

En kvalitativ studie om kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige familier

«Minoritetsspråklige familier er det noe spesielt med. Når du kommuniserer med de må du ta deg god tid, enda mer enn de etnisk norske foreldrene. Vær åpen med dem og bruk den tiden til å investere tid på dem, da får du mye igjen tenker jeg»

- Sitat fra en informant

Marie Husberg David

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 25093

Dato 29.05.23

Forord

En seksårig lang studiereise, bestående av både en bachelorgrad og nå en mastergrad på VID – har kommet til veis ende. Jeg vil starte med å takke veilederen min Paulo Rocha - for gode råd, konkrete tilbakemeldinger og for din støtte under masterløpet.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som har delt raust av sine erfaringer, kunnskap og for å ta del i forskningen min.

Takk til kollegaer, venner og familie for oppmuntring og klapp på skulderen i perioder hvor det hele har følt uoverkommelig og overveldende ut.

Sist, men ikke minst - min mann Daniel Husberg David. Takk for din forståelse, og for tilretteleggingene du har gjort for å gjøre dette mulig for meg.

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt kontaktlærere og deres erfaringer knyttet til kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige familier. Oppgaven presenterer temaer knyttet til – foreldresamarbeid, kontaktlærerrollen, interkulturelt samarbeid og kulturforståelse. I min forskning har jeg foretatt en kvalitativ studie hvor jeg har intervjuet fire lærere som er kontaktlærere for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Jeg har undersøkt temaet knyttet opp mot informantenes erfaringer med relasjonsbygging, kommunikasjon og samarbeid med de minoritetsspråklige familiene.

Summary

In this thesis I have sought after contact teachers and their experiences about minority language families. The thesis presents different themes related to parent-school cooperation, the role of a contact teacher, intercultural cooperation and cultural understanding. In my research I have done a qualitative study where I interviewed four teachers, which all were contact teachers for minority language pupils in secondary school. The themes presented above have all been investigated and linked to the informants experiences with relation building, communication, and at lastly cooperating with the minority language families.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	6
1.1 Oppgavens oppbygning	6
1.2 Oppgavens formål	7
1.3 Problemstilling og avgrensning	7
1.4 Oppgavens aktualitet og tidligere forskning på fagfeltet	8
2 Teoretisk forankring	11
2.1 Begrepsavklaring	11
2.1.1 Minoritet	11
2.1.2 Minoritets elever og foreldre	11
2.1.3 Minoritetsspråklige	12
2.1.4 Lærer	12
2.2 Samarbeid mellom minoritetsspråklige familier og den norske skolen.....	13
2.2.1 Samarbeid mellom skole og hjem	15
2.2.2 Illustrasjon av verdier og interesser i skole og hjem	16
2.2.3 Hva sier lovverket om samarbeid i skolen?.....	17
2.2.3.1 Symmetrisk samarbeid.....	18
2.2.3.2 Illustrasjon av negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole.....	19
2.2.3.3 Illustrasjon av positive erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole	20
2.2.4 Kontaktlærer sin rolle på ungdomsskolen	20
2.3 Interkulturell kommunikasjon i skolen.....	22
2.3.1 Teori om kulturfilterperspektivet	22
2.3.2 Hvem har ansvar for kulturkompetanse i skolen?	23
2.4 Hvordan tilrettelegge for at minoritetsspråklige foreldre kan delta i samarbeide?	25
2.4.1 Overføringsmøte	25
2.4.2 Tolk.....	26
2.4.3 Tospråklig lærer	27
3 Metodologiske og metodiske valg	29
3.1 Oppgavens metodologiske forankring	29
3.1.1 Illustrasjon av egen forståelse av den hermeneutiske sirkelen.....	30
3.2 Semi-strukturert intervjuform	32
3.3 Rekruttering og presentasjon av informanter.....	33
3.3.1 Tabell av informantene.....	34
3.4 Etske avveininger angående personvern	34
3.5 Oppgavens kvalitative metodiske forankring.....	35
3.5.1 Muligheter og begrensninger ved valgt metode	36
3.6 Etske vurderinger i kvalitativt arbeid	37

3.6.1	Utførelse av intervju og vurdering av datakvalitet	37
3.6.2	Relabilitet og validitet	39
4	Presentasjon av funn	40
4.1	Den konstant komparative analysemetode	40
4.1.1	Illustrasjon av kategorisering.....	41
3.1.1	Fordeler og ulemper ved valgt analysemåte	43
4.2	Analyse av funn	44
4.2.1	Informantenes definisjon på samarbeid	44
4.2.2	Kommunikasjonsstil mellom skole og hjem	46
4.2.3	Tilrettelegging i kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre.....	47
4.2.4	Relasjon i kontaktlærersamarbeid	50
4.2.5	Dilemmaer i kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige foreldre	51
5	Drøfting.....	54
5.1	Besvarelse av forskningsspørsmål 1: Kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen og forskning om minoritetsspråklige familier i møte med ungdomsskolen	55
5.1.1	Kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen	55
5.1.2	Minoritetsspråklige familiers opplevelse av samarbeidet med skolen	55
5.2	Besvarelse av forskningsspørsmål 2: Hvordan kulturelle forskjeller og annen etnisk bakgrunn kan påvirke samarbeidsprosessen mellom skole og hjem?.....	57
5.2.1	Samhandling og kommunikasjon i interkulturelt arbeid	57
5.2.2	Kulturforståelse og respekt i interkulturelt samarbeid	59
5.3	Besvarelse av hovedproblemstilling: Hvordan opplever kontaktlærere på Jæren samarbeid med minoritetsspråklige familier, og hvordan tilrettelegges det for et godt skole/hjem samarbeid?.....	63
5.3.1	Kontaktlærerens opplevelse av samarbeid med minoritetsspråklige familier	63
5.3.2	Praktiske tiltak for å fremme et godt skole/hjem samarbeid med minoritetsspråklige familier	66
5.4	Diskusjon og tolkning av funn.....	72
5.4.1	Implikasjoner av funn for interkulturelt samarbeid mellom skole og hjem	72
5.4.2	Begrensninger og videre forskning	73
5.5	Konklusjon.....	74
6	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring	83
	Vedlegg 2 – Intervjuguide	86

1. Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for denne forskningen er mitt eget arbeid som lærer. I tillegg til å være faglærer for flere klasser og trinn, er jeg også kontaktlærer i en klasse - en klasse som veldig mange andre, er en kombinasjon av mange etnisiteter og kulturer. For meg har det vært viktig som kontaktlærer å lære mer om hvordan en kan legge til rette for et best mulig samarbeid, spesielt i møte med minoritetsspråklige familier. Vi er et voksende flerkulturelt land, og for meg er det viktig at alle kjenner på at de blir - møtt, hørt og ivaretatt.

Interessen for mangfold og det flerkulturelle startet da jeg tok bacheloren min i migrasjon. I bacheloroppgaven min satt jeg søkelys på de transnasjonale elevene, og hvordan de ble ivaretatt i den nye læreplanen. Fokuset mitt i denne forskningen har nå forflyttet seg til kontaktlærerne. Jeg har forsket på hvilke opplevelser de har i samarbeid med minoritetsspråklige familier, og hvordan en kan tilrettelegge for et godt skole/hjem samarbeid.

Utover min egen interesse for fagfeltet anser jeg også forskningen som ytterst relevant i den flerkulturelle verden og skolehverdagen vi nå har. Skolen og lærerne er i daglig dialog med elever og foreldre med minoritetsbakgrunn, som skal ivaretas og tilrettelegges for. Det er da essensielt at vi ser på hvordan samarbeidene fungerer i praksis – hvilke tiltak fungerer og hva må til for å bedre samarbeidet mellom skole og hjem.

1.1 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks deler. Kappitel en er en innledning hvor oppgavens bakgrunn og problemstilling presenteres. Tidligere forskning og oppgavens aktualitet vil også presenteres. I kapittel to vil jeg knytte opp relevant teori til problemstillingene som er utformet. I kapittel tre vil jeg redegjøre for oppgavens metodiske forankring, da med utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode. I kapittel fire presenteres analysemetoden den konstant komparative analysemetode og funnene, og hvordan metoden er brukt til å analysere funnene som er kommet frem i møte med informantene. I kapittel fem vil problemstillingen besvares i utgangspunkt i teorien og empirien som er blitt gjort, samt også konkluderes. Litteraturlisten står under kapittel seks.

1.2 Oppgavens formål

Fokuset i denne oppgaven er hvordan kontaktlærere på ungdomstrinnet opplever sitt samarbeid med foreldre med fokus på de minoritetsspråklige familiene. Fokuset er på hvordan informantene opplever kontaktlærersamarbeidet i møte med minoritetsspråklige familier, og hvordan de tilrettelegger for å ha et godt skole/hjem samarbeid med minoritetsforeldre.

Som lærer og kontaktlærer har jeg selv erfaringer og utfordringer knyttet til samarbeid med minoritetsspråklige, alt fra oppmøte på oppsatte avtaler, kommunikasjon, kulturforskjeller i skolen og tilrettelegging i forhold til det. Det har også vært et tema som har gått igjen på arbeidsplassene jeg har hatt. Lærere som ikke vet hvordan de skal gå frem i samarbeidet, og som må prøve seg frem selv på grunn av mangel på kompetanse og viten om fagfeltet.

For meg har det vært spennende å forske nærmere på hvordan enkelte kontaktlærere opplever samarbeidet med minoritetsspråklige familier, og hvordan vi kan lære av det. Dette ved å også se på mulighetene som finnes, og å sette mer søkelys på det. I en flerkulturell verden og i Norge vil dette være et voksende fagfelt, og et felt som da vil være i behov for kompetanse på dette.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i formålet med oppgaven min har jeg valgt å avgrense problemstillingen til ungdomstrinnet. Informantene er begrenset til lærere som underviser på ungdomsskoler på Jæren med fokus på kontaktlærerne sine erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeidet. Med utgangspunkt i disse tilnærmingene, er problemstillingen min som følger:

Hvordan opplever kontaktlærere på ungdomstrinnet på Jæren samarbeidet med minoritetsspråklige familier, og hvordan tilrettelegges det for et godt skole/hjem samarbeid?

For å kunne avgrense problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- Hva er kontaktlæreren sin rolle på ungdomsskolen, og hva forteller forskning om minoritetsspråklige familier i møte med ungdomsskolen?
- Hvordan kan kulturelle forskjeller og annen etnisk bakgrunn påvirke samarbeidsprosessen mellom skole og hjem?

Det første forskningsspørsmålet fokuserer på kontaktlærergruppen sin rolle, men også hvilke erfaringer som de minoritetsspråklige familiene sitter på i møte med ungdomsskolen. Det er gjennom å lese forskning om minoritetsspråklige familier sine erfaringer med ungdomsskolen, samt høre kontaktlærerne sine erfaringer i møte med minoritetsspråklige familiene, vi vil kunne se hva som fungerer og hva som kan bedre skole-hjem samarbeidet.

Det andre forskningsspørsmålet handler om å finne ut hvordan samarbeidsprosessen kan preges av kulturforskjeller og annen etnisk bakgrunn, med fokus på skole-hjem samarbeid. For å sette søkelys på samarbeidsprosessene mellom kontaktlærere og minoritetsspråklige familier, har derfor begrepet interkulturelt samarbeid tillagt stor vekt i denne oppgaven.

1.4 Oppgavens aktualitet og tidligere forskning på fagfeltet

Med fokus på elever med minoritetsspråklige familier er fokuset på hvordan kontaktlærere på Jæren opplever deres kontaktlærersamarbeid i møte med minoritetsspråklige foreldre. Forskningen belyser hvordan informantene tilrettelegger for best mulig samarbeid med de minoritetsspråklige familiene, og hvilke erfaringer de har fra feltet. Etter flere år som kontaktlærer og i samarbeid med minoritetsspråklige familier har jeg aldri opplevd at det har vært et fokusområde i skolen. Jeg opplever at den flerkulturelle skolen gradvis utvikler seg, men uten at kunnskapen er helt intakt. Vi lærer av egne erfaringer i felter og prøver oss frem, men kunne med fordel hatt mer fokus og veiledning om feltet.

I litteraturgjennomgangen dukket det frem noen publiseringer og en del forskning rundt skole/hjem samarbeid i møte med minoritetsspråklige familier. Ettersom det er et veldig dagsaktuelt og viktig tema, var forventningen at det skulle være mer. Det er gjort noe forskning om skole/hjem samarbeid med fokus på de minoritetsspråklige foreldre, om deres erfaringer med den norske skolen. Daniela-Aleina Darie har skrevet om minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventinger til skole-hjem-samarbeid (Darie, 2020). Det er også en publisering av Tone Evensen «Hvorfor kommer de ikke? Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem-skole-samarbeid» (Evensen, 2009). Det finnes derimot lite forskning fra kontaktlærernes perspektiv, som gjør at denne forskningen bidrar med noe nytt i fagfeltet.

Av tidligere forskning tar Regjeringen under Norges offentlige utredninger (NOU) «mangfold og mestring» for seg flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (NOU 2010: 7). Her skulle det vurderes former for samarbeid med foreldre og foresatte i tilknytningen til det ordinære barnehagetilbudet, men det kom frem at det var hensiktsmessig å også foreta en vurdering av skolens samarbeid med foreldrene. Selv om skole hjem samarbeid ikke er noe de eksplisitt har tatt for seg, er det noe som er gjengående i mye av forskningen og teorien som kommer frem her (NOU 2010: 7).

I publiseringen til regjeringen viser de til eksempler med skole/hjem samarbeid i Danmark. I skolene i Danmark har alle et skolestyre, med en majoritet av foreldrerepresentanter. På skoler med høy andel elever med innvandrerbakgrunn, har de særlig tatt initiativ for å involvere foreldrene deres. Det kommer også frem at de har mange kommunale og nasjonale prosjekter som belyser muligheter og utfordringer som skolen møter i samarbeid med innvandrerforeldre (NOU 2010: 7).

Annen forskning som er nærliggende temaet er fra våren 2009 når Kunnskapsdepartementet gav Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utprøve ulike former for foreldresamarbeid på skolen med mange minoritetsspråklige elever. Utdanningsdirektoratet ga Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ansvaret til å lede prosjektet, og å utvikle og å prøve ut ulike modeller for samarbeid med foreldre. De skulle prøves ut på ulike skoler på ulike nivåer (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2011)

Helge Winsvold og Whyn Lam tok kontakt med utdannings- og forskningsdepartementet og barne- og familiedepartementet for å søke støtte til et senter der minoritetsspråklige foreldre kunne få hjelp til å samarbeide med den norske skolen. Foreldreutvalget i grunnskolen (2010) hadde arbeidet for å sette denne gruppen i fokus over lengre tid, og det ble derfor naturlig at det var de som ble ansvarlige for å gjennomføre et prosjekt. Prosjektet omfattet fem kommuner og 13 skoler. I etterkant av prosjektet har det blitt utarbeidet en håndbok «Broer mellom hjem og skole - håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skole» (Foreldreutvalget i grunnskolen, 2010).

I Tyskland har de forsket på hvilke krav for å få en til en vellykket interkulturell skoleutvikling, ut ifra strukturer, tiltak, holdninger og samarbeid. Studien viste at interkulturell skoleutvikling ikke kan være vellykket uten ekstra ressurser, og ytterligere opplæring over tid. Løsninger for eksisterende språkbarrierer som påvirker lærere, elever og foreldre krever strukturelle tiltak (Kiel, Syring & Weiss, 2016).

Det finnes en master som tar opp noe av den samme tematikken som egen forskning «Norske lærere i møte med minoritetsforeldre» skrevet av Maria Haaland (Haaland, 2019). En forskjell er at den tar for seg faglærere, i stedet for søkelyset på kontaktlærere. Det er også en annen publisering som tar opp hjem/skole samarbeid, men da med søkelys på de minoritetsspråklige foreldrene sine opplevelser, skrevet av Maty Elisabeth Conde (Conde, 2022). Anne Lise Synnevåg har også forsket på samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn - men med hovedfokus på kommunikasjon og kulturell kapital (Synnevåg, 2022). Det som er til felles med oppgavene er at de har kommet nå i nyere tid fra 2019 til den nyeste som er Anne Lise Synnevåg sin som ble publisert i fjor.

Det som skiller egen oppgave fra de overnevnte er det gjennomgående fokuset på begrepet interkulturelt samarbeid. Et begrep som kunne vært med å bidra positivt til samarbeid i en flerkulturell skole. Ved søk på «interkulturelt samarbeid» var det ingen direkte funn på dette på Oria, eller andre nettstedet. Det som derimot fikk flere funn, var «interkulturell kompetanse» og «interkulturelt arbeid».

Interkulturell kompetanse vil si en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt. Ved å ha kunnskap om kulturelt mangfold, mener vi kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser og ikke minst forståelse av samhandling i møte med kulturelt komplekse samfunn (Hauge, 2018, s.48). Når en prater om interkulturelt arbeid omhandler det samhandling med interkulturelle dilemmaer i arbeid og/eller arbeidslivet.

I denne forskning er søkelyset på kontaktlærerens arbeid og opplevelser, og en kan si at en lærer i dagens flerkulturelle Norge har et interkulturelt arbeid. Det kan etter egen mening også sies at det skjer et interkulturelt samarbeid, da det anses som en god beskrivelse av hva en lærer gjør, og peker ut en viktig retning i hva målet bør være når man samhandler med minoritetsspråklige familier.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet skal det redegjøres for oppgavens teoretiske forankring. Teorien som er benyttet for å analysere data og funn er Øyvind Dahls teori om kulturfilterperspektivet, som redegjøres for i 2.3.1 (Opsal, 2011, s.184). I dette kapitlet vil det presenteres sentrale teoretiske rammer som står som utgangspunkt for drøfting av funnene som senere presenteres. De sentrale teoriene er inndelt i tre ulike deler. Først presenteres det hvordan minoritetsspråklige familier opplever møtet med den norske skolen. Deretter rammene for et skole/hjem samarbeid, og videre redegjøres det for både ansvaret og praksis rundt kulturkompetansen i den norske skolen.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Minoritet

Minoritet og majoritet brukes ofte i sammenheng med innvandring og gruppering av mennesker i samfunnet. Begrepene er gjensidig avhengig av hverandre, da vi ikke har en minoritet om det ikke finnes en majoritet. Begrepene er kvantitative og uttrykker at antall eller mengde. Minoritetsbefolkningen er de som er i mindretall. På enkelte skoler kan det være flertall av elever som har innvandringsbakgrunn, samtidig vil de omtales som en minoritet. Årsaken til det er at de kan forstås som en minoritet i Norge. Begrepet minoritet uttrykker ikke bare mengde og antall, men har også en kvalitativ betydning. Det vil si at det også representeres når minoriteten som i styrkeforhold er de underlegne. Majoriteten er da de som har bodd lengst i Norge gjennom generasjoner, og som ofte legger premissene for blant annet innholdet i skolen (Spernes, 2021, s.25).

2.1.2 Minoritets elever og foreldre

Begrepet minoritets elever blir benyttet i den norske skole og viser til elever med innvandrerbakgrunn. Noen skoler kan ha overvekt av elever med en annen etnisk bakgrunn, og til tross bli omtalt som minoritets elever. At en elev blir omtalt om minoritets elev, forteller da ikke om eleven trenger spesiell tilrettelegging. Minoritets elever brukes som en samlebetegnelse om elever som kan være forskjellige både med tanke på hvilke(t) språk de

behersker, hvor godt de snakker norsk, hvilken etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn de har, og i hvilken grad de er innlemmet i skole og samfunn. I mange sammenhenger forteller begrepet bare at eleven selv eller elevens foreldre er innvandrere, og dette burde i seg selv ikke være grunnlag for gruppering. Dette kan føre til implikasjoner for oppfatningen av eleven og deres behov (Spernes, 2021, s.154-155).

2.1.3 Minoritetsspråklige

Begrepet minoritetsspråklige blir også brukt i skolen, for å omtale for eksempel minoritetsspråklige elever. Det brukes gjerne om elever som har innvandrerbakgrunn, uavhengig om de i det hele tatt forstår og snakker språket i foreldrenes opprinnelsesland. Det forteller nødvendigvis ikke om det er norsk eller språket i foreldrenes opprinnelsesland som er det språket eleven behersket best (Spernes, 2021, s.155).

2.1.4 Lærer

For å definere hva en lærer er, vises det til kunnskapsdepartementet sin redegjørelse for dette fra Spernes, da denne anses å gi et godt bilde av lærerens rolle:

En Lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev (Spernes, 2021, s.185).

