21). Relasjonen mellom lærer og forelder vil da beskrives som vertikal, i stedet for horisontal (Drugli & Onsøien, 2022, s. 15). Foreldre kan oppleve en ujevn maktbalanse mellom dem selv og skolen, og det er vanskelig å komme unna at læreren fremstår med mest makt. Samtidig er læreren pålagt å informere foreldre, og skolen vil svikte i sitt mandat dersom informasjonen ikke når foreldrene. Det er derfor viktig at læreren besitter en del kunnskap om hvordan en god relasjon kan bygges sterk nok til å tåle vanskelige samtaler.

Gjensidighet er en forutsetning for godt samarbeid og foreldremedvirkning, og da må foreldrene ses på som likeverdige aktører i samarbeidet. Selv om læreren er den profesjonelle parten er det viktig for gjensidigheten at han ikke fremstår som ekspert (Drugli & Onsøien, 2022, s. 21). På mange områder har foreldrene mer kunnskap og innsikt om sine barn og deres behov, derfor bør foreldrene også anses som rådgivere for læreren i samarbeid om deres barns utvikling (Vogt, 2016, s. 319). Maktbalansen kan da gjenopprettes ved å ta hverandres perspektiv, ved å vise interesse for hverandres liv (Omdal & Thygesen, 2018, s.178). Er relasjonen dårlig, vil partene lettere holde avstand til hverandre, og det vil føre til at samarbeidet hindres (Drugli & Onsøien, 2022, s. 15).

For lærerens del vil det også være vanskeligere å ta opp et utfordrende tema med foresatte dersom relasjonen ikke er god. Som kontaktlærer vil man ofte møte på situasjoner hvor man må informere foreldre om eventuelle bekymringer knyttet til elevens sosiale eller faglige utvikling. I en situasjon der læreren er bekymret for hjemmeforhold vil fraværet av relasjon også prege hen i sitt arbeid. I en norsk metasyntese relatert til omsorgssvikt har forskere kommet frem til at å avdekke omsorgssvikt er allerede vanskelig da fagpersoner som jobber med barn og unge har «følt at de mangler kompetanse», at de «har vært redde for å gjøre ting

verre» og at det er «personlig ubehagelig for fagpersonen» (Albaek et al., 2018, s. 238). Dersom relasjonen er fraværende eller mangelfull, vil slike viktige oppgaver være enda vanskeligere for kontaktlæreren, og læreren vil ikke ha forutsetning til å overholde hverken oppmerksomhetsplikten eller meldeplikten sin overfor Barnevernet.

Informantene i denne studien er bevisst at for mye negativ kontakt kan skade relasjonen, og beskriver ulike tiltak gjort for å begrense den negative kontakten. Tre informanter beskriver at de begrenser kommunikasjonen til hjemmet dersom eleven har store atferdsvansker, og det blir mye negativ kontakt. De beskriver at de gjør dette ved å kun ha fokus på én type problematisk atferd. Hendelser som for eksempel glemt utstyr ble ikke dokumentert for noen elever. Dalland & Knutsen (2020) beskriver at læreren bør vurdere nøye om han skal kontakte foreldre for hvert eneste brudd (s.46). En annen informant beskriver at hen heller skriver logg for seg selv om elevens atferd dersom hen opplever at eleven har mange brudd på ordensreglementet. Dette gjør hen for å begrense den negative kommunikasjonen med foresatte og elev og dermed bedre relasjonen til både elev og foreldre.

TAPP-studien viser at et godt og tett samarbeid mellom lærer og foresatte med fokus på elevens styrker vil moderere problematferd hos eleven (Coutts et al., 2012, s. 4). Informantene beskriver å ha sett trygghet hos foreldrene ved ulike tiltak iverksatt av enten skolen eller lærerne. Tiltakene kan være på systemnivå eller små hensyn som enkelte lærere gjør for å imøtekomme forelderen. De sier at det handler om å være på tilbudssiden. En informant beskrev at hen brukte mer tid for å sikre at samarbeidet var optimalt. To av informantene beskrev hvordan de presenterte seg selv i en ringerunde i forkant av et foreldremøte for å skape en relasjon så tidlig som mulig. Dette sikret, ifølge informantene, blant annet større deltakelse i foreldremøtet. En annen informant beskrev hvordan lagslærerne i fordelingen av kontaktelever tok hensyn til en forelder som bruker niqab ved å tildele eleven en kvinnelig lærer fra laget. Det er viktig at læreren er bevisst hvilke barrierer minoritetsspråklige foreldre møter i samarbeid med skolen, og at det kan det være behov for ekstra tid til samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og lærere (Omdal & Thygesen, 2018, s.176).