2.2 Samarbeid mellom minoritetsspråklige familier og den norske skolen

Det som i praksis kan føre til at det kan være utfordrende å samarbeide med minoritetsspråklige familier, er at verdisynet kan være forskjellig. Sammenlignet med etnisk norske barn, kan synet på eksempelvis barneoppdragelse og/eller kjønnsrollemønster være svært annerledes i en minoritetsspråklig familie, selv om det også er tilfeller flere av de norske hjem (Fandrem, 2011, s.148).

Mange minoritetsspråklige foreldre kan ha bakgrunn fra land og samfunn med skoler, som til dels er forskjellig fra den norske skolen. For minoritetsspråklige foreldre kan det være utfordrende å forstå et skolesystem som kan være forskjellig fra det de kjenner fra tidligere. I tillegg er kravene til samarbeid mellom hjem og skole forskjellig mellom Norge og skoler i mer kollektivistiske samfunn. Hauge (2018) forteller at de fleste norske lærere selv har vært elever i den norske skolen, har tatt lærerutdanningen i Norge, før de så ble ansatt som lærere. De kan derfor ha begrenset med kunnskap om minoritetsspråklige familier sine mål, visjoner og regler. Spernes (2011, s.192) forteller at for å forstå foreldre med en kollektiv kulturforståelse må læreren ha kunnskap om det som er forskjellig i skolen i et kollektivt samfunn sett i forhold til skolen i Norge. Dette tolkes å fortelle noe om viktigheten av at man som lærer er nødt til å lære mer om foreldrenes perspektiver for å bedre skole-hjem samarbeidet. Det kan oppstå rom for misoppfatninger, da eksempelvis hvis foreldre av minoritetsbakgrunn unnlater å delta på aktiviteter i skolens regi kan tolkes fra skolens side at de ikke er interessert i barnets skolegang. Det kan være kulturelle forskjeller i oppfatninger om forholdet mellom skole og hjem.

Spernes (2011, s.192) har fra egen erfaring i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i kollektivistiske samfunn, sett at de har reaksjoner på forholdet som finnes mellom lærere og elever i Norge. De opplever det som kameratslig. Innenfor de kollektive samfunnet ser en gjerne et mer hierarkisk system, hvor lærerne er over elevene i rang, og læreren har stor autoritet. Læreren snakker til elevene og ikke med, og elevene gjør som læreren sier uansett hvor vidt de er enig i det eller ikke. I kollektive skolesystem er det også kjent at elevene rangeres etter oppnådde resultater, som de gjerne starter med fra første klasse av. Det er derfor ukjent for dem slik som i Norge at elevene får gå til neste skoletrinn, uavhengig av hvilke resultater eller faglig nivå.

I det kollektive systemet ville dårlige resultater resulterte i at eleven måtte ha gått det samme klassetrinnet om igjen, til eleven hadde tilfredsstillt kravene (Ibid, 2011). Bouakaz (2007) har i sin doktorgradsavhandling knyttet til samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, vist til at det er forskjeller på hva lærere og foreldre oppgir som hindringsfaktorer i samarbeid. Det kommer frem at lærerne trekker frem faktorer som foreldrenes manglende språkkompetanse, samt kulturelle og religiøse faktorer. Minoritetsspråklige foreldrene oppgir på den andre siden mangel på kunnskap om skolesystemet og viser stor vilje til å lære for å nærme seg skolen og muligheten til å hjelpe sine barn (Fandrem, 2011, s.150).

For mange minoritetsspråklige familier hadde det vært verdifullt for de å få kunnskap om barnas timeplan/arbeidsplan, og få oversikt over hvilke bøker og annet utstyr de må ha med seg på skolen til enhver tid. Spernes (2018, s.227) forteller at de signalene lærerne sender til foreldrene kan være avgjørende for om foreldrene engasjerer seg i skolens barnas skolearbeid eller ikke, og hva som forventes av for eksempel hjemmearbeid. Foreldre må vite hvor viktige de er for barnas skolegang, og de må dersom det er nødvendig få opplæring i hvordan de konkret kan hjelpe barna.

Ifølge kartleggingene som har blitt gjort i forhold til de minoritetsspråklige foreldrenes samarbeid med norsk skole viser at det er relativt godt oppmøte på utviklingssamtaler, mens færre stiller på felles foreldremøter og stormøter (Fandrem, 2011, s.149). En faktor som kan spille inn er de praktiske årsakene. Noen minoritetsspråklige familier har flere barn og lite nettverk, og det kan derfor være utfordrende for dem å skaffe barnevakt for å delta på møter (Fandrem, 2011, s.150). Det er også tilfeller hvor de arbeider i skift eller turnus ordninger, og derfor har vansker med å ta seg fri i ulike tidspunkt hvor det avholdes foreldremøter og samtaler. Om en ser bort i fra muligheten å ta i bruk er også språket en viktig faktor for mange, som de kan oppleve er en faktor som vanskeliggjør samarbeidet, da de ikke mestrer språket (Ibid, 2011). En annen faktor kan være uvitenhet. De minoritetsspråklige familiene kommer som tidligere nevnt fra land og skoler som har en helt annen organisering enn den norske skolen. I enkelte land er det tilfeller hvor skolen ikke samarbeider noe med foreldrene i det hele tatt, da de anser ansvaret å foreligge skolen, da barna er på skolen. Eneste grunnen de ville tatt kontakt er om barna har havnet i konflikt med noen (Fandrem, 2011, s.151).

Følelsesmessige årsaker kan også være faktorer til at minoritetsspråklige familiene ikke møter opp. Det kan skyldes at de selv har hatt dårlige erfaringer. De kan ha hatt negative erfaringer i deres egen skolegang, som kan videreføres til at de naturligvis er skeptiske for egne barn. Mange innvandrerfamilier kan også ha store påkjenninger i form av å omstille seg og å flytte til et helt nytt land, noe som kan påføre dem stress og bekymringer. Det kan også være en følelsesmessig årsak som kan hindre eller svekke samarbeidet med skolen (Ibid. 2011). Selv om flere av de minoritetsspråklige familiene gjerne behersker det norske språket i god nok grad til å føre samtaler i et samarbeid, er det flere som kan kjenne på å ikke beherske det godt nok. Det kan føre til at de kan være redd for å ikke klare å utrykke seg, ta i bruk språket eller er redde for å bli misforstått. Om noen av dem har et mindre nettverk, kan dette og være årsaker til at noen unngår å delta på oppsatte møter av skolens regi (Fandrem, 2011, s.152).

2.2.1 Samarbeid mellom skole og hjem

Barn får sin primærsosialisering gjennom foreldrene sine, som bygges opp av et visst sett av verdier, samtidig som den påvirkes av foreldrenes interesser. En annen arena barn tilbringer mye tid og som regnes som deres sekundærsosialiseringsarena er skolen. Om skolen og hjemmet vet om hverandres verdier og interesser, kan de gjensidig påvirke og forsterker hverandre. Anton Hoems (1978) har undersøkt betydningen av om hjem og skole har sammenfallende verdier og interesser. Dette har Jonas Aasen (2003) laget en skjematisk oversikt over som viser de ulike konsekvensene ved - sammenfall på begge områder, konflikt på begge områder eller sammenfall/konflikt på et av områdene (Fandrem, 2011, s.146).

2.2.2 Illustrasjon av verdier og interesser i skole og hjem

	Verdifelleskap	Verdikonflikt
Interessefelleskap	1. Opplæringens innhold kjennes som nyttig og engasjerende	4. Opplæringens innhold kjennes som nyttig, men ikke som engasjerende
Interessekonflikt	2. Opplæringens innhold kjennes ikke som nyttig, men som engasjerende	3. Opplæringens innhold kjennes som verken nyttig eller engasjerende

Verdier og interesser i skole og hjem, inspirert av (Fandrem, 2021, s.146).

Dersom verdier og interesser ikke er sammenfallende i hjemmet til eleven og på skolen (rubrikk 3), kan undervisningen oppleves både unyttig og lite engasjerende. Det kan føre til lite læring hos eleven, og et vanskelig samarbeid mellom skole og hjem. Tilfeller hvor foreldrene og skolen har samme verdisett, men er i konflikt når det gjelder interesser (rubrikk 2), undervisningen sannsynligvis oppleves engasjerende, men få lite nytte. I motsatt fall, om interessen stemmer overens, men verdisettene er ulike (rubrikk 4), vil undervisningen på skolen kunne oppleves som lite engasjerende, men likevel nyttig. Forutsetningene for et godt samarbeid er ikke optimale i disse situasjonene. Det er når både verdi og interessefelleskapet mellom hjem og skole, undervisningen vil kjennes nyttig og være engasjerende for eleven (Fandrem, 2011, s.147).

Felles interesse mellom skolen og hjemmet kan være det enkleste og kanskje det viktigste å fremme. Dette ved at hjemmet og skolen har barnet som felles interesse, og begge har som mål at barnet skal lære. Ved langvarig og positiv samhandling, kan forutsetningene gå over til å bli ideelle. Det vil si at det over tid, hvis foreldre og skole samarbeidet godt, vil det kunne samsvare både når det gjelder interesser og verdier. Det å ha barnet som en felles interesse gir dermed et godt grunnlag for samarbeid (Fandrem, 2011, s.148).

2.2.3 Hva sier lovverket om samarbeid i skolen?

Norge har forpliktet seg til å følge FNs menneskerettighetserklæring, som i artikkel 26 sier:

«Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få».

Overordnet del av læreplanverket fremhever viktigheten av at skole og hjem samarbeider

«God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevens oppvekstmiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.18)

Formålparagrafen i opplæringslova pålegger skolen å samarbeide med hjemmet

(Opplæringslova, 1998, § 1-1), og forskrift til opplæringsloven poengterer hvordan

samarbeidet skal være «Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosial utvikling» (Opplæringslova, 1998, § 20-1).

Det er viktig at hjemmet og skolen spiller på samme lag, med tanke på elevens faglige og sosiale utvikling. For å få til et reelt samarbeid er det nødvendig at lærere og foreldre har tillit til hverandre og denne tilliten skaper gjennom dialog (Spernes, 2021, s.191). En studie som undersøkte endring av foreldrenes involvering i skolen over tid, viste for eksempel at det var når foreldrene ytterligere økte sin involvering opp gjennom skoletiden, at elevene viste best faglig utvikling (Ibid, 2021).

Fandrem (2011) viser til læreplanverket for kunnskapsløftet i 2006 for formuleringen om samarbeidet i skolen:

Foreldrene/ de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosial utvikling og deres trivsel stå sentralt (Fandrem, 2011, s.148).

Selv om det sies at det er foreldrene som har hovedansvaret for barna, er det nødvendig med et samarbeid mellom hjemmet og skolen. Forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole, der også foreldrene har en aktiv rolle, har positiv betydning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen. Det fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere,

bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevaner og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Ibid, 2011).

2.2.3.1 Symmetrisk samarbeid

Hauge (2018) viser til asymmetri og symmetri i vinklingen på begrepet samarbeid. I et asymmetrisk samarbeid kan det for skolens side bety at det forventes at foreldrene deltar på det skolen inviterer de til. Dette kan til gjengjeld oppleves fra foreldrene at de ikke ivaretar deres synspunkter, ei heller tar nytte av deres kulturelle og språklige kompetanse. Videre forteller Hauge (2018) at foreldrene kan oppleve det som at skolen egentlig ikke trenger dem, og at deres verdisyn og syn på skolen ikke anerkjennes.

Et symmetrisk samarbeid kjennetegnes ved at partene, som i dette tilfellet er de minoritetsspråklige familiene og kontaktlæreren, respekterer hverandres synspunkter, og finner løsninger på problemer som begge parter kan akseptere (Hauge, 2018, s.236). Hauge (2018) forteller at et eksempel på det kan være elever som ikke kan skifte gymtøy eller dusje sammen med andre, som kan by på vansker i svømme- og gymnastikkundervisningen. Da kan det løses i praksis med at de elevene som det gjelder kan skifte på et annet rom eller i forkant av de andre. Det handler om å finne løsninger som passer alle parter. Dersom en ikke viser forståelse for hverandres synspunkter og foreldrene uttrykk for at en er interessert i å finne løsninger, kan det føre til problemer i samarbeidet. For eksempel for de elevene som ikke kan dusje sammen med andre, om en hadde tvunget dem med eksisterende praksis med fellesdusjing og en henvisning om at «sånn gjør vi det i Norge»

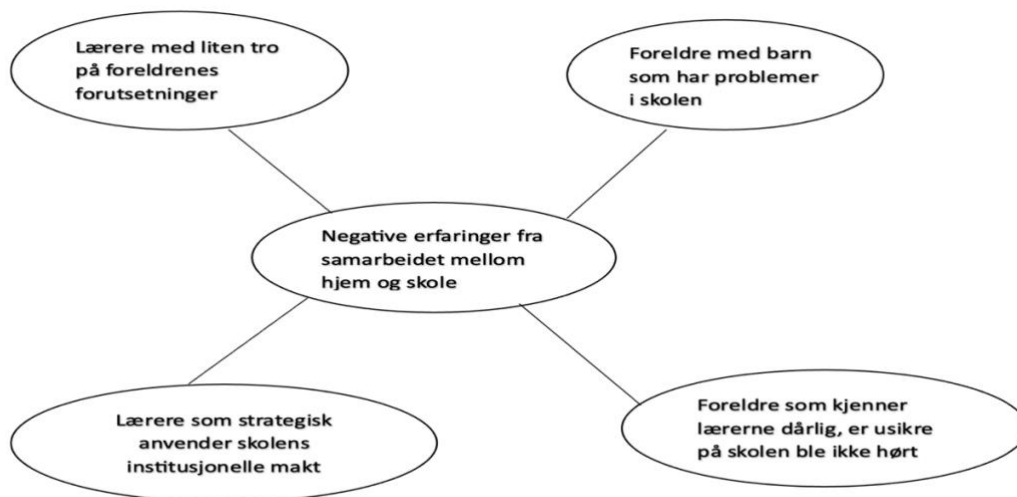
I et symmetrisk samarbeid ses foreldrene på som en ressurs, og ses på som de som kjenner barna best. Skolen er i et slikt samarbeid avhengige av foreldrenes hjelp til å møte barnet best mulig, og foreldrene må gis anerkjennelse for den jobben de har gjort for barnets utvikling (Hauge, 2018). Hauge (2018) viser til regjeringens NOU 2010: 7 «Mangfold og mestring» med viktigheten om en åpen holdning:

En åpen, direkte og spørrende holdning er det ofte langt å foretrekke fremfor å plassere folk i bås basert på antakelser og stereotyper. Det er bedre å spørre om noe en lurte på, eller er bekymret for, enn å unngå kontakt i frukt for å støte noen eller

avsløre uvitenhet. Å spørre er å vise interesse for, er å vise forskjellighet ikke er en trussel, men en mulighet for ny kunnskap, nye perspektiver (Hauge, 2018, s. 238).

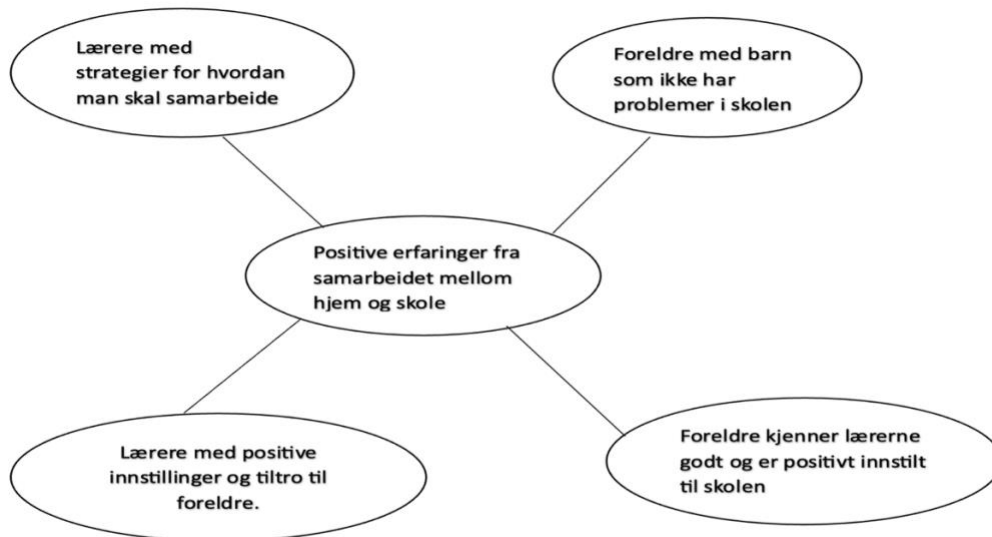
Når en har et etablert tillitsforhold, er det lettere å snakke om, begrunne valg og løse utfordringer foreldre og skole har når kulturelle praksiser møtes. Hauge (2018, s.244) viser til Nordahl (2003) om illustrasjonen rundt betingelsene som ser ut til å være til stede når skolen og hjem danner seg negative erfaringer fra samarbeidet, og en ved positive erfaringer.

2.2.3.2 Illustrasjon av negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole



Negative erfaringer fra samarbeid mellom hjem og skole, inspirert av Nordahl 2003 (Hauge, 2018, s.244).

2.2.3.3 Illustrasjon av positive erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole



Positive erfaringer fra samarbeid mellom hjem og skole, inspirert av Nordahl 2003 (Hauge, 2018, s.244).

2.2.4 Kontaktlærer sin rolle på ungdomsskolen

Kontaktlæreren har en rekke ansvarsområder i skolen. Kontaktlæreren har en sentral rolle i å skape et godt psykososialt miljø i klassen eller basisgruppen som læreren har ansvaret for, og å sørge for at elevenes rettigheter etter § 9A-1 i opplæringsloven blir oppfylt. ("Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010") Kontaktlæreren skal også ha et særlig ansvar for det sosialpedagogiske arbeidet i klassen eller basisgruppen i henhold til § 8-2, annet ledd i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Konkret har kontaktlæreren ansvar for å gjennomføre halvårsvurderinger i orden og oppførsel, samt dialoger om annen utvikling i henhold til forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Kontaktlæreren har også ansvar for å gjennomføre fagsamtaler med elevene i henhold til § 3-11 tredje ledd og å avholde foreldresamtaler.

Kontaktlæreren har også ansvar for å følge opp elevenes faglige og ikke-faglige utvikling, inkludert deres forhold til medelever og skolens ansatte. Kontaktlæreren har dermed en nøkkelrolle i å håndtere spørsmål eller problemer knyttet til elevens psykososiale miljø, og er nærmest til å ta opp slike spørsmål eller problemer. Kontaktlæreren skal også samarbeide med faglærere for å overvåke det psykososiale miljøet i klassen og individuelle studenters trivsel. Kontaktlæreren har også ansvar for å opprettholde en regelmessig dialog med elevenes foreldre (Vi deltar, 2020). Spernes (2021) forteller at som kontaktlærer må en kunne bidra til at foreldrene får nødvendig informasjon om det som er særegent med norsk skole, hva som forventes av foreldrene, og hva foreldrene kan forvente av skolen. I samarbeid med minoritetsspråklige familier må lærere være fleksible og tilpasse med utgangspunkt i foreldrene sin bakgrunn (Spernes, 2021, s. 253).

Det betyr at skolen må gjennomgå rutinene som finnes for kontaktlærersamarbeid, og å se hvorvidt de er egnet for å nå alle foreldre. En slik evaluering kan være med å bidra til at skolen trenger å innføre nye metoder for å skape kontakt og tillit med foreldre som har som ikke har tradisjon å samarbeide med skolen. Formålet og målsetting må være at kontaktlæreren og foreldre kan komme i dialog slik at de sammen kan bidra til elevenes beste (Spernes, 2021, s.254).

2.3 Interkulturell kommunikasjon i skolen

Vi møter mange interkulturelle aspekter i den norske skolen, og mange begrep som inneholder ordet «interkulturell». Interkulturell kompetanse kan beskrives som evnen til å skape felles forståelse, mellom mennesker med forskjellige sosiale identiteter, og evnen til å samhandle med andre mennesker som har komplekse og sammensatte identiteter (Byram et al. 2002, s.23; Dypedahl & Eschenbach, 2011, s.210).