Det ble også beskrevet en rutine der informanten beskrev at alle kontaktlærere på skolen deres måtte sende tre positive meldinger hjem hver dag, slik at alle foreldre fikk en positiv kontakt med lærer i løpet av en måned. Informanten fortalte at dette var en rutine som ledelsen krevde av kontaktlærerne, og dette gjorde de noe motvillig. Ifølge Drugli & Onsøien (2022) etableres og vedlikeholdes gode relasjoner først og fremst gjennom positiv kontakt. På den måten opplever foreldre at læreren som fagperson ser elevens positive sider, og ønsker i likhet med

foreldrene, det beste for ungdommen. Ved å jobbe bevisst med holdninger og verdier i skolen kan man legge bedre til rette for et positivt samarbeid mellom hjem og skole rundt alle elever (Drugli & Nordahl, 2016, s. 14). Samtidig kan dette oppleves som enda en oppgave kontaktlæreren får fra ledelsen i en allerede travel hverdag. Lærerne kan kjenne på at de blir strukket i mange retninger, og at andre viktige oppgaver må vike. Derfor er det viktig at ledelsen inkluderer kontaktlærerne når de jobber med holdninger og verdier i skolen. Kontaktlæreren må få være med og ta eierskap i prioriteringslista av arbeidsoppgaver i deres egen hverdag, og ledelsen må sette av tid slik at lærerne er informerte om bakgrunnen for valgene som blir tatt.

7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Avslutningsvis vil jeg oppsummere og konkludere før jeg deretter reflekterer rundt noen av oppgavens begrensninger og spesialpedagogiske implikasjoner. Helt til slutt kommenterer jeg veien videre med tanke på fremtidig forskning.

7.1 Oppsummering

Skolen og hjemmet representerer ungdommens viktigste arenaer, og ungdommen blir direkte påvirket av samarbeidet mellom hjem og skole (Bronfenbrenner, 1979). For elevens beste er det ønskelig for skolen at det er et godt samarbeid med foreldrene (Drugli & Nordahl, 2016). Godt foreldresamarbeid er knyttet til mange positive utfall for eleven, som for eksempel økt faglig utvikling, bedre skoleresultater, og nedgang av skolefravær (Buren et al., 2018). Opplæringsloven § 1-1 første ledd slår også fast at det skal være samarbeid mellom skole og hjem, og at skolen har et stort ansvar når det gjelder å skape og ivareta et godt samarbeid med hjemmet.

Allikevel ser vi at lærerne opplever samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre som utfordrende. Det er mange faktorer som påvirker samarbeidet. Kommunikasjonen, som er en viktig del av samarbeidet mellom hjem og skole, kan være mangelfull av flere årsaker. Forskning viser at minoritetsspråklige foreldre opplever språklige vansker som kan hindre kommunikasjonen (Buren et al., 2018). For å unngå dårlig kommunikasjon beskriver informantene bruk av tolk og andre tiltak, men dette kan også være problematisk. Læreren må derfor være bevisst de utfordringene knyttet til både tolk og andre tiltak læreren har for å bedre kommunikasjonen. Skolens ledelse må også være bevisst kontaktlærerens travle hverdag og legge til rette for at læreren har det nødvendige handlingsrommet til å ivareta samarbeidet med alle foreldre.

God kompetanse er en forutsetning for et godt og nært samarbeid med foreldrene (Vogt, 2016) (Spernes, 2020). Læreren må også være bevisst og ha kunnskap om mulige barrierer minoritetsspråklige foreldre møter, samtidig som læreren ikke gir opp forelderen og stiller krav på samme måte som læreren gjør med alle foreldre. Ved å ta i bruk kompetanse om flerkulturell forståelse og veiledning vil lærere stille mer forberedt i møtet med minoritetsspråklige foreldre, og dette vil bedre relasjonen deres (Spernes, 2020). Dette dannes ved å forsøke å skape trygghet hos foreldrene og begrense negativ kontakt, og heller fokusere på elevens styrker (Drugli & Onsøien, 2022, s. 15) (Coutts et al., 2012). Lærere bør etterstrebe å øke sin kompetanse som kan bedre relasjonen, men da må skolens ledelse legge til rette for kompetanseheving. En god relasjon er et viktig utgangspunkt for et godt og tett samarbeid.

7.2 Konklusjon

Lovverket krever at skole og foreldre samarbeider. Forskning viser at det er svært gunstig for alle parter. Allikevel kan vi se at samarbeidet mellom lærer og minoritetsspråklige foreldre er utfordrende, spesielt dersom eleven har sosiale eller faglige vansker. Dersom skolen ikke tilrettelegger for at samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre fungerer slik det er forventet av alle foreldre, vil dette også være enda et hinder for elever med minoritetsbakgrunn.

Minoritetsforeldre er en stor og uutnyttet ressurs som må involveres i skolen i langt større grad. Skolen som organisasjon må få et større handlingsrom for kunne tilrettelegge for dette samarbeidet, spesielt på skoler hvor andelen elever med minoritetsbakgrunn er høy. Lærerne må da ha den riktige kompetansen og nok tid til å møte foreldrene, ellers vil kommunikasjonen og relasjonen svekkes. Dette vil igjen føre til at samarbeidet svekkes. Skolen, som den profesjonelle og ansvarlige aktøren, vil da svikte i sitt mandat overfor både elever og foreldre med minoritetsbakgrunn. Jeg vil også diskutere at skolen som organisasjon vil svekkes av at denne store og uutnyttede ressursen ikke inkluderes i samarbeidet.

På en annen siden så er kontaktlærere allerede overbelastet med oppgaver som må prioriteres og skolene har fra før en begrenset økonomi. Å lykkes samarbeidet med minoritetsforeldre vil ikke bare gagne eleven og elevens familie, men samfunnet generelt og derfor må flere instanser inkluderes i dette store arbeidet.

7.3 Begrensninger (limitations)

En begrensning kan være at utvalget i denne studien ble begrenset til totalt 4 deltakere. I kvalitative studier er det sjelden klare krav til antall informanter eller grenser for hvor stort utvalg man må ha (Nyeng, 2021, s. 121). Studien er ikke generaliserbar, men det er heller ikke hensikten med en slik type studie. Man vil stoppe datainnsamlingen når man merker at det

ikke kommer frem noe vesentlig nytt, men det er usikkert om jeg hadde fått inn mer ny informasjon dersom jeg hadde økt antall informanter. Et spørsmål jeg undrer meg over er om jeg hadde fått andre svar hvis jeg hadde brukt nyutdanna lærere. Informantene i denne studien har til felles at de har mye erfaring, alle har mellom 12 og 27 års erfaring. Kanskje hadde en analyse av nyutdanna læreres opplevelser vist flere barrierer, men også andre muligheter i deres beskrivelse av samarbeid med minoritetsspråklige foreldre? Kanskje deres opplevelse av kompetanse knyttet til det flerkulturelle og veiledning hadde vært mer begrenset?

En annen begrensning knyttet til utvalget er at jeg hadde en distansert relasjon til informantene. Det kan tenke seg at deltakerne er mindre villige til å uttale seg kritisk om hjem-skole samarbeid til en person som kjenner noen fra deres omgangskrets? Denne motvilligheten kan også forsterkes av at undertegnende også har minoritetsspråklig bakgrunn. Det kan tenke seg at informantene da vil nøle ved å være for kritiske til samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre ettersom intervjueren selv er minoritetsspråklig?

En tredje begrensning er at min bakgrunn som minoritetsspråklig elev, og nå forelder og lærer vil antakeligvis ha påvirket valgene gjort gjennom arbeidet med denne oppgaven. Uansett hvor nøytral en ønsker å være vil ens bakgrunn alltid påvirke valgene en gjør. Om det ikke er en begrensning, så er det viktig å være bevisst dette, både gjennom forskningsarbeidet, men også når man leser oppgaven.

En fjerde begrensning er at foreldrenes stemme ikke er hørt i denne oppgaven. Jeg har kun intervjuet lærere, selv om foreldrene er en stor del av oppgaven. Dersom jeg hadde intervjuet foreldrene ville kanskje de belyst andre barrierer?