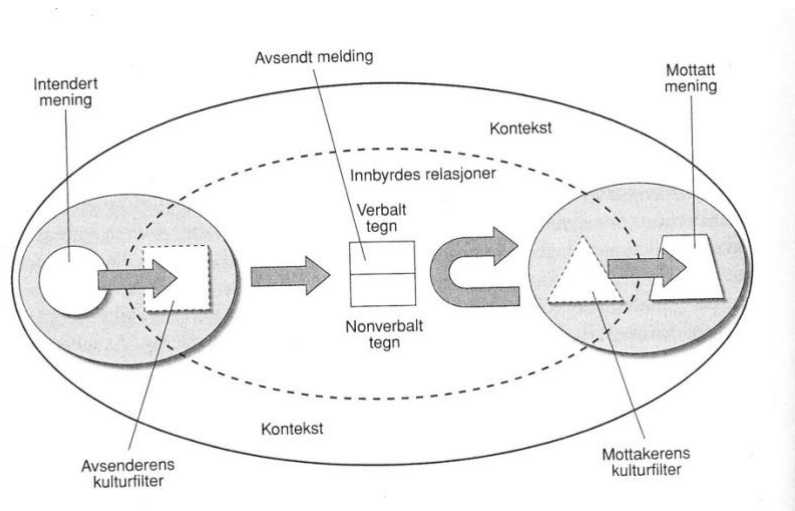
I skolen har Michael Byram delt interkulturell kompetanse inn i tre komponenter: kunnskap, ferdigheter og holdninger (Dypedahl & Eschenbach, 2011). Disse tre komponentene henger tett sammen, supplert med komponenten kritisk kulturell bevissthet. Ferdighetsdelen i interkulturell kompetanse handler om å mestre interkulturelle møter i praksis, som for eksempel å kunne analysere konkrete interkulturelle situasjoner og tilegne seg ny kunnskap. Interkulturelle holdninger betyr at en viser respekt, er åpen, nysgjerrig og tolerant. Her handler det også om evnen til å kunne se ting ut ifra andres ståsted, og å kunne endre perspektiv. For å kunne endre perspektiv, atferd og holdninger er det nødvendig med kunnskap om refleksjon. Det er her interkulturell kommunikasjon er et viktig element (Dypedahl & Eschenbach, 2011, s.210)

Når vi skal samhandle med andre mennesker er vi avhengige av å ha kunnskap om hva som kan påvirke kommunikasjon mellom mennesker med forskjellige sosiale identiteter, som for eksempel, stereotypier, persepsjoner og kommunikasjon preferanser. I tillegg til den kulturspesifikke kunnskapen som tradisjonelt har vært en del av fremmedspråksundervisningen. Det gir oss et godt grunnlag for mer kritisk kulturell bevissthet her, som for eksempel innebærer å ha forskjellige perspektiver på egne og andre verdier. (Ibid, s. 210).

2.3.1 Teori om kulturfilterperspektivet

Det vises til Øyvind Dahl ved teorien om kulturfilterperspektivet, hvor Jan Opsal (2011) viser til at den ble lansert for å forklare hvordan ulik kulturbakgrunn kan påvirke kommunikasjon mellom mennesker (Dahl og Herbert 1986; 41-43). Kulturfilteret er ment å inngå i prosessen med koding og dekoding av en mening eller et budskap som kommuniseres fra en sender til en mottaker (Dahl og Habert) 1986: 29; Dahl 2001: 66). Kulturfilteret forteller Dahl ofte blir den ubevisste delen av koding eller dekoding av et budskap. Dersom partene ikke kjenner til

hverandres kulturfilter vil det vanskeliggjøre kommunikasjonen (Opsal, 2011). Men dersom en eller helst begge parter har innsikt i hvordan ens eget og den andre kulturfilter kan påvirke hvordan budskapet blir utformet og oppfattet, vil det kunne føre til at en forstår hverandre bedre (Ibid. 2011).



(Kulturfiltermodellen, Jan Opsal, s. 185).

Kulturfiltermodellen innebærer at det intenderte budskapet påvirkes av avsenderens kulturfilter, av signalstøt underveis på vei til mottakerne, og til sist av mottakerens kulturfilter. Det intenderte budskapet kan påvirkes av avsenderens kulturfilter, av signalstøt og av mottakers kulturfilter.

2.3.2 Hvem har ansvar for kulturkompetanse i skolen?

Ifølge Spernes (2018) er det skolens ledelse som har ansvaret for å sørge for at alle lærere har kunnskap om det flerkulturelle feltet, og at det jobbes med holdningsarbeid både blant personalet og elevene. Karlsen og Kileng (2005) påpeker at mange deltakere i prosjektet "Minoritetsspråklige foreldre - en ressurs for elevenes opplæring i skolen" uttrykte at holdningsarbeid blant personalet i deres egen virksomhet var et prioritert tiltak. Dette begrunnes med at mange ansatte hadde fordommer som påvirket tankegangen deres, og at det kreves flerkulturell kompetanse, systematisk arbeid og tydelig ledelse for å oppnå holdningsendringer. Skoler som har en ressursorientert tilnærming, fokuserer på at lærere skal ha kompetanse for å imøtekomme elevens behov. Det vil i disse tilfellene ikke være tilstrekkelig å kunne snakke norsk, dersom en ikke kan kommunisere med eleven og dens foreldre, spesielt de som ikke har norsk som morsmål. Derfor er det avgjørende å ha lærere

med tospråklig kompetanse på slike skoler, noe som innebærer evnen til å kommunisere flytende på både elevens morsmål og norsk, mens det legges mindre vekt på lærerens flyt i norsk (Spernes, 2018). I Stortingsmelding nummer 6 "En helhetlig integreringspolitikk" fra Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet for perioden 2012 til 2013, beskrives elevenes rettigheter til særskilt opplæring. Meldingen påpeker imidlertid at en del elever ikke får den særskilte språkopplæringen de har krav på, og understreker behovet for kompetanseutvikling og bedre informasjon for å øke etterlevelsen av regelverket. Som følge av dette, påpeker meldingen at skoleledere må skaffe seg bedre kompetanse innenfor det flerkulturelle feltet (Meld. St. 6 (2012-2013)).

En studie utført av Andersen (2012) av skoleledere innen videregående opplæring viser det et stort behov for kompetanseheving i denne gruppen, og manglende kompetanse blant ledere på grunnskolenivå blir også påpekt i NOU 2010: 7 (Spernes, 2021, s.292). Det påpekes at skolelederens forståelse og begrunnelse for tilrettelegging av opplæringen av minoritetsspråklige elever har mye å si for opplæringsstedets tilbud. Forskning viser at skolelederens kompetanse for å utøve godt lederskap i flerkulturelle skoler varierer avhengig av hvordan faglig forståelse ser ut som utgangspunktet for framstillingene (Spernes, 2021, s. 292-293).

Forskning har påvist at skolesituasjonen til barn og unge kan forbedres dersom lærere har forståelse for og verdsetter kulturelle forskjeller. Utdanningsdirektoratet satte i 2014 fokus på kompetanse for mangfold som et satsningsområde for å øke flerkulturell kunnskap i skolen. Lærerutdannede har igangsatt forskningsprosjekter for å utvikle sin egen kunnskap, slik at de kan veilede ledelse og lærere i grunnskolen (Spernes, 2021, s. 292-293).

Spernes (2018) rapporterer om erfaringer der lærere ønsker å gjøre en god jobb innenfor det flerkulturelle feltet, men opplever utfordringer på grunn av manglende kunnskap. Det er et mye sitert ordtak som sier "det du blir bevisst, kan du gjøre noe med - det du ikke blir bevisst, gjør noe med deg". Kunnskap bidrar til bevisstgjøring, og bevisstgjøring bidrar igjen til refleksjon. Å reflektere vil si det samme som å være undrende eller ha positiv nysgjerrighet, og positiv nysgjerrighet bidrar til ønske om ny kunnskap. Slik fortsetter bevisstgjøringen og ny refleksjon. Denne prosessen vil igjen føre til endret praksis i skolen, slik at alle elever uansett bakgrunn møter forståelse og respekt (Spernes, 2021, s. 292-293).

2.4 Hvordan tilrettelegge for at minoritetsspråklige foreldre kan delta i samarbeide?

Fandrem (2011) viser til at skolen og barnehagen har informasjonsplikt og er pålagte på å gi informasjon som familiene forstår. Dette innebærer at en både skal gi informasjon, men også være i dialog. For å kunne være i dialog er det viktig at en klarer å sikre at informasjonen når frem, både ved å høre og å lytte til dem. I samarbeid med minoritetsspråklige familier er det viktig å bli kjent med dem, for å kunne forstå meningen bak en tilbakemelding. Fandrem (2011, s.155) forteller at for mange er personlige møter den beste måten å bli kjent på. For folk som arbeider i skolen og i barnehage kan det å komme på hjemmebesøk være en måte å gjøre det på. For noen er det naturlig, og noen ikke.

2.4.1 Overføringsmøte

Spernes (2018) understreker hvor viktig og avgjørende det første møte mellom skolen og foreldrene kan være for det videre samarbeidet. Hvordan oppstarten er avhenger om eleven kommer midt i skoleåret, eller om han/hun kommer ved skoleoppstart, eller om det er ved oppstart på barneskolen eller ungdomsskolen. En undersøkelse som ble gjort viser at minoritetsspråklige elever byttet skole flere ganger i løpet av skoletiden, fordi foreldrene flyttet ofte (Ibid, 2018, s.254). Spernes (2018) forteller om egne erfaringer fra hennes arbeid med minoritetsspråklige familier, hvor hun også har erfaringer med dette. Det som skiller seg ut er at de gjerne flytter midt i skoleåret, og at alle ikke er kjent med at de må melde flytting.

Ved å ikke melde flytting fører det også til mangel på informasjon på skolene som skal overta elevene, som igjen kan føre til at de er uforberedt. Det er derfor viktig at skolene har rutiner for å ta imot nye elever uansett om det er mottatt melding om flytting eller ikke. Om foreldrene og den nye eleven møter et stresset og frustrert personale og ledelse, kan det skape usikkerhet hos dem. Det er derfor viktig at lærerne er profesjonelle og gir signaler som trykker foreldre og eleven at de er ønsket på skolen. Når nye elever starter på skolen, kan det være veldig verdifullt å ha en bli-kjent-samtale mellom kontaktlærere og foreldre. Den kan gjerne være i forkant av oppstarten, eller rett i etterkant. Her er målet å bli kjent med hverandre, for å skape en ramme for det videre samarbeidet. Det er viktig at læreren tar seg god tid, og at det gjennomføres i hyggelige omgivelser (Spernes, 2018, s.256). Det er viktig å la foreldrene komme til ordet, gjerne ved å la de føre samtalene.

Dersom skriftlig informasjon skal gis ut i samarbeid med minoritetsspråklige familier, kan det være nyttig å oversette dette til morsmålet deres. Hvis det er tilfeller hvor informasjonen er på norsk kan det være lurt å ta i bruk store overskrifter, bilder og tegninger som kan hjelpe å formidle det man ønsker å kommunisere. Det kan også være et alternativ å kommunisere via telefon. Spernes (2021) forteller om en skole hun arbeidet på hvor det viste seg at elever med minoritetsbakgrunn var underrepresentert i fritidsaktiviteter på skolen. Gjennom å ta kontakt med foreldrene og andre relevante aktører, kom det frem forståelse, og ønsket om å tilrettelegge ble større, som også førte til en stor økning.

2.4.2 Tolk

Utdanningsdirektoratet (2022) forteller i sin artikkel «behov for tolk i barnehage og skole» at i foreldrenes møte med barnehagen og skolen er det viktig med god kommunikasjon. Både for å bevare rettighetene til barn og unge, men også sørge for at kommunikasjonen er forsvarlig og for å unngå misforståelser mellom skole og hjem. Utdanningsdirektoratet anbefaler derfor at både barnehageeiere og skoleeierne legger til rette for bruk av tolk (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Skolene og barnehagene oppfordres til å ha rutiner som gjelder innhenting av tolk, for å legge til rette at det er så enkelt så mulig i de situasjonen hvor det er aktuelt. Det er da viktig at alle de ansatte gjør seg kjent med det. Det er ledelsen som har ansvar for at alle ansatte er kjent med retningslinjene, og har nødvendige praktiske ferdigheter som tolkebrukere (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2022). De ansatte som har ansvar for å innhente tolk bør også få en innføring i hva man bør være oppmerksom på ved bruk av tolk, for å unngå at misforståelser skal oppstå (Ibid, 2022).

I noen tilfeller kan det være uenighet mellom lærer og foreldre om det er nødvendig å innhente tolk. Det kan gå begge veier. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2022) redegjør for at det er det offentliges ansvar å vurdere om man er i behov for tolking. Om det er en tvil om alle behersker norsk godt nok, bør det bestilles tolk for sikkerhets skyld. av tolk kan være avgjørende for at de minoritetsspråklige familiene skal forstå hva som blir formidlet. Fandrem (2011) forteller at det kan være komplisert å finne tolk som passer, da det er et vidt spekter av dialekter og at kjønn kan spille en stor rolle på hvem som godtas som tolk. Hun forteller også

at medlemmer av tette innvandremiljøer ofte ikke ønsker å ta i bruk tolk, da det kan være noen de kjenner (Fandrem, 2011, s.153).

Som tidligere redegjort for kan lærere og foreldre erfare å ha ulik forståelse av skolestruktur og skole-hjem samarbeid. Spernes (2021) forteller derfor viktigheten av at det kan være vanskelig for foreldre og lærere å kommunisere dersom de har ulik språksosialisering og ikke forstår hverandre. Det er derfor nødvendig å bruke tolk dersom foreldrene og lærerne ikke forstår hverandre.

Hauge (2018) forteller at foreldre bør oppmuntres til å støtte barna sine på det språket de kan best, som oftest morsmålet. Hun sier at ved at foreldrene får benytte seg av et språk de mestrer, vil naturligvis kommunikasjonen blir mer naturlig og kognitivt kompleks. Samtalen vil da heller ikke bli preget av et enkelt språk, men gir rom for at begge partene kan ha en samtale om komplekse ting. Ved at de får snakke på morsmålet åpner det også opp for at foreldrene i større grad kan fortelle om verden rundt dem, resonere omkring kompliserte spørsmål og i større grad være med på å fikse eventuelle problemer. Dette er ting som kan hemmes dersom kommunikasjonen foregår på et språk foreldrene kanskje ikke mestrer tilstrekkelig (Hauge, 2018, s.70).

2.4.3 Tospråklig lærer

Spernes (2021) forteller at dersom lærere og foreldre ikke har et felles språk de kan kommunisere på, kan en tospråklig faglærer være en aktiv part i samtalen, hvor han/hun kan være tolk. Videre presiserer Spernes (2021) at tospråklige lærere ikke er ansatt som ordinær tolk, og dersom tospråklig lærer ikke er deltaker i samtalen, må det skaffes en annen tolk. 1.januar 2022 ble tolkeloven regulert, og det har nå komnt nye føringer for hva som er lov å ikke ved bruk av tolk. Etter de nye tolkereglene kan en derfor ikke lenger benytte seg av en tospråkliglærer på skolen, da alle tolker skal være kvalifiserte (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2021).

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2021) siteres på følgende: «Bruk av inhabil tolk vil kunne være forsvarlig i mer hverdagslige situasjoner enn i saker som har stor betydning for den enkeltes personlige forhold, samt samtaler som berører rettigheter og plikter».

Den nye loven sier også at er uforsvarlig og ulovlig å bruk barn som tolk, eller andre familiemedlemmer. Tolkeloven forbyr også bruk av barn som tolk etter § 4 (Ibid, 2021). Spernes (2021) forteller også at det kan være uheldig å bruke andre familiemedlemmer. Etter den nye tolkeloven som har tredd i kraft formulerte direktoratet seg slik (Ibid, 2021): «Etter tolkeloven § 16 skal en tolk ikke skal ta oppdrag hvis tolken er inhabil. Tolken er inhabil når det foreligger forhold som nevnt i forvaltningsloven § 6 første eller andre ledd». Den sier ikke at det er uheldig, men at det rett og slett nå er ulovlig å bruke tolker som er inhabile, som da for eksempel er i slekt med vedkommende en skal tolke for (Forvaltningsloven, 2022, § 6).

Å ha ansatte som består av lærere og eventuelt andre ansatte med ulike språklige og kulturelle bakgrunn, vil kunne være en verdifull ressurs dersom skoleledelsen vet å bruke potensialet alle ansatte har (Spernes, 2021, s.228). Ved å ha ansatte med forskjellig bakgrunn og kultur gir det elevene mulighet til å ha voksenpersoner på skolen som de kan identifisere seg med, og som vil være betydningsfulle for voksne. En lærer som har utdanning fra et annet land, kan ha perspektiver på temaet som gjør at elevene, og også lærerne får utvidet forståelse (Ibid, 2021). Hauge (2018, s.228) vektlegger også at det kan være positivt å ha morsmåls lærere som ressurs, ved å hjelpe elever til å forstå hva som skjer i skolehverdagen. Samtidig vil også disse lærerne kunne bidra inn mot selve møtet med foreldre som ikke mestrer det norske språket, og kanskje ikke kjenner til de norske skolekodene.

3 Metodologiske og metodiske valg

Metode er et nødvendig verktøy for å løse problemer, som gjør det mulig til å komme frem til ny kunnskap. I tillegg gjør metode det mulig å kontrollere at informasjonen som har blitt innhentet er troverdig, holdbar og gyldig (Olav Dalland, 2017). Metode betyr å følge en bestemt vei til målet (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2010). Fra et forskningsperspektiv handler metode om prosessen hvor man planlegger og gjennomfører en studie. I dette kapittelet redegjøres det for hvordan undersøkelsen i dette studiet er gjennomført, og hvilke metodiske tilnærminger som er lagt til grunn. Det er i denne oppgaven benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Dette begrunnet i at problemstillingen inviterer til å innhente enkeltpersoners opplevelser, i dette tilfellet kontaktlærerens erfaringer og opplevelser i møte med minoritetsspråklige familier.

I en kvalitativ undersøkelse rettes søkelyset mot individet, og har en funksjon til å fremme det individuelle perspektivet (Postholm, 2017).. Forskningsprosjektet tar da utgangspunkt i kontaktlærernes personlige erfaringer med minoritetsspråklige familier, noe som legger til rette for å foreta en kvalitativ undersøkelse for å kunne utforske deres subjektive ståsted nærmere.

3.1 Oppgavens metodologiske forankring

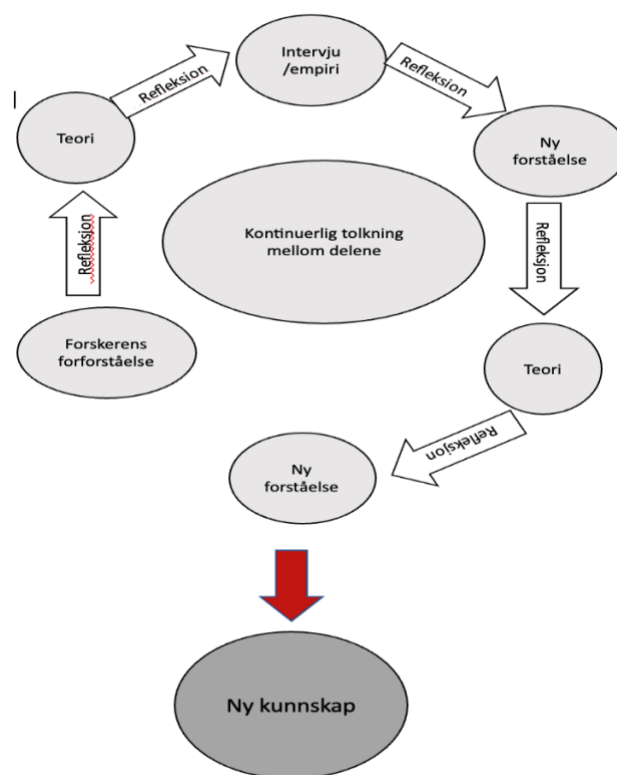
Det teoretiske rammeverket som er benyttet er en hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv. Først redegjøres det for hva begge metodene står for, før det videre redegjøres for hvorfor perspektivet er relevant for denne forskning.

Hermeneutikken, etter Thomassens (2021, s.157) betegnelse, betyr å tolke eller å fortolke. Krogh (2014) utdyper forståelsen ved å tillegge hermeneutikk tre hovedbetydninger. Det første er å uttrykke, det andre er å utlegge, og det tredje omhandler å oversette. Thomassen (2021, s.158) viser videre til at filosofene Scheinmayer, Dithley, Heidegger og Ricoeur har videreutviklet og forsøkt å videreføre søket om forståelse ut fra tekst og kontekst. Dette ved å rette et større fokus på skribentens egne tanker og forståelse, enn selve teksten i seg selv.

I denne forskningen har hermeneutikken vært en relevant metodologisk forankring i den grad at den gir mulighet for å tolke og forstå hvordan minoritetsspråklige familier og lærere forstår og opplever samarbeidet. Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming får man analysert og tolket intervjuene for å identifisere de kvalitative dataene fra informantene om deres tolkning av samarbeid, i temaer og mønstre. I nyere forståelse av hermeneutikken, viser en ofte til illustrasjonen om den hermeneutiske sirkel, som er en illustrasjon som tydeliggjør de prosesser som foreligger bak en hermeneutisk forståelse (Krogh, 2014). Sirkelen illustrerer et poeng i Gadamers hermeneutiske tilnærming, ved at søken etter mening, innebærer at fortolkningen av en tekst, går ut fra en forhåndsforståelse. Den forståelsen vi klarer å danne ut fra denne, virker tilbake til forståelsen av helhetsforståelsen.

I lys av teorien som nå er presentert har jeg forsøkt å illustrere min egen forståelse av den hermeneutiske sirkelen, og hvordan denne sirkelen bidrar til refleksjon og adaptere ny kunnskap.

3.1.1 Illustrasjon av egen forståelse av den hermeneutiske sirkelen



(Egen forståelse av den hermeneutiske sirkelen)

Når informantene deler av sine personlige erfaringer kommer de med kunnskap. Den kunnskapen vil man fra et hermeneutisk perspektiv fortolke og søke å forstå. Vi tolker hverandres ytringer og meninger. Videre adapteres forståelsen til informantene til egne meninger. Videre vil så informantene bygge videre på dette og det utvikler seg til nye fortolkninger. De nye fortolkningene blir så til den nye «forståelsen» og den nye forståelsen blir det til ny fortolkning, og slik fortsetter det til det er endelig og lander som en enhet. Prosessen som fører til denne helheten, er den hermeneutiske sirkelen, som illustrert ovenfor. Det som metoden i sin helhet er nyttig for, er i de tilfellene hvor man i sin forskning, hvor enhetene eller spørsmålet man må resonere seg frem til, ikke kan måles i enheter. Slik som i dette tilfellet hvor informantene deler av egne subjektive erfaringer, som ikke er målbart.

Den fenomenologiske studien beskriver den meninger mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Giorgi 1985, Moustakas 1994; Postholm, 2017, s.41). Postholm (2017) forteller at målet med en fenomenologisk forskning er å sette søkelys på individet og å se på enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider.

Da fenomenologien er et redskap for å se på hvordan individets opplevelser, og hvordan erfaringen av det samme fenomenet kan oppleves forskjellig av flere enkeltindivider – er dette akkurat det som gjennomføres i denne forskning. En fenomenologisk tilnærming har stått sentralt i hvordan å forstå kontaktlærerens erfaringer i møte med minoritetsspråklige familier. Den fenomenologiske tilnærmingen har også gjort det mulig å utforske hvordan informantene opplever kontaktlærersamarbeidet på en detaljert og dyp plan, og identifisere sentrale erfaringer og perspektiver. Derfor er også denne metodologiske forankringen veldig relevant.

I egen forskning er tatt for seg en hermeneutisk-fenomenologisk forankring. Hermeneutikken er som redegjort for et redskap for filosofer og andre forskere til å kunne fortolke noe, og søke en mening bak det man blir presentert. Intervjuene av informantene har hatt fokus på deres erfaring med å samarbeide med minoritetsspråklige familier. Det er mulig tenke seg til at det oppstår dilemmaer i møte og samarbeid med andre mennesker, men ved å ta i bruk denne metodiske forankringer velger hermeneutikken å konsentrere seg på å undersøke samarbeidet, og forklare å se nærmere på hva som skjer i samarbeidet mellom partene.

En styrke ved å anvende et hermeneutisk-fenomenologisk rammeverk er at det gir mulighet for en dyptgående tolkning og forståelse av komplekse samarbeidssammenheng, som i mitt

tilfelle er mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Ved å benytte meg av hermeneutikken har det gitt mulighet for å undersøke de ulike fortolkningene og forståelse av samarbeidet, samtidig som fenomenologien gir innsikt i individuelle opplevelser og meninger i samarbeidet.

Det som kan være utfordrende er balansen mellom den hermeneutiske og fenomenologiske prosessen. Da hermeneutikken fokuserer på tolkning og forståelse av tekster og konteksten, konsentreres fenomenologien seg om subjektive opplevelser og meninger. Det er viktig å være bevisst på å la begge perspektiver skal bli godt integrert, og at de ikke motarbeider hverandre, men heller komplementerer hverandre i forskningsanalysen.

3.2 Semi-strukturert intervjuform

Postholm (2017) forteller at samtaler alltid har vært en viktig del av det å være menneske, og språk og tegn har fungert som hjelpemiddel for kommunikasjon mellom mennesker. Grunnen til at intervju ble brukt som forskningsmetode er at metoden gjør det mulig å avdekke subjektive erfaringer, fortellinger og opplevelser. Metoden gir også mulighet for å se hvordan de samspiller. En kan ikke observere hendelser som har skjedd tidligere, eller menneskers meninger, tanker og opplevelser. Ved å ta i bruk intervju som forskningsmetode, muliggjør det at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter. Du får innblikk i det som foregår i den enkelte tankeverden (Postholm, 2017, s.68).

Postholm (2017) forteller at det er tre ulike former for intervju: strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju. Intervjumetodene skiller ved hvor fleksible de er når det gjelder å følge informantene. I et strukturert intervju har et utarbeidet spørsmål som en ønsker å stille, hvor forskeren strengt forholder seg til den avklarte rekkefølgen. I et halvstrukturert intervju kan en gjerne ha avklarte spørsmål, men det gis også rom for å stille oppfølgingsspørsmål og spore av i større grad. Den siste intervju metoden, ustrukturert eller åpent intervju følger en informant fritt, uten å forhåndskategorisere noe som kan begrense forskningsstudiene (Postholm, 2017, s.68).

I denne forskningen er det brukt en intervjumodell som er halvstrukturert. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2) med spørsmålene som skulle undersøkes. Intervjuguide ble delt opp i innledning, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og

en avslutningsfase. Innledningen var lagt opp til uformell prat, beskrivelse og bakgrunnen til prosjektet, samtykkeskjema, informasjon om hvordan de kunne trekke seg og til slutt – informasjon om hvordan dataene blir lagret. I overgangsspørsmålene var det lagt opp til fakta spørsmål om kjønn, alder og utdanningsspørsmål, før det så generelt om hvorfor de valgte å bli lærer og varigheten av deres arbeidsforhold. Det var hovedsakelig i nøkkelspørsmålene hvor verdien kom frem av å ha en halvstrukturert intervjumodell. Disse spørsmålene var åpnere og ga mer rom for refleksjon, dette ga også en mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på ting som var uklare, og rom for å utdype. Intervjumodellen ga også rom til å kunne formulere spørsmålene på flere måter, for å sørge for at de var forståelige for informantene. Med en strukturert intervjumodell hadde ikke det åpnet for de samme mulighetene. Det er også vanskelig å se for seg at et ustrukturert intervju kunne gitt meg de samme gode dataene, da ved at man ikke har lite god kontroll over dataene som kommer frem.

Det ble brukt de samme spørsmålene i alle intervjuene, med forskjellige oppfølgingsspørsmål. Ved å stille oppfølgingsspørsmål kom det frem enda mer kunnskap og en mulighet for å gå mer i dybden. Alle informantene ble utført fysisk på arbeidsplassen til informantene. Det opplevdes som en fordel å velge et tema i tilknytning til eget yrke med tanke på at egen erfaring, samt at det var et tema som var av interesse. Samtidig kan det for noen være vanskelig å holde en profesjonell distanse i møte med informantene. Det har derfor vært viktig å være bevisst på.

3.3 Rekruttering og presentasjon av informanter

Ved rekrutteringen av informantene stiltes det noen kriterier. Det ble stilt som krav at det var kontaktlærere på ungdomstrinnet, som gjerne hadde arbeidet et par år, og som hadde tilnærmet seg en del erfaringer, spesielt i samarbeid med minoritetsspråklige familier som var aktuelle. På bakgrunn av egen kontaktlærer erfaring og karriere kom det fort frem tanker om aktuelle kandidater til studiet. For egen del var det viktig å ha noen kriterier for informantene for å kunne forske på en enkelt gruppe med noenlunde lik jobbhverdag, samtidig som kunne vise personlige erfaringer og opplever i samarbeidet med minoritetsspråklige familier. For forskningens sin del var det også viktig å få kartlagt at de hadde erfaringer med minoritetsspråklige familier, hvis ikke hadde ikke det vært intervjuer som var like relevant for forskningen.

Det ble sendt ut en e-post med informasjonsskriv og intervjuguide til de som var aktuelle å rekruttere, hvor de alle takket ja til deltakelse. Informantene som ble rekruttert er alle tidligere kollegaer, men fra tidligere arbeidsforhold. Dette var et bevisst valg med tanke på egen rolle som tidligere kollegaer, og nå forsker. Det hadde vært vanskeligere å skille rollen dersom det var informanter på samme arbeidsplass.

At alle informantene er kvinner er tilfeldig, og skyldes kun at det var de som var først i å melde seg til å delta. Det var også kontakt med flere menn og kvinner, men på bakgrunn av tid var det vanskelig å få til.

3.3.1 Tabell av informantene

Informant	Kjønn	Kontaktlærererfaring
Informant 1	Kvinne	5 år
Informant 2	Kvinne	15 år
Informant 3	Kvinne	30 år
Informant 4	Kvinne	23 år

3.4 Etiske avveininger angående personvern

Det første som ble utarbeidet var et informasjonsskriv. Det ble utarbeidet etter mal for informasjonsskriv laget av Norsk senter for dataforskning (NSD). Her ble informantene informert om at det er frivillig å delta, og at de hadde mulighet å trekke samtykke når som helst. Det ble også informert om deres personvern og hvordan opplysningene deres skulle bli oppbevart, både under forskningsprosjektet og ved prosjektslutt. I informasjonsskrivet var det også informasjon om rettighetene deres og hvordan de kunne komme i kontakt med forsker og veileder. Nederst i informasjonsskrivet ble det også utarbeidet et samtykkeskjema hvor det stod «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige familier*» og har fått anledning til å stille spørsmål».

Nedenfor måtte de krysse av at de samtykket til å delta i intervjuet, og at det ble tatt opp på lydopptaker. Under intervjuene ble det tatt i bruk et nettskjema som var koblet opp mot diktafon mobilapp. Ved å bruke diktafonen ble opptakene umiddelbart kryptert til telefonen, og vår låst opp mot nettskjema som en kun har tilgang til via nettskjema med feideinnlogging. En kan ikke benytte seg av mobildiktafonen uten å ha NSD godkjenning (referansenummer: 723357)

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, juss og humaniora (NESH, 2021) har utviklet forskningsetiske retningslinjer som har vært essensielle i min etiske vurdering av min kvalitative forskning. I transkriberingen ble informantene anonymisert ved på å nummerere dem til informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Viktigheten med dette er å skjerme slik at ingen grupper skal bli påvirket av forskningen, verken direkte eller indirekte (NESH, 2021). Dette gjelder ikke bare informantene selv, men også tredjepartsopplysninger som i dette tilfellet er elevene og foreldrene som disse kontaktlærerne samarbeider og arbeider med. Deres personvern og personopplysninger skal ikke ramme noen. For å sikre dette er informantene anonymisert, samt at erfaringene som kontaktlærerne deler ikke skal kunne spores tilbake til noen. Postholm (2017) forteller om triangulering og member checking som mulige metoder for å kvalitetssikre og validere egne forskningsfunn (Postholm, 2017, s.132). Ved å benytte deg av triangulering menes det at du tar i bruk flere kilder og forskningsresultater fra flere forskere og teorier. Member checking vil si at forskeren får innsikt i bidragene deres til forskningen, og for godkjenne at det stemmer. I intervjuguiden ble det lagt opp til at informantene fikk anledning å sjekke over dataene deres, og det ble gitt rom for endringer.

3.5 Oppgavens kvalitative metodiske forankring

En kvalitativ metode er en forskningsmetode og en undersøkelse som er empirisk. Dag Ingvor Jacobsen forteller at det i nyere tid har blitt mer søkelys på evidensbasert utøvelse. Med dette menes forskningsbasert kunnskap, og forutsetter en systematisk innsamling og behandling av empiri. Jacobsen (2011) forklarer empiri som «Data om virkeligheten består både av objektive ting, biologiske og materielle, og subjektive oppfatninger, meninger, holdninger og verdier (Jacobsen, 2011, s.149).

En kvalitativ undersøkelse samler inn og analyserer kvalitative data: data som blir produsert som tekst, bilder, lydopptak, video og andre former for ikke-tekstbaserte informasjon enheter. i motsetning til kvantitative som viser igjen i tall eller andre former for å måle enheter. Dessuten søker en kvalitativ undersøkelse om å forstå hvert individs subjektive forståelse av virkeligheten. Grunnlaget i min undersøkelse tar for seg subjektive erfaringer og opplevelser som kontaktlærere har i samarbeid med minoritetsspråklige familier.

3.5.1 Muligheter og begrensninger ved valgt metode

Som enhver metode har også den kvalitative metoden utfordringer og muligheter (Jacobsen, 2010). Som nevnt har den kvalitative metoden søkelys på individet, og empirien i undersøkelsene preges av subjektets egne erfaringer, perspektiv og opplevelser. Å utføre en kvalitativ undersøkelse er omfattende og tidskrevende, og resulterer gjerne i et mindre datautvalg. Igjen vil et mindre utvalg av data føre til det kan være utfordrende å trekke åpenbare konklusjoner, da informantene gjerne forteller om ståstedet til en eller flere subjekt (Jacobsen, 2010, s.14).

Da det ikke er spesielt mye forskning på problemstillingen, kan det også gjøre det vanskelig å komme frem til konkrete tiltak for praksisen videre, da det er et mindre datautvalg å hente ifra. Fordelen med en kvalitativ undersøkelse er at den gir rom for å forske, og gi en stemme til en gruppe som gjerne ikke har fått muligheten til å fortelle om sine egne formeninger om temaet. Postholm (2017) forteller at kvalitativ forskning og dens perspektiver har utviklet seg fra en interesse for livene og tradisjonene til personer i samfunnet som har hatt liten eller ingen stemme. En annen fordel med metoden er nettopp det at den gir rom for å benytte seg av evidensbasert praksis, da den systematisk samler inn og behandler empiri (Jacobsen, 2010). En kan med dette se at det finnes positive og negative sider ved valgt metode. Hvilke etiske vurderinger man er nødt til å ta hensyn til innenfor en kvalitativ forskning vil nå redegjøres for.

3.6 Etske vurderinger i kvalitativt arbeid

Som forsker er det en del grunnleggende etiske vurderinger som en må ivareta gjennom forskningsløpet – i forkant, under og i etterkant av undersøkelsene. Før forskning er i gang er det derfor en del etiske prinsipper som en må ta hensyn til. Et viktig prinsipp er at forskeren må sørge for at alle er informert om prosjektet før forskningen starter. Informantene må få innsikt i hva som skal skje, og få innsyn i hva forskeren skal forske på (Postholm, 2017). Postholm (2017) viser til Erickson (1986) at det er et par grunnleggende etiske hensyn som må tas i betraktning ved forskning. Det første etiske prinsippet omhandler at informantene må få nok informasjon om hensikten av forskningen, og planen for utførelsen. Det andre etiske prinsippet omhandler at informantene får kjennskap i hvilken belastning forskningen kan påføre.

Forskningsarbeidet startet med at det ble utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1) om forskningsprosjektet. I informasjonsskrivet fikk informantene informasjon som formålet med forskningen, hva det innebar å delta, personvern og hva som ville skje med personopplysningene deres. De ble også opplyst om rettighetene deres og kontaktinformasjonen om de hadde spørsmål eller lignende. Nederst var det samtykkeerklæring som de måtte krysse av på at de hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, og at de hadde fått anledning til å stille spørsmål. Avslutningsvis måtte de krysse av på at de ønsket å delta i intervjuet og at de godkjente at det ble tatt lydopptak. Samtykkeerklæringen ble så undertegnet og levert inn til meg i forkant av intervjuene.

3.6.1 Utførelse av intervju og vurdering av datakvalitet

Til tross for at alle informantene hadde fått samme epost med informasjonsskriv og samme intervjuguide, ble det fire totalt forskjellige intervju. Med informant 1 og informant 2 ble intervjuene avholdt hjemme hos dem, mens med informant 3 og informant 4 møttes vi på arbeidsplassen. Etersom informantene gjorde en tjeneste med å stille til intervju, var det viktig for å være fleksible etter når det passet best for dem – det var alt fra morgen, ettermiddag og kveld.

Det kom frem en markant forskjell i å ha intervju hjemme hos informantene og på arbeidsplassen. På hjemmearena var opplevelsen at begge informantene var i større grad fokusert på intervjuet, og en møtte heller ingen forstyrrelser av andre.

I intervjuene som ble gjort på skolen var det tydeligere at informantene ble distrauert. For eksempel i intervjuet med informant 4 var det opptatt på alle grupperommene på skolen, så vi endte opp med å ha intervjuet på kopirommet. Det var flere som var innom rommet i løpet av intervjuet, og det preget informanten i form av at hun glemte spørsmålet som ble stilt og at fokuset hennes flyttes bort fra intervjuet. Til tross for at det gjorde henne distrauert viser det ikke igjen i dataene, da hun har svart veldig utfyllende på spørsmålene hun ble stilt. Det var noen av spørsmålene hvor hun tok seg selv å miste fokus, og da dobbeltsjekket hun med meg om hun hadde svart på det som ble spurt om, som hun alltid gjorde.

Mens intervjuene ble gjennomført, ble intervjuet fortløpende transkribert, ved hjelp av diktafon og dikteringsfunksjonen på Word. Erfaringen med å bruke diktering på alle var god, bortsett fra det ene intervjuet. Den ene informanten har et annet morsmål og aksent, og dermed klarte ikke dikteringen å diktere det hun sa. Dikteringen ble gjennomgått i etterkant og satt i sammenheng med lydopptakene, og sikret at det som var diktert var autentisk og at dataene var pålitelige. I det ene intervjuet var dert vanskelig å få brukt diktafonen, og bruken av dikteringsfunksjonen på Word sparte derfor mye tid. Det ble heller ikke opplevd at kvaliteten på transkriberingen tok noe effekt av dette.

I intervjuene fikk ble verdien bekreftet av å ha et semi- strukturert intervjumodell, da alle intervjuene ble unike og veldig forskjellige. Gjennomførelsen av intervjuet tok utgangspunkt i samme skjema, men veien de tok på bakgrunn av oppfølgingsspørsmål på deres erfaringer viste store forskjeller. Intervjuene varte fra rundt 30 minutter, til opp mot rett over en times tid. Informant 1 ordla seg kortere og mer konkret enn de andre informantene. Det viser igjen at hennes var vesentlig kortere enn de andre sine intervju, samtidig som kvaliteten i data fra henne var god. Det passet godt med hva som var tenkt ut av intervjuguiden. Alle informantene møtte til gitt tid, fremsto engasjerte og tok seg god tid til å utføre intervjuet.

Til tross for at alle tok seg tid til intervjuet var det forskjell hvordan det kom til uttrykk i intervjuprosessen. I intervjuet med informant 4 var hun åpen om at hun var travel, og at for å passe med hennes timeplan måtte intervjuet gjennomføres i arbeidstid på informantens arbeidsplass. Intervjuet ble av denne grunn noe kaotisk, men uten at det kom til uttrykk i data fra henne. Hun svarte godt og utdypende, og viste til flere gode erfaringer.

3.6.2 Relabilitet og validitet

For å styrke påliteligheten, reliabiliteten av funnene, er det viktig at prosessen frem til resultatene er transparent. Validitet dreier seg om metoden undersøker det som var dens intensjon å undersøke. For å undersøke det ser en om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent. Når et utsagn blir fortolket i en teorikontekst, er fortolkningenes validitet avhengig av om teori er valid for undersøkelsens område og om fortolkningenes følger logisk av teorien (Postholm, 2017, s.170).

I oppgaven presenteres det og fremmes opplysninger om metodene som har blitt brukt til innsamling av data, intervjumetode og analyse av transkripsjonen som er blitt tatt. Postholm, (2017) forteller at i intervjuanalysene er validitet et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen. Videre forteller hun at valg av analyseenhet har en stor betydning og at det vanligste i en kvalitativ forskning er å ta opp på bånd, transkribere og analysere dataene. Dette har vært et fokus i denne forskning.