7.4 Spesialpedagogiske implikasjoner

Hensikten med denne oppgaven er å bidra til kunnskapsutvikling om hjem-skole samarbeid med minoritetsspråklige foreldre om elever som har sosiale eller faglige vansker. Dette er viktig da godt foreldresamarbeid er av spesielt stor betydning for sårbare elever. Å ha behov for ekstra hjelp utenom den ordinære undervisningen, og muligens også spesialundervisning, samt ha en minoritetsspråklig bakgrunn kan på mange måter være en dobbel sårbarhet for elever. Som vi har sett er kommunikasjonen mellom skole og hjem vanskelig, men også temaet man drøfter i lys av elevens sosiale eller faglige vansker kan være vanskelig. Samtidig vil behovet for tettere samarbeid være enda mer prekært (Buren et al., 2018). En amerikansk metasyntese som samlet data fra 18 kvalitative forskningsstudier gjort om minoritetsspråklige

foreldres samarbeidserfaringer kom frem til at familier som har barn med sosiale eller faglige vansker opplever dårlig samarbeid og diskriminering fra skolen (Buren et al., 2018 s. 260).

Det synes å være større risiko for samarbeidsvansker når eleven har sosiale eller faglige vansker (Drugli & Onsøien, 2022. s. 16) og når eleven har minoritetsspråklige foreldre (Omdal & Thygesen, 2018, s.171). Det er viktig at det gjøres mer forskning på emnet da den norske elevmassen blir stadig mer mangfoldig, og det er overvekt av spesialundervisning fordelt på andel elever blant de minoritetsspråklige, sett i forhold til norskspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 330). Lærere og spesialpedagoger bør etterstrebe mer kunnskap om flerkulturell kompetanse, men også veiledning som kan være til nytte i møte med foreldre med minoritetsbakgrunn, ettersom mange foreldre opplever å møte på barrierer som pedagogen bør være oppmerksom.

7.5 Avsluttende kommentarer og veien videre.

Denne oppgaven har gitt noen svar samtidig som en sitter igjen med mange spørsmål. En annen inngang kunne vært å forske på studenters utbytte om de også ble involvert aktivt i skole-hjem samarbeidet i praksisperioden. Samtlige informanter opplevde å bli «kasta ut» i skole-hjem samarbeidet, men viste til erfaringene de har gjort seg som nyttige ressurser i møte med foreldrene. Ville nyutdanna lærere også ha opplevd å bli «kasta ut i det» dersom de hadde blitt involvert i skole-hjem samarbeid i praksisperioden? Jeg lurer også på hva slags opplevelser hadde blitt beskrevet av informanter som ikke hadde like mye erfaring.

Det hadde også vært interessant å få foreldrenes perspektiv for samarbeidet med lærerne. Det hadde vært interessant å få kjennskap til foreldrenes opplevelser og hva foreldrene selv mener er barrierer i samarbeidet med lærere. En annen mulig inngang kunne vært å se perspektivet fra minoritetsspråklige elever. Hvordan opplever elevene relasjonen mellom deres foreldre og deres lærer? Det kom frem i studien at elever med minoritetsbakgrunn kan oppleve å få mer ansvar grunnet foreldrenes språkvansker. Det hadde vært interessant å se graden av dette, og utforske dette videre.

I intervjuene kom det frem at to av mine informanter har lang erfaring med å jobbe på skoler med høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Amerikansk forskning viser derimot at det er mer gjennomtrekk av lærere i områder med skoler hvor det er høy andel elever med minoritetsbakgrunn (Hilton & McCleary, 2019, s.96). Det hadde vært interessant å forske videre på dette. Hva er det som gjør at lærere søker seg vekk fra skoler med høy andel minoritetselever? Er denne forskningen overførbar til norske skoler?

LITTERATURLISTE

Albaek, A. U., Kinn, L. G., & Milde, A. M. (2018). Walking children through a minefield: how professionals experience exploring adverse childhood experiences. Qualitative health research, 28(2), 231-244. doi: 10.1177/1049732317734828.

Bakken, A./Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd, og aldring (NOVA). (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA-rapporten 15/03) Utdannings- og forskningsdepartementet.

Barneloven. (1982). *Lov om barn og foreldre.* LOV-1981-04-08-7. Lovdata. https://lovdata.no/nav/lov/1981-04-08-7/

Befring, E., Næss, K.B., & Tangen, R., (2019). *Spesialpedagogikk*, (6.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

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

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitive Research in Psychology 2006* (3), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa

Brinkmann, S. &Tanggaard, L. (2019). *Kvalitative Metoder, Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.

Bronfenbrenner, U (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design,* Harvard University Press

Buren, M. K., Maggin, D. M. & Brown, C. (2018) Meta-synthesis on the experiences of families from nondominant communities and special education collaboration, *Exceptionality- A special Education Journal 2020*, VOL. 28, NO. 4, 259–278 https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480953

Bæck, U.K. (2019) *Hjem-skole-samarbeid.* Fagbokforlaget.

Clark, T., Foster, L., Sloan, L., Bryman, A. (2021). *Bryman's Social Reasearch Methods, Sixth Edition.* (6.utg.) Oxford University Press.

Conus, X. & Fahrni, L. (2017) Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding? *Educational Review,* 71:2, 234-256, DOI: 10.1080/00131911.2017.1387098

Coutts, M. J., Sheridan, S. M., Kwon, K. & Semke, C. A. (2012) *The Effect of Teacher's Invitations to Parental Involvement on Children's Externalizing Problem Behaviors: An Examination of a CBC Intervention.* (CYFS Working Paper No. 2012-3) Hentet fra Nebraska Center for Research on Children, Youth, families and Schools website: cyfs.unl.edu

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

Dantas, M. L. & Manyak, P.C. (Red) (2010) *Home-School Connections in a Multicultural Society: Learning from and with Culturally and Linguistically Diverse Families,* Routledge

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016) Forskningsartikkel: *Samarbeidet mellom hjem og skole,* Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/

Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2022) *Gode foreldresamtaler om utfordrende temaer*, Cappelen Damm Akademisk

Eriksen, T.H. & Sørheim, T. A. (2006) *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge,* (4utg.) Gyldendal Akademisk

Letelier, E. P. (2020). *Hvordan kan læreren tilrettelegge for, og samarbeide rundt voldsutsatte elever?* Upublisert eksamensoppgave LUMSP 40314- 120H Sosiale og emosjonelle vansker, HiØ

Letelier, E. P. (2021). *Hvordan kan læreren forberede seg i forkant av en vanskelig samtale med foreldre når det er mistanke om omsorgssvikt*, Upublisert eksamensoppgave LUMSP40514-1 21H Rådgiving, veiledning og innovasjon i spesialpedagogisk virksomhet, HiØ.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532

Hattie, J. A. C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Taylor & Francis e-Library, 2008.*

Hilton, J.T. & McCleary, M. (2019) Preconceived Notions About Poverty Held by Preservice Teachers, *Journal of Teacher Education and Educators, 2019,* (v8, n2) s. 95-114. Hentet fra; https://eric.ed.gov/?id=EJ1227782

Høyhilder E.K. & Gulbrandsen, O.A (red) (2015) *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen: PEL i GLU,* Gyldendal Akademisk

IMDI (2021), Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/innvandrere-i-arbeidslivet/

Kleven, T.A., & Hjardemaal, F.R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.) Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet/Østberg, S. (2010) *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet, Norges offentlige utredninger.* Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf

Lagermann, L. C. (2018). *Dette vet vi om barn, unge og etnisitet i skolen,* Gyldendal Akademisk

Larsen, A.K. (2020). *En enklere metode*. (2.utg.) Fagbokforlaget

NESH (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ISBN for web-versjon: 978-82-7682-101-7

Nordre Follos ordensreglement, (2023), *Kommunal forskrift om ordensreglement for*

grunnskolene i Nordre Follo kommune https://www.nordrefollo.kommune.no/globalassets/nordre-follo/tjenester/skole/ordensreglement/kommunal-forskrift-om-ordensreglement-for-grunnskolene-i-nordre-follo.pdf

Nyeng, F. (2021) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori,* Fagbokforlaget

Opplæringsloven, (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998 07-17-61L) Lovdata, https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven

Omdal, H. & Thygesen, R. (red) (2018) *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole.* Universitetsforlaget

Robinson, D., V., (2017) Collaborative partnerships between high poverty and minority parents and educational leaders: Reversing the school and home divide, *Journal for Multicultural Education, Vol 11, No 1, 2017 pp. 2-18* https://doi.org/10.1108/JME-11-2015-0035

SSB, Statistisk sentralbyrå, (2017, 26 juni) *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen

SSB, Statistisk sentralbyrå (2023, 6.mars) Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre).

Smette, I. & Rosten, M.G./Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd, og aldring (NOVA). (2019) *Et iakttatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge* (NOVA-rapporten 3/19) Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir)

Spernes, K. (2020) *Den flerkulturelle skolen i bevegelse; teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.) Gyldendal Norsk Forlag

Meld. St 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf

Sørmo, D & Strang, D.R. (2019) How to Be Prepared for the Difficult Conversation, *Vodenje, 2019,* 17 (3), 75-92.