Postholm (2017) forteller at reliabilitet handler om å sikre en autentisk forståelse av informantenes erfaring. Ved å gjøre dette vil forskeren på best mulig vis sikre at resultatene som er kommet fram, vil være troverdige og pålitelige i et forskningsbilde. For å sikre reliabilitet i forskningen er det brukt lydopptak under alle intervjuene, som i ettertid ble transkribert. Ved å gjennomføre dette, sikrer man at dataene som kommer frem fra informantene er autentiske, og at dataene dermed er mer pålitelige. For å sikre at forskningsbildet ikke preges av egne erfaringer, er det benyttet en analysemetode, den konstant komparative analysemetode (Postholm, 2017, s.132). Denne redegjøres nærmere for i neste kapittel.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres det funnene fra forskningen.. Først redegjøres det for analysemetoden den konstant komparative analysen måten. Det vil redegjøres for hva analysemetode er, og hvordan denne er til å kategorisere funnene.

4.1 Den konstant komparative analysemetode

For å sikre en mer autentisk forståelse av informantenes erfaring har analysemetoden den konstant komparative analysemetoden blitt brukt. Analysemetoden ble utviklet av Barney Glaser og Anasalm Staruss i 1967 (Postholm, 2017, s. 87). Det er ikke mulig i praksis å legge til side alle subjektive teorier og praksiser slik også det påpekes i hermeneutikk, men at ved å bruke denne teoretiske tilnærmingen sørger forskeren for å være bevisst rundt egne synspunkter og fordommer om saken som undersøkes, og ikke lar dem prege forskningsbildet på en problematisk måte.

Postholm (2017, s. 87) forteller at det etter hvert ble uenighet rundt betydningen av en ren induktiv tilnærming. Glaser fastholdt av forskeren skulle møte det empiriske materialet med så lite forutinntatt sinn som mulig. Strauss vektla i større grad en interaksjon mellom empiri og forsker, og dermed med mellom empiri og teori (Strauss & Corbin 1990, 1998 sitert i Postholm, 2017, s.87), noe som også er tilfellet i denne oppgaven. Ved å bruke litteratur før, under og i den avsluttende fasen er det forsøkt å sikre å ikke miste av syne det teoretiske fokuset om interkulturelt samarbeid mellom kontaktlærer og minoritetsspråklige familier. Dessuten for å sikre ytterligere datavaliditet og reliabilitet er det forsøkt å møte data med åpenhet, velvitende om egen posisjon som kontaktlærer selv: dette innebar å la datamateriale tale for seg selv.

Metoden er egnet til forskning hvor koding og kategorisering av datamateriale står sentralt i analysen (Postholm, 2017, s. 87). Det er tre ulike kodingsfaser som metoden tar for seg: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding betyr at man baserer seg på at man får flere koder og navn på fenomener, som sorteres videre i kategorier. Det er sammenhengene mellom de ulike funnene i åpen koding som videreføres til aksial koding. Når fenomenene er identifisert og gjennomgått, lages

gruppering av fenomenene under navnene de er satt under. Det er dette som kalles kategorisering. Neste trinn er aksial koding. Kategoriene blir da plassert i subkategorier, som gjør at forklaringen av fenomenene blir mer fullstendige (Postholm, 2017, s.89). Målet med å ha en selektiv koding er å bringe sammen de andre kategoriene, for å danne en helhet i forskningsbildet. Da samles kategoriene, subkategoriene og kjernekategoriene sammen (Postholm, 2017, s.90). Analysemetoden i seg selv skal ikke ses på som en oppskrift, men mer en veiledning over å håndtere datamaterialet. I 4.1.1 illustreres det hvordan denne metoden er brukt for å kategorisere funnene fra informantene.

4.1.1 Illustrasjon av kategorisering

I analysen av data har det blitt brukt flere av elementene fra denne analysemetoden. Det første som ble gjort var å transkribere intervjuene til en tekstlig representasjon av det som ble sagt under intervjuene. Etterpå ble transkriberingene lest flere ganger. Dette ble gjort for å en grundig forståelse av innholdet og temaene som ble diskutert. Etter gjennomgang søktes det etter sentrale temaer som dukket opp. Etter hvert som de ble notert ned, var det noen av temaene som gikk igjen. Temaene ble sammenlignet, og satt i sammenheng ved å bruke den konstant komparative analysemetoden. Fokuset var på likheter og forskjeller mellom temaene og hvordan de kunne relateres til hverandre. Ved å se på likheter og forskjeller mellom temaene kom det frem mulighet for å utvikle kategorier og overordnede temaer, som videre beskrev funnene til informantene. Etterpå ble kategoriene og transkripsjonene gjennomgått, og sortert inn i hverandre. Det ble gjort noen innstillinger frem til de som var mest passende og pålitelige i henhold til funnene og transkripsjonene kom frem. Ved å bruke denne analysemetoden har den hjulpet til å kategorisere og systematisere dataene fra intervjuene på en pålitelig og systematisk måte. Dette gir mulighet til å utvikle sterke funn og konklusjoner fra de kvalitative dataene. Allerede ved gjennomlesning av materialet var det mulig å navngi fenomener som gikk igjen hos informantene mine. Transkriberingen for hver enkel informant ble gjennomlest flere ganger slik at fenomenene ble kartlagt på best mulig vis. Dette var et nødvendig steg før kategorisering. Avslutningsvis kom frem det flere kategorier med felles kjerne kategorier som ble funnet gjennom analysen av mine forekommende kategorier og subkategorier.

I illustrasjonen nedenfor vises det til hvordan funnene er kategorisert. Ved å bruke fargekoder, som illustrerer sammenhengen mellom data hos de ulike informantene, er det tydeliggjort for hvordan analysemetoden er brukt i funnene, og hvordan de utviklet seg gjennom de ulike kodingsprosessene.

Informant 1

Kultur	Tolk	Morsmål	Forståelse	Samarbeid
Teknologi	Polen/Palestina/ Bulgaria/Kurdistan	Minoritets- språklige	Tilrette- legging	Overføringssamtaler/ utviklingssamtaler

Informant 2

Samarbeid	Øst-Europa, Kurdistan/Syria	Teknologi	Mangfold	Oppfølging
Skolesystemet i Norge	Verdier	Tilrettelegging	Kulturforståelse	Respekt

Informant 3

Kommunikasjon	Polen, Ukraina, Filippinene	Kultur	Tolk	Kulturforskjeller
Skolesystem	Samarbeid	Tilrettelegging	Forståelse	Respekt

Informant 4

Teknologi	Somalia, Polen	Kultur	Samarbeid	Kulturforskjeller
Skolesystem	Kommunikasjon	Tilrettelegging	Forståelse	Respekt

Hovedkategorier

Samarbeid	Kommunikasjon	Tilrettelegging	Relasjon	Dilemmaer
-----------	---------------	-----------------	----------	-----------

Subkategorier

Informanten es definisjon på samarbeid	Kommunikasjonss til mellom skole og hjem	Tilrettelegging i kommunikasjon med minoritetsspråkli ge foreldre	Relasjon i kontaktlære r- samarbeidet	Dilemmaer i kontaktlærersamarbe id med minoritetsspråklige foreldre
---	--	---	--	---

3.1.1 Fordeler og ulemper ved valgt analysemetode

Fordeler som finnes ved den konstant komparative analysemetoden er at den er utformet for å kunne analysere og forstå komplekse fenomener, som for eksempel kulturelle praksiser og sosiale relasjoner - som i mitt tilfelle med kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige familier. Metoden gir en detaljert og systematisk analyse av dataene som samles inn av informantene (Postholm, 2017, s.90).

En annen fordel med metoden er at den er fleksibel og kan tilpasses ulike kontekster og formål. Den gir også rik og detaljert informasjon på fenomenet som studeres, som kan bidra til å avdekke komplekse sammenhenger og nyanser. Metoden kan også stimulere til teoriutvikling ved at forskeren kan generere nye og komplekse teoretiske perspektiver basert på dataen de samler inn. En annen fordel er at metoden også bidrar til å sikre reliabilitet og validert på bakgrunn av metoden er systematisk og gir en gjennomiktig tilnærming til dataanalysen (Postholm, 2017, s.132).

Mulige ulemper med analysemetoden er at metoden kan kreve mye tid og innsats fra forskeren, spesielt når en skal samle inn og analysere dataene. Forskeren er også involvert i analysen av dataene og tolkingene av resultatene. Dette er viktig å være bevisst på for å ikke prege dataene subjektivt. For å redusere subjektivitet i egen forskning er det brukt refleksivitet, som vil si at bevisstheten på egen rolle og bakgrunn vil kunne prege datainnsamling og tolking av data. Det er også brukt elementer av triangulering og member checking (Postholm, 2017, s.132). Triangulering vil si at en innhenter forskningsresultater og kilder fra flere forskere og teorier,

til å understøtte funnene. Member checking vil si at en gir mulighet for at informantene får gjennomgå bidragene deres, for å godkjenne at det stemmer (Ibid, 2017). Dette legges det opp til intervjuguiden, hvor det avslutningsvis ble oppsummert funn, og ved at informantene fikk mulighet å foreta endringer.. En annen utfordring med analysemetoden er at analysemetoden krever en forståelse av kvalitativ forskning, og ferdighet i å utføre analyse og tolkning av data (Postholm, 2017, s.87). For å sikre dette har mye av forberedelsen og tiden til forskningen blitt dedikert å utdype egen forståelse av kvalitativ forskning, og analyseteknikker. Dette gjennom å innhente relevant litteratur, samt benytte tidligere erfaringer med forskning, hvor kvalitativ forskning og analysemetoden sto sentrale.

4.2 Analyse av funn

I dette kapittelet presenteres funnene som er relevante for å besvare problemstillingen:

«Hvordan opplever kontaktlærere på ungdomstrinnet på Jæren samarbeidet med minoritetsspråklige familier, og hvordan tilrettelegges det for et godt skole/hjem samarbeid?».

Funnene er systematisert i henhold til kategoriseringen som ble gjennomført, som illustrert i 4.1.1.

4.2.1 Informantenes definisjon på samarbeid

Informantene pratet hver for seg om begrepet samarbeid, og ble spurt om hva de tenkte om begrepet, og hva de selv la i det. Det kom frem ulike svar, men likevel viser informantene til at det er en prosess som foregår mellom to eller flere parter. Informant 1 sier følgende:

«Det er liksom en felles forståelse av et mål»

Informant 2 viser til en mer utfyllende forståelse av begrepet:

«Hvis jeg bare skal definere samarbeid ... tenker jeg at en jobber sammen om et prosjekt, der man på en måte deler erfaringer, kunnskap og løser problemer eller på en måte utfordringer eller oppgaver i fellesskap».

I sammenligning til informant 1 var også informant 4 kort og presis om hennes definisjon om hva et samarbeid var. Informant 4 sin definisjon var «*Samme veien om målet*», noe som ikke var langt ifra informant 1 sin definisjon. Senere i intervjuet ble informantene bedt om å fortelle hva de tenker på når de hørte begrepet interkulturelt samarbeid. Informant 1 forteller:

«Det er kanskje en forståelse om de forskjellige kulturerene. At de bør forstå den norske kulturen og den måten vi gjør ting på, men at vi også må forstå deres»

Informant 2 forteller sin hva hun tenker på når hun hører interkulturelt samarbeid:

«Jeg tenker jo at samarbeid på tvers av kulturer og ulik måte på en måte å forstå verden på hvordan en skal organiseres og hva som er verdier og hva som er viktig ikke viktig å finne fellesskap da»

Informant 3 forteller at hun har arbeidet i skolen i mange år, og har vært på mange samlinger og møter med forskjellige kulturer. Hun forteller også at det er foreldre som ikke har kjennskap til hvordan den norske skolen fungerer, da de ikke selv har gått her. Hun hadde nylig en erfaring hvor en elev skulle søkes inn til videregående skole, og det ble tydelig at moren ikke hadde noen anelse i hvordan det foregikk og hva det var. Hun forteller videre at hun som kontaktlærer ringte moren og betrygget henne med hva som foregikk og svarte på spørsmål som hun hadde. Informanten forteller videre at det er lett å ta ting som vi gjør på skolen som en selvfølge, og regne med at «alle» vet hvordan alt fungerer. Hun poengterer også at det er viktig å snakke sent og tydelig, og å sørge for at de faktisk forstår det som de blir fortalt. Hun la til at hun har hatt fler erfaringer med minoritetsspråklige familier hvor foreldrene nikker for å være høflige, men egentlig ikke har forstått innholdet.

I intervjuet med informant 4 deler hun et ønske om å få mer informasjon i møte med elever fra andre kulturer og religioner. Hun forteller at hun hadde opplevd det som nyttig og hatt aktører som gir informasjon om hvordan en kan legge bedre til rette for et godt samarbeid med minoritetsspråklige familier. Videre sier hun at det kan være vanskelig å sitte alene og prøve seg frem i kulturelt, at hun heller gjerne skulle ønske at de delte mer med henne.

Videre går vi fra samarbeid generelt til et foreldresamarbeid, hvor informantene fikk spørsmål om hva de tenkte var målet med et foreldresamarbeid. Informant 1 sier at for henne er målet

med et foreldresamarbeid at alle er på samme plan og står på samme side for å få frem elevens beste.

Informant 2 forteller følgende om hva hun mener at målet med et foreldresamarbeid er:

«Å utfylle hverandre med å gi elevene muligheten til å lære og på en måte ha det de trenger for å komme seg videre»

Informant 3 forteller at hennes gunstige foreldresamarbeid er når hun kan ringe og fortelle om ting som har skjedd på skolen, og at de lytter til henne. Og at de kan ringe til henne når de lurer på ting, og at de i fellesskap jobber sammen for at eleven skal ha det best mulig. Hun understreker at hun synes det er kjempeviktig å ha et godt samarbeid med elevenes foreldre. Informanten forteller videre at hun er opptatt og forteller foreldrene om at det er viktig for henne å hjelpe ungene deres, som hun sier *«det er jo det kjæreste de har»*.

4.2.2 Kommunikasjonsstil mellom skole og hjem

Etter å ha spurt om hvordan informantene definerte samarbeid generelt, interkulturelt samarbeid og foreldresamarbeid, fikk de spørsmål knyttet opp mot kommunikasjonen mellom dem og de minoritetsspråklige familiene, altså hvordan informantene kommuniserer med foreldrene i samarbeidsprosessen. En fellesnevner i alle intervjuene er at mye av dialogen skjer via telefon i form av SMS og telefonsamtale, og via app. Sistnevnte ytrer flere av informantene har vært en vanskelig overgang for mange, og for de minoritetsspråklige foreldrene. Informant 1 forteller:

«Jeg har brukt mest SMS, men så fikk vi en app hvor vi skulle kommunisere med foreldrene. Det var ikke alle foreldrene som klarte å laste ned å bruke den».

Videre ble det stilt et oppfølgingsspørsmål til informant 1 om hun erfarte noen endringer i kommunikasjonen ved overgang til app. Da sa hun:

«Ja.. Noen brukte lenger tid å gi beskjed, må laste ned app. Det endte opp med at jeg måtte treffe dem for å forklare dem hvordan de skulle bruke den ... det gjaldt ikke bare de med etnisk bakgrunn, men sjøl de norske synes det va vanskelig, spesielt de som ikke er så tekniske»

Informant 2 forteller at det har vært store endringer i hvordan hun har hatt kommunikasjon med foreldrene. Dette fordi de tidligere hadde på telefon, før de så gikk over til epost og nå app. Videre forteller hun at mange av foreldrene fortsatt tar kontakt på telefon, og at hun derfor gjør litt forskjellig. Informant 3 deler også at hun har prøvd ut mange forskjellige kommunikasjonsplattformer med foreldrene, men at hun foretrekker skriftlig på SMS og ikke minst å ha fysisk møte med foreldrene. Hun forteller at det spesielt gjelder minoritetsspråklige familier, da hun synes det er mye lettere å fange opp om de ikke forstår eller rom for dem å stille spørsmål. Så av alle måter å kommunisere med oppsummerer hun med at hun det beste for henne har vært fysiske møter.

Videre understreker informant 3:

«Minoritetsspråklige familier er det noe spesielt med. Når du kommuniserer med de må du ta deg god tid, enda mer enn de etnisk norske foreldrene. Vær åpen med dem og bruk den tiden til å investere tid på dem, da får du mye igjen tenker jeg»

Informant 4 har i likhet med informant 1 god erfaring med SMS. Hun forteller at det fungerer veldig godt, da hun føler at hun er mer tilgjengelig om det er på telefonen enn eksempelvis app. Da kan hun svare kjapt mellom undervisning og friminutt, samtidig som hun synes det er greit å svare dem der på ettermiddagene om de skulle lure på noe.

4.2.3 Tilrettelegging i kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre

Intervjuguiden har flere spørsmål som er knyttet til tilrettelegging. Både om hvordan de tilrettelegger for at minoritetsforeldrene får medvirke i kommunikasjonen og hva de gjør for å bedre kommunikasjonen med minoritetsspråklige foreldre. Informant 1 forteller at hun har best erfaring med å ha kommunikasjon skriftlig. Hun sier at ved å kommunisere på SMS så kan foreldrene med annet morsmål oversette meldingen hennes direkte, i forhold hvis hun hadde hatt kommunikasjon via telefon. Hun forteller videre at de som har et annet morsmål legger hun til rette for å kommunisere på engelsk, både muntlig og hvis hun sender hjem beskjeder eller innkallelser og lignende. Hun fikk et oppfølgingsspørsmål om hun noen gang har tatt i bruk tolk, da svarte hun:

«Jeg har brukt tolk på en utviklingssamtale.. Det var det første møte, jeg visste de ikke hadde bodd lenge i Norge, og jeg synes det var viktig at de var klar over hvordan alt funket og at de fikk med seg informasjonen»

Videre forteller hun at hun har hatt flere episoder hvor foreldrene har møtt til samtale, og det viste seg at de ikke kan snakke og gjøre seg forstått på norsk og i bestemt tilfelle endte det opp med at eleven selv måtte oversette selv mellom henne og foreldrene. Informant 1 fortalte at det ikke er en ønskelig situasjon og understreker verdien av at en tolk både kan begge språkene, og har en tospråklig kulturell forståelse. Dette så hun på som en viktig ressurs, da hun forteller at det ikke alltid hun har blitt kjent med det kulturelle bakgrunnen til elevene/foreldrene. Avslutningsvis sier hun at hun ikke tror at alle er klar over at det er mulig å ta i bruk tolk, og at folk ikke er flinke nok å tilby det.

Når informant 2 blir spurt om hvordan hun tilrettelegger forteller hun at de fleste av foreldrene hun har behersker norsk i den grad at det ikke har vært noe problem med å kommunisere med dem, men at hun hadde en ny elev hvor både elevene og foreldrene ikke kunne så mye norsk. Da tok de i bruk en kollega som snakket språket som tolk. Informant 2 forteller også om utfordringer knyttet å ta i bruk tolk, da hun har opplevd gjennom hennes år som lærer at tolkene hadde vært lite fleksible, og hun opplevde økonomisk motivasjon var tilstedeværende for tolkene. Dette ved at tolkene eksplisitt ønsket alle samtalene skulle bli tolket rett etter hverandre, noe som hun ytrer kan være vanskelig å få til i praksis.

Foreldresamtalene skjer som regel på kveldstid, og det er utfordrende å finne en tid som passer for både henne, tolk og foreldrene. Hun har også hatt tidligere erfaring med telefontolk, men var åpen om at hun opplevde det noe mekanisk, når personen ikke var direkte til stede. Informant 2 har også hatt dårlige erfaringer hvor tolken ikke har møtt opp eller ringt opp når hun har bestilt telefontolk. Hun forteller at det har vært den beste erfaringen for henne har definitivt vært å bruke en kollega som tolk, da hun både kan videreformidle det faglige, har innsikt om hvordan skolesystemet fungerer her i Norge og i hjemlandet i tillegg til at hun har innsikt i det kulturelle. Hun avslutter med:

«Det er så godt å ha en kollega som faktisk kan språket. Å ha et kollegium som er interkulturelt tror jeg er en kjemperessurs, de er liksom en del av skolen selv, og ser begge sidene av situasjonen».