Tolkeloven, (2022). *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv. LOV-2021-06-11-79* Lovdata https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79

Tveiten. S. (2019) *Veiledning- Mer enn ord* (5. utg.) Fagbokforlaget

Turney, K. & Kao, G. (2010) Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research 2009* V102, 4, 257-271 https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271

Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017) *Systemisk veiledning i profesjonell praksis,* Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2017) *Skolemiljø Udir-3-2017,* 5. Skolene skal informere elever og foreldre (udir.no)

Utdanningsdirektoratet, (2020) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Utdanningsdirektoratet, (2022, 10.08) *Gjennomføring av videregående opplæring.* https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/gjennomforing-av-videregaende-opplaring/

Utdanningsdirektoratet, (2022, 12.01) *Ordensreglement Udir-8-2014,* Ordensreglement Udir-8-2014

Utdanningsdirektoratet, (2023, 15.02*) Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.* https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge.* Cappelen Damm Akademisk

Øzerk, M. R (2005) Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv, *Skolepsykologi (5) 2005, s. 28-44* Statped https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/radgivning-til-minoritetsspraklige-foreldre-fra-et-multikulturelt-perspektiv/

VEDLEGG 1 (Intervjuguide)

Begrepsavklaring

1. Hvilken forståelse har du av begrepet «skole-hjem samarbeid»?
2. Hvem vil du definere som minoritetsforeldre?
3. Kjenner du til hva Opplæringsloven sier om skole-hjem samarbeid?
4. Har du kunnskap om hva Overordnet del i Læreplanen sier om skole-hjem samarbeid?
5. Hva er et vellykket samarbeid for deg?
6. Beskriv din rolle som kontaktlærer med fokus på foreldresamarbeid.

Hvordan er kontakten mellom skolen og hjemmet:

1. Hvor ofte/mye kommuniserer du med hjemmet?
2. Hvem tar vanligvis kontakt?
3. Beskriv mengden kontakt du har med minoritetsforeldre sammenlignet med majoritetsforeldre?
4. Hvem tar vanligvis kontakt hvis eleven har minoritetsbakgrunn?
5. Er det noe forskjell i typen kommunikasjon mellom majoritetsforeldre og minoritetsforeldre?
6. Blir det tilrettelagt mtp sted, tidspunkt, tolk og ved bruk av ulike kanaler i kontakten?

- Noen vanskeligheter som krever ekstra tid/ressurser fra deg?

Lærerens opplevelse av kommunikasjon og relasjon med foreldrene:

1. Hva tror du foreldrene forventer av deg i samarbeidsrelasjonen?
2. Hva forventer du som lærer i samarbeidsrelasjonen med hjemmet?
3. Hvilke faktorer mener du er nødvendige for å ha et vellykket samarbeid?
4. Hva gjør du for å sikre en god relasjon?
5. Hvordan opplever du din forståelse av andre kulturer?
6. Hvor god kjennskap har du til ulike kulturer i møte med ulike foreldre med minoritetsbakgrunn?
7. Kan du beskrive eventuelle forskjeller i kommunikasjonen med minoritetsforeldre?
8. Kan du beskrive eventuelle forskjeller i kommunikasjonen med minoritetsforeldre når samtalen dreier seg om sosiale eller faglige vansker?
9. Er språk en barriere når samtalen omhandler sosiale eller faglige vansker?
10. Hvordan omgår du språkvansker for å opprettholde et godt samarbeid?

Samtalen

1. Hvem starter/styrer samtalen (opp mot hvem som har tatt incentiv for samtalen)
2. Er det ønskelig med mer kommunikasjon med hjemmet? Konkretiser (årsak og type)
3. Er det avklart agenda? (Fra skolen, fra foreldrene, i samarbeid)
4. Hvordan forbereder du deg før samtaler med hjemmet?
5. Bruker du tolk?
6. Hvordan og når bestemmer du deg for behov for tolk?
7. Hvilke foreldresamtaler krever mer forberedelse?
8. Hvordan forbereder du deg til samtalen hvis eleven har sosiale eller faglige vansker?