Informant 3 forteller hvordan hun tilrettelegger for kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre:

«Når du er i samarbeid med minoritetsspråklige setter jeg av enda mer tid i samtale enn med andre etnisk norske foreldre. Så de får svar på det de lurte på. Vær åpen og bruk den tiden å investere tiden på dem, da vil du få mye igjen tenker jeg»

I likhet med informant 2 har også informant 3 god erfaring med å bruke kollega som tolk. Hun forteller at hun hadde stort utbytte av det når de tok imot ukrainske flyktninger. Da var det en stor fordel å ha noen «på huset» som kunne kommunisere på morsmålet deres.

Videre forteller informant 3 at hun opplever at arbeidsplassen ikke ønsker for mye bruk av tolk, da det er dyrt for skolen. Hun ser derfor verdien å ha kollegaer da hun tenker det er billigere for driften, og at det kan være tryggere for elevene på skolen å snakke med noen de har kjennskap til. Hun avslutter med at hun synes også det er en fordel å bruke kollegaer som tolk at de både kan språket, og i tillegg til kultur og skolesystemet her og i hjemlandet. Hun sier det er stor verdi å ha folk i kollegiet som snakker flere språk og har kjennskap til andre kulturer. Informant 4 forteller i likhet med informant 1 at hun tilrettelegger kommunikasjonen ved å kommunisere mest mulig på tekstmelding, men at hun også har erfaring med å bruke tolk i muntlige samtaler med minoritetsspråklige foreldre. Hun deler også at hun har hatt erfaring på foreldremøter hvor foreldrene har tatt med seg eldre søsken for å oversette mellom henne og foreldrene.

Videre forteller informant 4 om tilrettelegging i oppstartfasen på ungdomskolen:

«For eksempel når det er første foreldresamtale i åttende klasse trenger de gjerne litt mer informasjon før de kommer. Ellers så går det an å for eksempel holde dem igjen litt etter for å sørge for at de forstod hva som ble sagt. Jeg tenker også at det er viktig at kommunikasjonen går begge veier. Å være åpen for dem.. men og litt hvordan de viser seg tilbake igjen. Vi skulle også fått mer informasjon om barna i overføringsmøter fra barneskolen til ungdomsskolen. Det snakkes mye om elevene, men savner at det utveksles mer informasjon om tilrettelegging. Lærerne på barneskolen sitter ofte på relevant informasjon som jeg tenker hadde vært veldig nyttig, for at vi kan legge til rette for et enda bedre samarbeid».

4.2.4 Relasjon i kontaktlærersamarbeid

Da informant 1 ble bedt om å svare på hva hun gjør for å utvikle en god relasjon til minoritetsspråklige foreldre i oppstartfasen svarte hun:

«For eksempel å ordne tolk til de som ikke snakker norsk. Det viser at vi har lyst å ha en god kommunikasjon som er helt forståelig – begge veier. Det gjør at du sitter i en bedre situasjon, og at de forstår alt. Ikke bare forstår halvparten, vi ønsker jo samarbeid».

Informant 1 sier videre at det er en stor overgang for de minoritetsspråklige familiene, både foreldrene og elevene. Hun forteller derfor om viktigheten av å sikre de som har flyttet til Norge. At de er klar over hvilke muligheter de har, hva de kan forvente og hva de tilbys er viktig. Videre forteller informant 1:

«Jeg har opplevd hos foreldrene at det har vært gøy når de har fått anledning til å fortelle om sin kultur. Hvordan de gjør ting eller hva som er vanlig for dem.. da merker du gjerne at det går igjen på neste samtale.

Informant 3 deler som informant 1 viktigheten av å gi minoritetsspråklige elever en god oppstart på skolen. Hun forteller om viktigheten å lære om og av hverandre, for å ha et godt samarbeid, som videre kan gjøre at foreldrene blir mer komfortable å stille spørsmål om ting de lurer på, enn hvis vi ikke viser noen interesse for dem og deres bakgrunn. Videre forteller hun om viktigheten av å ha litt forkunnskap om elevene, da det kan også være en måte å sørge for en god relasjon. Hun kommer med et eksempel med elever som er muslimer og som ikke spiser svinekjøtt i mat og helse- faget, som viser hvor viktig det er å vise respekt for kulturforskjeller og vise interesse for å lære om kulturen deres. Dette ved å spørre elevene selv og foreldrene. Videre forteller hun:

«For å skape gode relasjoner tenker jeg at det er viktig med et trygt klassemiljø, til de elevene som kommer inn her på skolen og inkludere de på best mulig måte. Og når vi har foreldresamtaler, utviklingsamtaler og foreldremøter, at vi prøver å hjelpe de med å snakke litt ekstra med dem. Gjerne også fortelle litt om bakgrunnen for hvorfor ting er som de er, så de kan få en god forståelse.»

Informant 4 deler også i likhet med informant 3 at for å bygge en god relasjon med de minoritetsspråklige familiene er det viktig å vise interesse. Hun forteller:

«Ikke vær redd for at de ikke forstår deg. Henvend deg til de og vis interesse for dem. Vi kan gjerne synes det er litt nifst hvis en tenker at de ikke snakker norsk, og at de ikke forstår hva som blir sagt. Det kan gjerne være litt utfordrende, men vi må utfordre oss. Våge å ta kontakt og vise at vi er interesserte i dem, og å samarbeide med dem.»

4.2.5 Dilemmaer i kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige foreldre

Da informantene ble spurt om de har opplevd dilemmaer knyttet til kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige foreldre er det flere forskjellige erfaringer. Informant 1 har ikke opplevd noen spesielle utfordringer knyttet til det og forteller:

«Nei.. det har gått helt fint, så lenge du viser at du bryr deg! Så nei.. egentlig ikke ... jeg tror jeg ofte har hatt fint samarbeid med foreldre. Spesielt med de som har fra annet kultur»

Informant 2 viste til en spesifikk episode som hun ikke visste var kulturbetinget, men hun hadde aldri opplevd en lignende reaksjon. Hun fortalte om en elev som ble tatt i juksing. Hun tok saken videre med foreldrene. Videre forteller informant 2 at disse foreldrene hadde en enorm tiltro til sitt barn, og mente at dette måtte være en feil i systemet. Hun forteller at hun har erfaring at de etnisk norske har god tro på skolesystemet, og hvordan den fungerer. Men at hun har erfart at minoritetsspråklige foreldre er mer skeptiske. Hun har derfor tenkt i ettertid om minoritetsspråklige ikke har samme tiltro til systemet som de andre norske er vant med.

Informant 3 forteller om et eksempel fra hennes skolehverdag:

«Det har vært ganger vi skal ut på turer, der jenter ikke får lov å være med fordi de ikke skal være i lag med andre gutter. Det har vært fra muslimske foreldre. Jeg husker det var en gang vi skulle på overnattingstur å se i stjernebikkert. Da var det en som

ikke fikk lov av faren å bli med. Da ringte jeg til faren og fortalte litt mer om hva turen dreide seg om, og at jeg skulle passe godt på henne. Da fikk hun lov allikevel.

Videre forteller hun om andre eksempler:

«Ellers har det vært ganger hvor vi har reist til stranden, da de ikke skal kle av seg. Det er jo et mål i læreplanen som sier at de skal være med på overnattingstur. Det kan være en utfordring for minoritetsspråklige familier å forstå, og det er derfor jeg tenker at det er ekstra viktig å snakke med dem og trygge de. Gi dem god informasjon i god tid. Det har ført til at mange har fått vært med, eller at de har fått vært med litt for å så reise hjem og sove hjemme. Men da får de i hvert fall tatt del og det er jo kjempeviktig. Samtidig så skal man jo respektere at de også har sine kulturer som vi må ta hensyn til, en litt sånn balansegang som du må prøve å få til. Skolesystemet kan vær utfordrende for å forstå, og hvordan vi gjør ting. Derfor tenker jeg at det er så viktig med kommunikasjon og å dele ting som er viktig at de forteller. Hvorfor de gjør så de gjør, og dele tilbake – så forståelsen går begge veier»

I likhet med informant 3 delte også informant 4 om dilemmaer hun hadde opplevd. Informant 4 visert til et eksempel med svømming for de muslimske jentene i klassen. Hun forteller at de får egne avtaler og tar hensyn til kulturen deres. Det er innført egne grupper for de muslimske jentene i svømmingen, da det ble vanskelig å opprettholde foreldernes kulturelle ønsker i ordinær svømmetime med klassen. Det eneste som hun ser kan være et dilemma er knyttet opp mot læreplanen og videre med integrering. Til tross for alle hensynene som blir tatt så ser hun at flere av de minoritetsspråklige elevene på skolen går kun i sammen med hverandre. Hun selv har et sterkt ønske om at de skal inkludere seg mer i klassemiljøet med de andre elevene.

Videre forteller informant 4 om at det også har vært vanskelig å vite i hvilken grad hun skal tilpasse for de minoritetsspråklige elevene, da det har vært mangel på informasjon fra foreldrene. Hun forteller derfor at hun til tider må handle etter tidligere erfaringer, men at hun savner at foreldrene i større grad tok del i å samarbeide med henne og fortelle henne hva de trenger og hva de ønsker for barna sine. Spesielt med fokus på de kulturelle tilpassingene.

Informant 4 forteller videre om andre dilemmaer hun har opplevd:

«Jeg har også hatt dilemmaer i forhold til hvordan foreldrene skal respektere meg. Jeg har hatt noen erfaringer gjerne i forhold til kjønnsforskjeller. Hvor det har vært utfordrende for menn at jeg som dame skulle samarbeide med dem. Det var en som ikke hadde respekt for damer. Vi har jo tilpasninger som for eksempel for hva mat de spiser i mat og helse, og garderober i gymmen. Samtidig jobber vi ut ifra norsk lov og likestilling, og vi har noen lover og verdier som er forankret. Samtidig skal vi ha forståelse for andre sine kulturer og religioner. Vi må finne en balanse som passer for begge parter. Det kan være utfordrende, men jeg har ikke vært i mange slike situasjoner. Da kan det eventuelt vært godt å ha med seg en kollega, enten om det skyldes på grunn av kultur eller andre dilemmaer knyttet til samarbeid».

5 Drøfting

I dette kapitlet vil forskningsspørsmålene og hovedproblemstillingen drøftes, og besvares i lys av funn og anvist teori. Det vil så vises til en diskusjon og tolkning av funnene som har blitt gjort i forskningen, samt også implikasjoner, begrensninger, og behov for videre forskning. Avslutningsvis i kapitlet konkluderes oppgaven. Først ønskes det å besvare forskningsspørsmål 1 «Hva er kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen, og hva forteller minoritetsspråklige familier i møte med ungdomsskolen?», hvor det vil redegjøres for hva som er kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen og hva forskning sier om de minoritetsspråklige familiene sine erfaringer i møte med ungdomsskolen. Dette vil drøftes videre i henhold til teorien som ble presentert i kapittel 2.

Videre besvares forskningsspørsmål 2 «Hvordan kulturelle forskjeller og annen etnisk bakgrunn kan påvirke samarbeidsprosessen mellom skole og hjem?» I lys av teorien som ble belyst i kapittel 2 går en nærmere på faktorer som samhandling og kommunikasjon i samarbeid mellom skolen og de minoritetsspråklige familiene, samt kulturforståelse og respekt.

Etter å ha besvart forskningsspørsmålene, vil hovedproblemstillingen besvares: «Hvordan opplever kontaktlærere på Jæren samarbeid med minoritetsspråklige familier, og hvordan tilrettelegges det for et godt skole/hjem samarbeid?». Det vil også komme frem noen praktiske tiltak, i lys av teori og kontaktlærernes erfaringer i samarbeid med minoritetsspråklige familier.

5.1 Besvarelse av forskningsspørsmål 1: Kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen og forskning om minoritetsspråklige familier i møte med ungdomsskolen

Forskningsspørsmål 1 vil nå bli besvart i lys av redegjort teori og empiri “Hva er kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen, og hva forteller forskning om minoritetsspråklige familier i møte med ungdomsskolen?».

5.1.1 Kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen

Kontaktlærerne har en sentral rolle på skolen og har mange ansvarsområder. Det er kontaktlærerens sin jobb å sørge for at det er et godt psykososialt miljø og at klassen har et godt læringsmiljø. Kontaktlærerens har også ansvar for det som omhandler de sosialpedagogiske gjøremålene (Opplæringslova, 1998, §8-2). Kontaktlærerens har ansvar for å følge opp enkeltelever og gjøre de andre faglærerne kjent med det psykososiale miljøet som er i klassen. Etter forskrift i opplæringslova § 3-15 sier den at det er kontaktlæreren som har ansvar for halvårsvurdering i orden og oppførsel, § 3-8 dialog om annen utvikling og § 3-11 tredje ledd, som går på fag- og foreldresamtaler. Kontaktlærerens har ansvar om å ha kontakt med elevens foreldre, og å si noe om elevens forhold til medelever og ansatte på skolen, elevens psykososiale miljø – alt som dreier seg om elevens faglige og ikke-faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015).

5.1.2 Minoritetsspråklige familiers opplevelse av samarbeidet med skolen

Siden flere av de minoritetsspråklige familiene selv kommer fra andre land og med forskjellige bakgrunner, vises det at det er mange som opplever det som utfordrende å forstå skolesystemet som vi har i Norge. Det kan være veldig ulikt fra det som de har kjennskap til fra før av, og det kan være andre samarbeidsformer enn det de selv er kjent med, noe som kan føre til misforståelser mellom foreldrene og kontaktlærerens, og som igjen kan påvirke skole/hjem samarbeidet. I doktorgradsavhandlingen til Bouakaz (2007) bekreftes nettopp dette når de forteller at hindringsfaktorene minoritetsspråklige familiene møter med skolen er at de har mangel på kunnskap om skolesystemet.

I intervjuet med informant 3 bekrefter som henvist i kapittel 4.2.1, at hun at hun opplever mange foreldre ikke har kjennskap til hvordan den norske skolen fungerer. Hun tenker også at det kan ha en direkte sammenheng med at flere av de minoritetsspråklige foreldrene ikke har gått på norsk skole selv. Hun viste også til et eksempel med en av hennes elever som skulle søke seg til videregående, hvor det kom til syne at moren ikke var klar over hvordan søknadsprosessen, eller det norske studieløpet er lagt opp. Som informant 3 selv sier kan det være fort gjort å regne med at «alle» vet hvordan disse prosessene fungerer, fordi det for oss er veldig selvsagt. Hauge (2018) viser til at flere av lærerne som jobber på skolene i Norge selv er etnisk norske, og har tatt lærerutdannelsen i Norge, før de ble ansatt som lærer. De har derfor gjerne begrenset kunnskap om minoritetsspråklige familier, og hva som er deres visjoner, regler og så videre.

For foreldre som kommer fra andre, gjerne med kollektive samfunn er skolen organisert på en helt annen måte. Som vist i teoridelen (kap. 2) forteller Spernes (2021) at det er mange av de minoritetsspråklige familiene hadde satt pris på å få mer kunnskap om barna sin skolehverdag. Hvordan timeplanen er satt opp, hvilke bøker de trenger og annet utstyr som de trenger (Spernes, 2021, s.227).

Informant 2 fortalte som henvist i 4.2.5 en episode hun hadde opplevd. Hun synes det var vanskelig å definere hvor vidt det var kulturbetinget eller ikke. Episoden tok for seg en elev som ble tatt i juksing, hvor hun opplevde at foreldrene hadde mer tiltro til eleven enn skolesystemet og lærerne. Dette var noe hun reagerte på, og tenkte tanken om det kunne skyldes at de ikke har helt tiltro til det norske skolesystemet. Hun forteller selv at hun ser en forskjell på tiltroen som de etnisk norske har til skolesystemet, kontra de minoritetsspråklige. For å sikre at de minoritetsspråklige har tiltro til det norske skolesystemet kan det være viktig at de får tilstrekkelig med informasjon om skolesystemet, organiseringen på skolen og hva som forventes av elevene og foreldrene i samarbeidet.

Som redegjort for i kapittel 2 kan det være mange faktorer som spiller inn til at de minoritetsspråklige familiene har utfordringer i skole/hjem samarbeid. Faktorer som er redegjort fort er de praktiske, som det å ha barnevakt eller få fri fra turnusjobben for å delta på møter i skoleregj. Uvitenhet kan også være en faktor. De kommer fra et annet land med andre organiseringer og ansvarsområder, og det er derfor ikke kjent for alle å ha et så tett samarbeid mellom skole/hjem. De kan være følelsesmessige årsaker. Mange av de minoritetsspråklige familiene har opplevd store påkjenninger og sitter gjerne på erfaringer som kan føre til at de

har vansker å samarbeide, gjerne på grunn av egne dårlige erfaringer med skolen. Mange minoritetsspråklige sitter også på en følelse av at de ikke behersker det norske språket godt nok, til at de opplever de kan ta en delaktig del i samarbeidet. De kan være redde for å bli misforstått eller å ikke kunne uttrykke seg (Fandrem, 2011, s.151).

5.2 Besvarelse av forskningsspørsmål 2: Hvordan kulturelle forskjeller og annen etnisk bakgrunn kan påvirke samarbeidsprosessen mellom skole og hjem?

Forskningsspørsmål 2 vil nå bli bevart i lys av redegjort teori og empiri «Hvordan kulturelle forskjeller og annen etnisk bakgrunn kan påvirke samarbeidsprosessen mellom skole og hjem?»

5.2.1 Samhandling og kommunikasjon i interkulturelt arbeid

Som det ble gjort kjent i kapittel 2 kan det være utfordrende å samarbeide med minoritetsspråklige familier, da en kan ha forskjellige verdisyn. En kan se at sammenlignet med etnisk norske familier, minoritetsspråklige familier inneha et ulikt syn på eksempelvis oppdragelse og kjønnsrollemønstre. Flere av de minoritetsspråklige familiene, som henvist til i tidligere teori kommer fra det man anser som kollektivistiske samfunnsideologier, og oppdragsstilen og samarbeidstilen vil derfor av denne grunn bli preget av dette. Eksempelet som henvist til i kapittel 4.2.5, viser informant 4 til at hun hadde opplevelser med å ikke bli respektert, hvor det kom frem en tydelig opplevelse at dette handlet om kjønn:

“... Jeg har hatt noen erfaringer gjerne i forhold til kjønnsforskjeller. Hvor det har vært utfordrende for menn at jeg som dame skulle samarbeide med dem. Det var en som ikke hadde respekt for damer”.

Erfaringen informant 4 satt på i møte med denne aktuelle familien, er også en erfaring som kan tilsi noe om at synet på kjønnsroller utfordret dette samarbeidet. Det er derfor viktig å bli kjent med de minoritetsspråklige familiene, for å forstå hvordan de tenker. Skolen har informasjonsplikt og er pålagt å gi informasjon som er forståelig. Ikke bare skal man gi informasjon, men også være i dialog, som innebærer at en også må lytte til dem. Som redegjort for i kapittel 2 har barn flere sosialiseringssområder, og noen av de viktigste er

hjemmet og skolen. Elevene adapterer interessene og verdiene til sine foreldre, samt at skolen har sine interesser og verdier som de blir presentert for. Aasen (2003) har utarbeidet en skjematisk oversikt over konsekvenser i tilfeller hvor skole og hjem har sammenfallende verdier og interesser. Det kommer tydelig frem at det er når både verdi og interessefellesskapet mellom skole og hjem er mest mulig det samme, at det er best forutsetning for et fruktbart samarbeid rundt eleven (Fandrem, 2011, s.147). Skolen og hjemmet sin felles interesse er barnet, og begge har som deres verdi og felles mål at barnet skal lære. Det kommer også frem at om skolen og hjemmet samsvarer godt, kan det føre til at de kan utarbeide samsvarende interesser og verdier. Fandrem oppsummerer med det at å ha barnet som en felles interesse gir godt grunnlag for et godt samarbeid (Fandrem, 2011, s.148).

Når kontaktlærerne blir bedt om å fortelle om deres definisjon av samarbeid og hva som er målet med foreldresamarbeid, ser man at de er ganske enstemmige. Det synes at spesielt informant 2 sin definisjon gjenspeiler Fandrem (2011) sin ytring om å ha barnet som felles interesse:

«Hvis jeg bare skal definere samarbeid ... tenker jeg at en jobber sammen om et prosjekt, der man på en måte deler erfaringer, kunnskap og løser problemer eller på en måte utfordringer eller oppgaver i fellesskap».

Informant 1 og 4 definerer det som «En felles forståelse av et mål» og «Samme veien om målet». I dette ses det i sammenheng med hva Fandrem (2011) mener med å ha barnet som en felles interesse i et samarbeid med foreldrene. Informantene deler noen av de samme tankene om samarbeid og foreldresamarbeid, men fokuset er foresatt på det som informant 1 sier om at målet med foreldresamarbeid er «å ha alle på samme plan», og som står på samme tidsplan for å få frem elevenes beste. Hennes mening bak betegnelsen *alle* tolkes dithen at hun viser til foreldre, kontaktlærerne og andre relevante aktører, og at deres fellesmål er elevens beste.

I teorikapittelet ble det redegjort for to illustrasjoner av Nordahl (2003) som viste om negative og positive erfaringer fra samarbeidet mellom skole og hjem, og hvilke faktorer som var med på å prege prosessen. De negative erfaringene gikk på lærere som anvendte skolens institusjonelle makt og lærere med liten tro til foreldres forutsetninger. Foreldre med barn som har problemer i skolen, og foreldre som kjenner lærerne dårlig, kan være usikre på skolen og kan oppleve å ikke bli hørt. I motsetning viste det til positive erfaringer når lærere hadde strategier for hvordan man skal samarbeide. Dette når foreldrene opplevde å kjenne læreren

godt, og hadde en positiv innstilling til skolen, og også hvis det var foreldre til barn som ikke hadde problemer på skolen (Ibid, 2003).

Gjennom intervjuene og funnene fra informantene, gir de alle uttrykk for at de er positivt innstilt og at de har tiltro til elevene. Det som derimot antydes fra funnene er at informantene ikke opplever å ha strategier og rutiner for hvordan de skal samarbeide med minoritetsspråklige familier. Informantene ytrer alle et ønske å bli kjent med foreldrene, gjennom å ha god dialog, lytte og sette av god tid til å møte dem. Hvorvidt elevene til informantene er barn som ikke har problemer i skolen er derimot noe som er vanskelig å stadfeste. Som redegjort for i kapittel to ble det påpekt i NOU 2010: 7 «Mangfold og mestring» at det er viktig med en åpen holdning. En åpen, direkte og spørrende holdning er det ofte langt å foretrekke fremfor å plassere folk i bås basert på antakelser og stereotyper. Det er bedre å spørre om noe en lur på, eller er bekymret for, enn å unngå kontakt i frykt for å støte noen eller avsløre uvitenhet. Å spørre er å vise interesse for, er å vise forskjellighet ikke er en trussel, men en mulighet for ny kunnskap, og nye perspektiver (Hauge, 2018, s.238). Når en har et etablert tillitsforhold, er det lettere å snakke om, begrunne valg og løse utfordringer foreldre og skole har når kulturelle praksiser møtes.

5.2.2 Kulturforståelse og respekt i interkulturelt samarbeid

Viktige verdier og interesser i skolen er å ha kulturforståelse og å vise respekt. Dette gjelder ikke bare på skolen, men også i et kontaktlærersamarbeid som et interkulturelt samarbeid. Når en skal samarbeide med minoritetsspråklige familier er dette derfor essensielle faktorer som må ligge til grunn. I kapittel 2 ble det redegjort for begrepet interkulturell kompetanse som var følgende: «... en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt». Man er nødt til å ha kunnskap om det kulturelle mangfoldet som en forholder seg til og lever i, i form av kunnskap om kultur, kulturelle endringsprosesser og hvordan å drive gunstig samhandling. Om man ikke forholder oss, respekterer og tar hensyn til de kulturelle aspektene i arbeid med minoritetsspråklige familier kan samarbeidet anses som asymmetrisk. Men det mener Hauge (2018) at samarbeidet i dette tilfellet med minoritetsspråklige familier kan ses på at skolen legger forventningene og føringer til de minoritetsspråklige familiene, hvor foreldrene ikke opplever at skolen er interessert i å høre deres synpunkter, eller se på den mangfoldige, kulturelle og språklige kompetansen som de sitter på. De minoritetsspråklige familiene kan da sitte med en

følelse om at deres verdisyn og synpunkter i anerkjennes av skolen, og at de ikke er ønsket. En konsekvens av dette er at det kan medføre et dårligere samarbeid, og mindre gjensidighet i prosessene.

I kapittel to ble det presentert teorien om kulturfilterperspektivet, et begrep som forklare hvordan ulik kulturbakgrunn kan være med å påvirke kommunikasjonen mellom mennesker, og hvordan innsikt i og om hverandres kulturbakgrunn kan være med å styrke kommunikasjonen. I denne forskningen på kontaktlærersamarbeid med minoritetspråklige familier er denne teorien relevant på den måten at begge parter tjenes med å ha kunnskap om hverandres kultur. Som vist til i kapittel to er det påvist at skolesituasjonen til barn og unge kan forbedres dersom lærere har forståelse for og verdsetter kulturelle forskjeller (Spernes, 2011, s.292). Et tiltak som ble presentert i teorikappitelet fra foreldreutvalget i grunnskolen (2010) som kan bidra positivt til dette, er å tilby lærere språk- og kulturkurs. Dette kan være med å bidra til at lærere for mer kjennskap til andres kulturer, som kan fremme bedre kommunikasjon i møte med mennesker med ulike bakgrunner og kulturer. I funnene fra informantene ytrer flere av dem at de kunne ønske at foreldrene delte mer om deres ønsker og synspunkter i samarbeidet med dem. For å legge til rette for at de kan gjøre det være gunstig å ha en «bli-kjent-samtale», hvor Spernes (2018) oppfordrer til at foreldrene skal før samtalen (Spernes, 2018, s.256). Hvor foreldrene også gjøres kjent med den norske skolekulturen og forventninger til samarbeidet.

For å kunne vise kulturforståelse og respekt i et interkulturelt samarbeid er man avhengig å arbeide ut ifra et symmetrisk samarbeid. Det kjennetegnes som presentert i kapittel to at en respekterer hverandres synspunkter, og finner løsninger på problemet som begge parter kan akseptere (Hauge, 2018, s.236). Hauge (2018) viser til et eksempel som kan være elever som ikke kan skifte gymtøy eller dusje sammen med andre. Det kan for mange, spesielt muslimske jenter by på utfordringer i forhold til gymnastikkundervisningen og i svømmingen. I et symmetrisk samarbeid ville en i dette tilfellet funnet en praktisk løsning på dette, som kan være at eleven kan skifte på et annet rom, eller i forkant av de andre.

Informant 4 har vært i situasjoner knyttet til tilrettelegging i mat og helse, gymnastikk og i svømmetimen. I svømmetimen forteller hun at de muslimske jentene i klassen får egne avtaler, for å ta hensyn til kulturene deres. Hun forteller videre at de har innført egne svømmetimer på de muslimske jentene da det ble vanskelig å opprettholde foreldrenes

kulturelle ønsker i de ordinære svømmetimenene. Videre forteller hun med fokus på mat og helse, og gymnastikkundervisningen at:

«Vi har jo tilpasninger som for eksempel for hva mat de spiser i mat og helse, og garderobes i gymmen. Samtidig jobber vi ut ifra norsk lov, og har noen lover og verdier som er forankret. Samtidig skal vi ha forståelse for andre sine kulturer og religioner. Vi må finne en balanse som passer for begge parter. Det kan være utfordrende, men jeg har ikke vært i mange slike situasjoner».

Det at informant 4 sier at målet er «å finne en balanse som passer for begge parter» støtter opp mot det symmetriske samarbeidet, respekt av deres synspunkter og å finne en løsning som passer for begge parter. I dette tilfellet kontaktlæreren, foreldrene og med fokus på eleven.

Informant 3 fortalte om at hun flere ganger har opplevd at jenter ikke har fått være med når de skal på tur. Det har vært muslimske foreldre. Hun forteller om en overnattingstur de skulle for å se i stjernekkikkert, og det var en av elevene som ikke fikk være med. Hun bestemte seg da for å ringe faren og gi han litt mer informasjon om turen, og trygge han på at hun skulle passe på henne. Da fikk hun tillatelse til å bli med allikevel. Dette viser og viktigheten av å respektere hverandre. Hun la ikke inn en forventning om at hun måtte være med på turen, men trygget faren med mer informasjon og at hun skulle bli ivaretatt, hvor han var komfortabel med å sende henne allikevel. Denne historien viser hvor mye effekt det kan ha å vise kulturforståelse og respekt for foreldrene. Informant 3 har hatt flere episoder hvor det har hatt effekt å trygge foreldrene med Informasjon og å vise forståelse:

«Ellers har det vært ganger hvor vi har reist til stranden, da de ikke skal kle av seg. Det er jo et mål i læreplanen som sier at de skal være med på overnattingstur. Det kan være en utfordring for minoritetsspråklige familier å forstå, og det er derfor jeg tenker at det er ekstra viktig å snakke med dem og trygge de. Gi dem god informasjon i god tid. Det har ført til at mange har fått vært med, eller at de har fått vært med litt for å så reise hjem og sove hjemme. Men da får de i hvert fall tatt del og det er jo kjempeviktig. Samtidig så skal man jo respektere at de også har sine kulturer som vi må ta hensyn til, en litt sånn balansegang som du må prøve å få til. Skolesystemet kan være utfordrende for å forstå, og hvordan vi gjør ting. Derfor tenker jeg at det er så

viktig med kommunikasjon og å dele ting som er viktig at de forteller. Hvorfor de gjør så de gjør, og dele tilbake – så forståelsen går begge veier»

Oppsummert kommer frem det ulike faktorer og perspektiver som knyttes til samarbeidet med minoritetsspråklige familier i skolen, og hvordan samarbeidsprosessene påvirkes av både kultur og etnisitet. For å etablere et godt samarbeid når det kan foreligge interesse og verdikonflikter mellom partene er det spesielt viktig å være i dialog med de minoritetsspråklige familiene. Det er tidligere redegjort for at minoritetsspråklige familier savner mer informasjon i skole-hjem samarbeidet. Det ses vel så viktig at informasjonsflyten som foregår tilpasses den enkelte familie, slik den er forståelig. Et symmetrisk samarbeid er et godt ideal for dette, hvor partene aktivt søker å finne felles løsninger som passer for begge. Tidligere i kapittel to fremkom det at for å sikre et best mulig samarbeid i denne setting, er når skolen og hjemmets verdier og interesser er samsvarte. Informantene synes å tilrettelegge for å aktivt søke å bli kjent med foreldrene, og ha god dialog. Dette ved å sette av ekstra tid, innta en åpen holdning, og et ønske om å lære mer om de minoritetsspråklige familiene. Likevel påpekes det også at informantene ikke har klare strategier og rutiner for samarbeidet med denne gruppen, og savner mer kompetanse på hvordan å samarbeide med de minoritetsspråklige familiene, da kulturforskjeller vil prege prosessene.

5.3 Besvarelse av hovedproblemstilling: Hvordan opplever kontaktlærere på Jæren samarbeid med minoritetsspråklige familier, og hvordan tilrettelegges det for et godt skole/hjem samarbeid?

Forskningens problemstilling «Hvordan opplever kontaktlærere på Jæren samarbeid med minoritetsspråklige familier, og hvordan tilrettelegges det for et godt skole/hjem samarbeid?», vil nå bli besvart i lys av teori og empirien som har blitt redegjort for.

5.3.1 Kontaktlærerens opplevelse av samarbeid med minoritetsspråklige familier

I doktorgradsavhandlingen til Bouakaz (2007) kom det frem at hindringsfaktorer som kontaktlærerne opplevde møte med de minoritetsspråklige familiene dreide seg om foreldrenes manglende språkkompetanse, og kulturelle og religiøse faktorer. Det som informantene i denne oppgaven tilbagemeldte, er at de ønsker mer informasjon. Informantene gir uttrykk for at de med fordel kunne fått mer informasjon i overgangsfasene mellom barne- og ungdomsskole, samt også eventuelt med flytting mellom skoler. De viser også til et ønske om at de minoritetsspråklige familiene delte mer informasjon om seg selv og sine behov i møte med skolen. I kapittel 4.2.3 vises det til informant 4 sitt syn på ønsket i samarbeidet:

«For eksempel når det er første foreldresamtale i åttende klasse trenger de gjerne litt mer informasjon før de kommer. Ellers så går det an å for eksempel holde dem igjen litt etter for å sørge for at de forstod hva som ble sagt. Jeg tenker også at det er viktig at kommunikasjonen går begge veier. Å være åpen for dem.. men og litt hvordan de viser seg tilbake igjen. Vi skulle også fått mer informasjon om barna i overføringsmøter fra barneskolen til ungdomsskolen. Det snakkes mye om elevene, men savner at det utveksles mer informasjon om tilrettelegging. Lærerne på barneskolen sitter ofte på relevant informasjon som jeg tenker hadde vært veldig nyttig, for at vi kan legge til rette for et enda bedre samarbeid».

Savnet etter informasjon forekommer også i møte med de minoritetsspråklige familiene, som illustrert i kapittel 4.2.5, hvor informant 4 også viste til at mangel på informasjon medførte at hun i større grad valgte å agere på tidligere erfaringer, enn å tilpasse seg foreldrenes egne ønsker og behov. Dette spesielt med de kulturelle tilpasningene. Som redegjort for i teorikapittelet har Spernes (2021) rapportert at lærere ønsker å gjøre en god jobb innenfor det flerkulturelle feltet, men de opplever ikke å ha nok kunnskap om det flerkulturelle fagfeltet. Det er som ordtaket hun viser til «det du blir bevisst, kan du gjøre noe med – det du ikke bli bevisst, gjør noe med deg». Med det så menes det at dersom informantene får tilstrekkelig med informasjon om de minoritetsspråklige familiene, fører det til bevisstgjøring, som igjen bidrar til refleksjon. Ved refleksjon, viser det at en har en undrende eller positiv nysgjerrighet, som igjen kan bidra til ønske om ny kunnskap.

Som det ble gjort kjent er det ledelsen på skolen som har ansvar for at skolen og de ansatte har kunnskap om det flerkulturelle feltet. Det er også de som skal sørge for at det arbeides med holdningsarbeid blant personalet og elevene. Informant 4 har arbeidet i skolen i over tyve år, og sier hun savner med informasjon i møte med elever fra andre kulturer og religioner. Ved at hun savner det, gir det en indikasjon at gjerne ledelsen på skolen ikke har arbeidet nok med kulturkompetansen på arbeidsplassen hennes.

I 2009 lanserte organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, også kjent som OECD, sin rapport «OECD Reviews of Migrant Education in Norway». Rapporten pekte den gang i særlig retning på at norske lærere på denne tid hadde lite til begrenset erfaring i å tilrettelegge for gode opplæringsvilkår i en minoritetssammenheng. Det ble også anbefalt at den norske regjering burde øke samhandlingskompetansen til lærerne i møte med minoriteter (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffman, 2009, s. 38). Ut fra informantenes ståsted, er behovet som ble spesifisert i 2009 fortsatt dagsaktuelt, da kompetansebehovet fortsatt foreligger i den grad det gjør. Et praktisk tiltak som kan hjelpe skoler å forberede samarbeidet med minoritetsspråklige familier, er for eksempel ved at ledelsen tilbyr språk- og kulturkurs for lærere. I Foreldreutvalget for grunnopplæringens rapport (2010) «broer mellom hjem og skole» viser de til eksempler på gode tiltak i samarbeid på skolen med minoritetsspråklige familier. Det ene tiltaket er å kurse lærere i migrasjonspedagogikk for å kunne samhandle med foreldrene fra et bedre ståsted. Et annet tiltak de viser til er lærerens holdninger til foreldrene, da det viser seg å være en utfordring - uavhengig om foreldrene er etnisk norske eller ikke.

Men når det gjelder foreldre med minoritetsbakgrunn, er det større hinder for samarbeid når lærerne har fordommer (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2010).

I forhold til kursingen av lærerne punktertes det i rapporten at det er viktig å ha søkelys på hva som er likheter, fremfor ulikheter. Dette er for at å tenke på ulikheter kan bidra til å fremmedgjøre eller å skape større avstand mellom foreldrene og lærere. (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2010). Videre står det følgende:

Det er viktig å ta opp at lærerne ofte er usikre på sin egen rolle i samarbeidet med hjemmet, og de må derfor styrkes, slik at de blir selvsikre i sin rolle som lærere. Det er lett å ta for gitt at lærerne vet. Med mindre de har lang erfaring fra skolen, kommer lærerne ut fra lærerhøyskolen med nesten ingen kunnskaper på dette feltet (Foreldreutvalget, 2010, s.11).

Dette bekrefter det informantene deler. De har ikke lært om hvordan å samhandle med de minoritetsspråklige. Dette gjelder også de informantene som har vært lengst i skolen. De har kun egne erfaringer som de jobber ut ifra. Informant 4 forteller at hun savner at det hadde kommet aktører inn for å gi dem informasjon med fokus på hvordan kontaktlærere kan tilrettelegge for et godt samarbeid med de minoritetsspråklige familiene. Tilfellet for henne i dag er at hun selv må prøve seg frem i samarbeidet med de minoritetsspråklige, som tyder på mangel på rutiner på skolen. Hun ytrer også at hun kunne ønske at foreldrene delte mer om dem og eleven til henne.

Flere av informantene har hatt erfaringer med elever og foreldre som møter til samtale som ikke kan tilstrekkelig med norsk, og hvor de ikke har mottatt noe Informasjon om dem. Som redegjort for i kapittel 2 viser det seg at flere av det er kjent at mange minoritetsspråklige familier flytter hyppig, gjerne midt i skoleåret, og at foreldrene til tider glemmer å melde flytting. Konsekvensen av dette føret til at skolen har mangel på informasjon, og at de ikke er forberedt. Det understrekes derfor hvor viktig det er med å ha rutiner på skolen for hvordan en tar imot nye elever, uavhengig om skolen er kjent med at de kommer eller ikke.

En konsekvens av at informantene ikke har blitt gjort kjent med at elevene/foreldrene ikke mestrer norsk i tilstrekkelig grad, har ført til at eleven har måttet være tolk for foreldrene. Informant 1 fortalte at det ikke er en ønskelig situasjon. I lys av tidligere redegjørelse for integrerings- og mangfoldsdirektoratet og tolkelovens retningslinjer kom det frem at det nå

ikke er tillatt å bruke barn som tolk, og heller ikke andre som er inhabile, som slekt, venner og lignende. Det er derfor essensielt å få informasjon om elevens og forelderens språkkunnskaper, for å sørge for å ha tolk tilgjengelig når det trengs. Direktoratet understrek også i deres rutiner for tolk at om en er i tvil om det skal tas i bruk tolk, skal det gjøres. Her gjelder det å være føre-var. Fandrem (2011) forteller også om at det kan være uenighet blant kontaktlærer og foreldre om tolk er nødvendig, men her er det kontaktlæreren sitt ansvar for å tilrettelegge, da det er de offentliges plikt. Ofte kan bruken av tolk være vel så nyttig for skolens informasjon til foreldrene, som deres egen forståelse av det som blir sagt.

I likhet med rutiner for nye elever på skolen, understreker også integrerings- og mangfoldsdirektoratet at det bør være fastsatte rutiner for bruk av tolk i skolen. Disse rutinene må de ansatte vært kjent med. Både hvordan en innhenter en tolk, og hva en bør være oppmerksom på ved bruk av tolk, for å unngå misforståelser. Ingen av informantene gir uttrykk for at det å innhente tolk er noe de har rutine for på arbeidsplassen. I utdanningsdirektoratet (2022) sin artikkel «behov for tolk i barnehage og skolen» understrekes det hvor viktig det er med god kommunikasjon. Dette gjøres for å sørge for at rettigheter blir ivaretatt, unngå misforståelser og at kommunikasjonen er forsvarlig.

5.3.2 Praktiske tiltak for å fremme et godt skole/hjem samarbeid med minoritetsspråklige familier

Her vil det presenteres praktiske tiltak som kan være med på å fremme et godt skole/hjem samarbeid med minoritetsspråklige familier. Det første en bør sikre for å ha et godt samarbeid er å ha gode rutiner, blant annet for overføringer av nye elever. Om en har overføring fra barnehage/barneskole, barneskole/ungdomsskole eller det gjelder en elev som har flyttet skole, bør det sikres at alle har en god overføring. For å kunne sikre dette bør ledelsen i samarbeid med skolen lage en rutine i form av et skriv som alle de ansatte på skolen er kjent med å arbeide ut ifra. Det vil sikre at en er kjent med prosessen, uavhengig om foreldrene har husket å melde flytting eller ikke. I NOU 2010: 7 anbefales det fra utvalget at det bør foreligge forsvarlig praksis når det gjelder overføring av informasjon, samt innføres en fylkeskommunal plikt til overgangsrutiner mellom barnehage og skole, samt skoleslagene. For barn som har kommet kort i sin norskspråklige utvikling i overgang til grunnskolen, er det spesielt viktig at informasjon om eleven og kartlegging gis, og at tiltakene følges opp og formidles (NOU 2010: 7)

I en overføring bør det prioriteres å ha en bli-kjent-samtale med foreldre og eleven selv. Den kan gjerne være i forkant av oppstarten, eller rett i etterkant, men det er viktig at det blir prioritert. Det er også viktig at det settes av god tid, å skape en hyggelig omgivelse. Det er informant 3 kjent med i hennes samarbeid med minoritetsspråklige familier:

«Når du er i samarbeid med minoritetsspråklige setter jeg av enda mer tid i samtale enn med andre etnisk norske foreldre. Så de får svar på det de lurer på. Vær åpen og bruk den tiden å investere tiden på dem, da vil du få mye igjen tenker jeg».