Lærerens opplevelse av støtte fra hjemmet

1. Hvordan er foreldrenes påvirkningsmulighet?
2. Opplever du at minoritetsforeldre medvirker i like stor grad som majoritetsforeldre?
3. Blir foreldrene tatt hensyn til (hørt)/ tatt med på råd?
4. Opplever du minoritetsforeldre som tilfredse med mengde og type kontakt?
5. Opplever du at minoritetsforeldre er informerte om hvordan de kan påvirke?

Lærerens opplevelse av egen kompetanse:

1. Hvordan vil du si utdanningen din forberedte deg til å samarbeide med hjemmet?
2. Er det noen teorier/strategier du er bevisst i samarbeid med foreldre?
3. Hvilken type kompetanse savner du i samarbeid med minoritetsforeldre?
4. Føler du at det kreves en annen type kompetanse å samarbeide med minoritetsforeldre?
5. Beskriv din rolle som kontaktlærer med fokus på foreldresamarbeid.

Rutiner på skolen

1. Hvordan er skolens rutiner for samarbeidet med hjemmet?
2. Hvordan er rutinene for samarbeid med minoritetsforeldre?
3. Hva ser skolen på som et godt samarbeid?
4. Hvordan er støtten fra ledelsen og eller kollegaene i samarbeidet?

VEDLEGG 2 (Informasjonsskriv)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hjem-skole samarbeid med minoritetsforeldre»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan kontaktlærere på ungdomsskoletrinnet samarbeider med minoritetsforeldre når eleven har sosiale eller faglige vansker. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet omhandler hjem-skole samarbeid med minoritetsforeldre og hvordan lærere opplever samarbeidet. Som en del av prosjektet intervjues 4 lærere der deres praksiserfaringer, refleksjoner, synspunkt og oppfatninger relatert til samarbeidet vil komme frem. Samarbeidet vil da omhandle den daglige kommunikasjonen mellom kontaktlærer og hjem, utviklingssamtaler med foresatte og samarbeidsmøter med foresatte og andre instanser som PPT og barnevern.

Det som fremkommer fra intervjuene, vil i oppgaven anonymiseres og skal ikke være identifiserbart. I diskusjonsdel vil relevant teori knyttet til emnet drøftes opp mot funn fra intervjuene. Prosjektet søker å belyse det som fremkommer opp mot relevant teori på området og se dette i forhold til vurderingsforskrift, opplæringslov og læreplanverket. Det er planlagt at prosjektet skal ferdigstilles i mai måned, 2023.

Følgende spørsmål er formulert:

1. Hvilken forståelse har lærerne av skole-hjem samarbeidet?
2. Hvilke utfordringer opplever lærerne i skole-hjem samarbeidet?
3. I hvilken grad ivaretas bestemmelsene om skole-hjem samarbeid i opplæringsloven?
4. Hva opplever du som et vellykket samarbeid?
5. Hvilke faktorer er nødvendige for å ha et vellykket samarbeid?

Dette er en masteroppgave der formålet er å belyse nevnte forskningsspørsmål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolelektor, Veslemøy Maria Fossum Johansson, Høgskolen i Østfold.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen går til de som har sagt ja til å være informanter. Informantene er kontaktlærere lærere i ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil i sin helhet bli tatt opp på bånd. Intervjuet består av spørsmål knyttet til tema. Varigheten på intervjuet i sin helhet anslås til 45 minutter.

Det er frivillig å delta
Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Alle opplysninger som fremkommer vil kun bli brukt til dette formålet som her er beskrevet, for deretter å bli slettet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode og lagres separat fra øvrige data. Datamaterialet vil kun bli lagret på en pc. Ingen av deltagerne/informantene vil tilkjennegis ved navn i publikasjonen og alle utsagn som fremkommer i publikasjonen vil bli anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?
Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023, når oppgaven er godkjent. Når prosjektet er ferdig vil lydopptak og alle data tilknyttet intervjuene bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og er i overenstemmelse med NSD sine retningslinjer. Det er en rettighet for deltagere eventuelt sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolelektor, Veslemøy Maria Fossum Johansson. Epost: veslemoy.m.johansson@hiof.no
- Personvernombud ved Høgskolen i Østfold, Julie Dessen. Epost; personvern@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Veslemøy Maria Fossum Johansson Prosjektansvarlig veileder	Studentens Navn. Student

VEDLEGG 3 (Samtykkeerklæring)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og er gjort kjent med informasjon om prosjektet «Hjem-skole samarbeid med minoritetsforeldre». Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)