Informant 3 deler som informant 1 om viktigheten av å gi minoritetsspråklige elever en god oppstart på skolen. Hun forteller om viktigheten å lære om og av hverandre, for å ha et godt samarbeid. Som videre kan gjøre at foreldrene blir mer komfortable å stille spørsmål om ting de lurer på, enn hvis vi ikke viser noen interesse for dem og deres bakgrunn. Spernes (2021) forteller at for å kunne forstå foreldre med en kollektiv kulturforståelse må læreren ha kunnskap om det som er forskjellig i skolen i kollektive samfunn satt i forhold til skolen i Norge (Spernes, 2021, s.192). Videre forteller hun om viktigheten av å ha litt forkunnskap om elevene, da det kan også være en måte å sørge for en god relasjon. Hun kommer med et eksempel med elever som er muslimer og som ikke spiser svinekjøtt i mat og helse- faget. Hvor viktig det er å vise respekt for kulturforskjeller og vise interesse for å lære om kulturen deres, ved å spørre elevene selv og foreldrene.

Når informant 4 forteller at hun er observant på elevene med minoritetsspråklige bakgrunn når de skal ha det første foreldremøte. Da pleier hun å sørge for å informere dem litt hva møtet går ut på, og hvordan det fungerer. Hun har også hatt tilfeller hvor hun har holdt de minoritetsspråklige foreldrene igjen etter møte for å sikre at de forstod hva som ble sagt. Det som informant 4 ytrer at hun savner er informasjon, både av foreldrene og i overføringsmøtene fra barneskolen til ungdomsskolen. Hun sier blant annet:

«Det snakkes mye om elevene, men savner at det utveksles mer informasjon om tilrettelegging. Lærerne på barneskolen sitter ofte på relevant informasjon som jeg tenker hadde vært veldig nyttig, for at vi kan legge til rette for et enda bedre samarbeid».

Et annet tiltak som kan fremme et godt samarbeid mellom skole og hjem, som presentert i kapittel 2, er hjemmebesøk. Da reiser kontaktlærer hjem til familien, og har samtaler der. Mange har hatt god erfaring med det, og blir kjent på en annen måte ved å ta i bruk det. For noen er det helt naturlig, men for er det ikke det (Fandrem, 2011, s.155). Dette er også et av tiltakene som blir presentert i foreldreutvalget for grunnopplærings rapport (2010) hvor de har utprøvd tiltak som kan anvendes i samarbeid med minoritetsspråklige familier. Andre typer møter som blir presentert er - foreldremøte, konferansetimer, hjemmebesøk, foreldretreff og stormøter (Foreldreutvalget for grunnopplæringen, 2010).

I en oppstartfase med minoritetsspråklige familier kan mange kommunikasjonsproblemer og mangel på erfaringer med skolen samarbeidsformer føre til at det kan være krevende – for begge parter. Informantene hadde mange erfaringer og delte masse om hvordan de tilrettela til at de minoritetsspråklige familiene får medvirke i kommunikasjonen.

Et tiltak for å fremme kommunikasjonen i skole/hjem samarbeid med de minoritetsspråklige familiene, er å gi ut skriftlig informasjon på morsmålet deres. Om en skal gi ut informasjon som er på norsk kan det være en fordel for dem at det er store ordskifter, bilder og tegninger – som kan støtte budskapet. Informant 1 har gode erfaringer med å kommunisere skriftlig med de minoritetsspråklige familiene. En fordel som hun ser ved å kommunisere skriftlig er at de minoritetsspråklige familiene selv bruker et oversettelsesprogram, hvor de oversetter meldingene hennes på norsk til deres morsmål. Informant 1 sier ikke noe om at hun sender hjem informasjon på morsmålet, men sier at hun legger til rette for å kommunisere på engelsk for dem som foretrekker det fremfor norsk. Det gjør hun både når hun sender hjem beskjeder, men også når hun sender innkallelser og lignende. Noen av disse tiltakene finner vi også igjen i foreldreutvalget for grunnopplærings rapport, ved at det bør gis informasjon på forskjellige språk, og brev til og fra skolen på mange språk (Ibid, 2010).

Spernes (2021) legger også frem å kommunisere via telefonsamtale. Det er ingen av informantene som ser ut til å ta i bruk telefonsamtaler. Dette ses i sammenheng med informant 1 sine tanker, hvor hennes foretrukne kommunikasjonsmetode var fysiske møter. Et tiltak som informantene har benyttet seg av da er tolk. Som redegjort for i kapittel to mener Spernes (2021) at det er nødvendig å ta i bruk tolk om foreldre og lærere ikke forstår hverandre. I utdanningsdirektoratet (2022) sin artikkel «behov for tolk i barnehage og skole» poengteres viktigheten av god kommunikasjon, som i dette tilfellet gjelder skole/hjem samarbeidet.

For å kunne sørge for god kommunikasjon i møte med minoritetsspråklige familier, som har et annet morsmål bør det da legges til rette for bruk av tolk. For å kunne gjøre dette bør skolen ha gode rutiner for hvordan en innhenter og anvender tolk, og hva en bør være oppmerksom på, for at det ikke oppstår misforståelser (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2022). Disse rutinene bør alle ansatte på skolen være kjent med. Det er ledelsen som har ansvar for at alle ansatte er kjent med retningslinjene, og har nødvendige praktiske ferdigheter som tolkebrukere. Som det ble gjort kjent i kapittel to er det de offentliges ansvar å vurdere om et er behov for tolking (Ibid, 2022). Om det er en tvil om alle behersker norsk godt nok, bør det bestilles tolk for sikkerhets skyld. Bruk av tolk kan være avgjørende for at de minoritetsspråklige familiene skal forstå hva som blir formidlet. Hauge (2018) forteller at foreldrene bør oppmuntres til å støtte barna sine på det språket de kan, best, som oftest morsmålet. For å legge til rette til det må en ta i bruk tolk, som flere av informantene har tatt i bruk.

Ved at de minoritetsspråklige foreldrene får benytte seg av et språk de mestrer, vil det føre til en kommunikasjonsstil som er mer naturlig og kompleks. Det gir da rom for at begge parter kan ha en samtale om komplekse ting, og at foreldrene kan fortelle om verden rundt dem, stille spørsmål og i større grad være delaktig på å fikse eventuelle dilemmaer en opplever. Om en ikke tar i bruk tolk og legger til rette for at de minoritetsspråklige foreldrene får snakke morsmålet sitt, kan det føre til at kommunikasjonen blir hemmet (Hauge, 2018, s.70).

I hvilken grad informantene har benyttet seg av tolk varierer. I intervjuet med informant 1 deler hun erfaringer hvor hun har tatt i bruk tolk, da hun var informert om at eleven og foreldrene hadde et annet morsmål, og ville legge til rette og sikre at de fikk med seg alt av informasjonen som skulle bli gitt. Informant 2 har benyttet seg mer av telefontolk, hvor tolken er med på telefon og ikke fysisk på møtet. Samtidig deler hun også om erfaringer hvor hun ikke har blitt kjent med at eleven selv har måttet tolke for foreldrene, noe som hun ikke anser som en gunstig situasjon. Dette er ikke lengre tilfelle, da det nå etter den nye tolkeloven ble innført i 2022 er bestemt at det er forbudt å bruke barn som tolk (Tolkeloven, 2022, § 4).

Informant 1 sier at hun ikke tror at alle er klar over at det er mulig å ta i bruk tolk, og at folk ikke er flinke nok å tilby det. Dette bekrefter et poeng som tidligere er redegjort for, om rutiner for å innhente tolk og ta det i bruk, det trengs rutiner for dette i skolen. Informant 2 delte også om utfordringer hun har hatt knyttet til å bruke tolk. Hun forteller at hun har opplevd flere ganger at tolkene ikke har møtt opp.

Det gjaldt både på fysiske møter og at telefontolken ikke har vært å få tak i, i det tidsrommet som ble bestemt. Hun opplevde også å bruke telefon tolk kunne bli veldig mekanisk, og foretrakk selv at tolkene er til stede under møtene. Informant 2 har også hatt utfordringer med at tolkene har vært veldig lite fleksible i forhold til når de er tilgjengelige. Hun har også hatt utfordringer knyttet til at de som har tolket har hatt ønske om å ha alle samtalene som skal tolkes etter hverandre, for å spare tiden deres. Det tenkes at det kan for mange være vanskelig å gjennomføre i praksis. Informant 2 sier at foreldresamtalene som regel skjer på kveldstid, og det kan være utfordrende å finne en tid som passer for både henne, tolk og foreldrene.

I teorikapittelet viste det seg at grunnen til at minoritetsspråklige foreldre har vansker med å delta i møter kan skyldes for eksempel praktiske årsaker, som for eksempel barnevakt. Ved å at tolkene da ikke er fleksible, kan det da føre til at det blir enda vanskeligere for de minoritetsspråklige familiene å legge til rette for å komme på møtene. Informant 3 sier at hun sitter på en opplevelse av at arbeidsplassen hennes ikke ønsker å ta i bruk for mye tolk, da det er dyrt. Som tidligere nevnt er det skolen som offentlig instans sitt ansvar å sørge for å ta i bruk tolk, og mener derfor ikke det skal være et spørsmål knyttet mot de økonomiske faktorene.

Et tiltak som flere informanter har tatt i bruk, som de har gode erfaringer med er å bruke en kollega som tolk. For informant 2 ble dette gjort da hun opplevde tolkene så utilgjengelig, så var det mye lettere å benytte seg av de som allerede arbeidet på skolen. Informant forteller at den beste erfaringen hun har hatt i samarbeid med minoritetsspråklige familier har vært å benytte seg av en kollega som tolk. Informant 2 sa:

«Hun kan både videreformidle det faglige, har innsikt om hvordan skolesystemet fungerer her i Norge, og i hjemlandet, i tillegg til at hun har innsikt i det kulturelle. Hun avslutter med: «Det er så godt å ha en kollega som faktisk kan språket. Å ha et

kollegium som er interkulturelt tror jeg er en kjemperessurs, de er liksom en del av skolen selv, og ser begge sidene av situasjonen».

I likhet med informant 2 har også informant 3 god erfaring med å bruke kollega som tolk. Hun forteller at hun hadde stort utbytte av det når de tok imot ukrainske flyktninger. Da var det en stor fordel å ha noen «på huset» som kunne kommunisere på morsmålet deres. Hauge (2018) forteller at dersom skolen har et personale som består av lærere og eventuelle andre ansatte med ulik språklig og kulturell bakgrunn, vil det være en verdifull ressurs dersom skoleledelsen vet å bruke det potensiale alle ansatte har. Videre forteller hun at å ha lærere som har utdannet seg i andre land, eller som er innvandrere selv, kan ha perspektiver på ulike temaer som gjør at elevene og lærerne får utvidet forståelse (Hauge, 2018, s.228).

Dette uttrykker også Hauge (2018) som vist til i kapittel 2:

Lærere som behersker morsmålet til elever som ikke har norsk som morsmål, kan i tillegg til å være en viktig ressurs i faglig sammenheng også hjelpe eleven med å forstå ting som skjer i skolehverdagen. Disse lærerne blir også viktige ressurser i møte med foreldre som ikke behersker det norske språket og som kanskje heller ikke kjenner de norske skolekodene. Skolen må legge til rette for at tospråklige faglærere er delaktige i det som skjer på skolen, slik at de blir reelle ressurser for elever og foreldre (Hauge, 2018, s.228).

Spernes (2021) forteller også at en tospråklig lærer kan være en aktiv part i samtalen, hvor hun/han kan være tolk om foreldrene og læreren ikke har et felles språk de kan kommunisere på. Hun presiserer hun også at tospråklige lærere ikke er ansatt som ordinær tolk, og dersom tospråklig lærer ikke er deltaker i samtalen, må det skaffes en annen tolk. Men som redegjort for i kapittel to ble det 1.januar 2022 tolkeloven regulert Hvor kravene for bruk av tolk har blitt presentert og endret på. Etter reguleringene som har blitt gjort kan det tolkes som at bruk av tolærer ikke er lov, og at det skal benyttes av kvalifiserte tolker. Om en tolk er lærer på skolen vil den anses som inhabil, og en skal i samtaler som berører rettigheter og plikter om foreldresamtaler og utviklingssamtaler derfor benytte seg av en kvalifisert tolk.

Oppsummert kan man se at de praktiske tiltakene som foreligger i stor grad retter seg for virkemidler i kontakten med minoritetsspråklige familier. Kontakt er noe informantene etterstreber, og ønsker å legge til rette for, samtidig som kontakt er det de også opplever

utfordrende. Tiltakene har kommet frem i form av tiltak som informantene praktiserer, samt hvilke tiltak som anbefales i lys av teori. NOU, 2010:7 viser til at utvalget anbefalte å utarbeide en nasjonal veileder for foreldresamarbeid for barnehager og skoler, med fokus på minoritetsspråklige familier (NOU 2010: 7). Både i form av utfordringer og forslag til tiltak. I nyere tid ser man at det nasjonalt sett er utarbeidet veiledere for samarbeid i en generell setting (Helsedirektoratet, 2022), men at det ikke enda foreligger en konkret veileder på nasjonal basis som omhandler samarbeid i en flerkulturell setting.

5.4 Diskusjon og tolkning av funn

Nedenfor vil implikasjonene for interkulturelt samarbeid med skole og hjem basert på funnene bli redegjort for. Eventuelle begrensninger i egen forskning, samt videre behov for forskning vil også bli gjort redegjort for i dette kapitlet.

5.4.1 Implikasjoner av funn for interkulturelt samarbeid mellom skole og hjem

Det som gjennom teori og empiri anses som implikasjoner i et interkulturelt samarbeid med skole og hjem er mangel på rutiner. I teorien skriver aktører som integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2022) og Spernes (2021) om viktigheten av å ha rutiner, i form av overføringsmøter fra barnehage/barneskole, barneskole/ungdomsskole og videre i skoleløpet. Samtidig bør det også være rutiner for overføring av minoritetsspråklige familier ved flytting og lignende.

Som det kommer frem i empirien er det flere av informantene som har opplevd å ikke bli informert tilstrekkelig om elevenes og foreldrene bakgrunn, hvilke tilrettelegginger som trengs og hvilken språkkompetanse de sitter på. Som det gjøres kjent med i teorien kan konsekvensen av at foreldre ha glemt å melde flytting, føre til at vi opplever uanmeldte overføringer av elever og mangel på informasjon. Likevel kan det være at alle de ansatte på skolen er tjent med å ha rutiner for dette som de ansatte er kjent med, og tar i bruk i praksis. Det vil også foreldrene og elevene være tjent med, i stedet for at de opplever de ansatte på skolen som stresset og frustrerte, det kan da føre til det skaper usikkerhet for foreldrene og elevene.

Det bør også være rutiner for bruk av tolk i skolen. Som informantene viser til ser det ut som at flere av informantene grunnet dårlige erfaringer og lite kjennskap til rutiner, ikke tar i bruk tolk. Det har også vært tilfeller hvor skolen benytter egne ansatte med samme morsmål. Det har sine fordeler med at de har kjennskap til begge språkene, kulturforskjeller samt skolesystemene i begge land, men strider likevel imot lovverket i form av at de offentlige organ nå har en regulert plikt å benytte seg av kvalifiserte tolker (Tolkeloven, 2022, § 7). Om skolen legger til rette for gode rutiner for bruk av tolk, er de samtidig avhengig av at tolkene de samarbeider med er tilgjengelige og fleksible. Hvis det er vanskelig å innhente og å bruke tolk, kan det føre til at mange velger andre løsninger, eller i verstefall ikke velger å benytte det av seg i det hele tatt. Som informant 1 sa i sitt intervju, så tror hun at lærere generelt har et forbedringspotensial i å innhente tolk i samarbeid med minoritetsspråklige familier.

5.4.2 Begrensninger og videre forskning

En begrensning i forhold til oppgavens validitet og reliabilitet er knyttet til informantene, og utvalget av dem. Informantene er fire av veldig mange praktiserende kontaktlærere i den norske skolen, som deler veldig forskjellige erfaringer. Den kvalitative metoden legger til rette for å fremme det individuelle perspektivet (Postholm, 2017). Konsekvenser er jo at gyldigheten av forskning kunne vært sterkere om omfanget av informanter var større.. Det kunne også være med på å øke validiteten og reliabiliteten i det kvalitative studier. Samtidig er jo nettopp fokuset i denne kvalitative forskningen å gjøre seg kjent med et mindre utvalg sine personlige erfaringer.

En annen begrensning er at informantene deler skolefellesskap, to tilhører en skole og de to andre en annen. Det kan også hatt innvirkning på deres erfaringer, enn hvis alle var fra hver sin skole, eller om det var et enda mer tilfeldig valg av informanter. Samtidig talte ikke dataene for at det var noen likheter/ulikheter som preges av at de kommer fra samme skolefellesskap. Tvert imot satt informantene alle på helt unike erfaringer.

I denne forskningen har fokuset vært på kontaktlærere på ungdomsskolen, i et bestemt område på Jæren. Dette var for å avgrense forsinkingen, i håp om å kunne finne konkrete funn om kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige familier, som en kan jobbe ut ifra å forberede. En mulig begrensning er at problemstillingen naturligvis utelukker opplevelsen til de minoritetsspråklige familiene, og dermed ikke i sikrer en større belysning av deres synspunkter.

En annen begrensing ved å fokusere på minoritetsspråklige familier i et bestemt område, kan være at funnene kunne vist store variasjoner ut ifra hvilket område en hadde tatt for seg. Faktorer som hvor stor andel av elever som har minoritetsbakgrunn kan være relevant i form av hvilken erfaring kontaktlæreren sitter på, og i hvor stor grad kontaktlærerne må tilrettelegge. Forslag til videre forskning fra funnene hadde vært å se nærmere på hvordan skoleledelser legger til rette for at kontaktlærere/lærere skal få tilstrekkelig med kulturkompetanse. Dette på bakgrunn av redegjørelse i teorikapittelet om at et er ledelsen på skolen som har ansvar for kulturkompetanse på skolen, og at informantene ønsker å lære om hvordan å samarbeide med minoritetsspråklige familier. Det hadde også funnet det interessant å sett på tolkeordninger på skolen. Har skolene gode nok rutiner for innhenting av tolk, og er de ansatte på skolen som har ansvar for å innhente tolk i nødvendige situasjoner - kjent med hvordan de skal gjøre det? Ut fra hva som fremkommer her, kan en tenke at det ikke har vært noe som er blitt prioritert på informantenes arbeidsplasser.

5.5 Konklusjon

Denne oppgaven har sentrert seg rundt følgende problemstilling «**Hvordan opplever kontaktlærere på ungdomstrinnet på Jæren samarbeidet med minoritetsspråklige familier, og hvordan tilrettelegges det for et godt skole/hjem samarbeid?**».

Problemstillingen er videre avgrenset til to utgangspunkt i to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1- «Hva er kontaktlæreren sin rolle på ungdomsskolen, og hva forteller forskning om minoritetsspråklige familier i møte med ungdomsskolen?» og forskningsspørsmål 2 - «Hva kjennetegner interkulturelt samarbeid?».

Det første forskningsspørsmålet er avgrenset til kontaktlærerens rolle på ungdomsskolen, og hva forskning forteller om minoritetsspråklige familier i møte med ungdomsskolen. Kontaktlærerens rolle i skoleverket er sentral, og har mange ansvarsområder. Det er kontaktlærerens jobb å sørge for at det er et godt psykososialt miljø, samt et godt læringsmiljø. I tillegg til fokuset på læringsmiljøet har også kontaktlæreren et individuelt ansvar for enkeltelevne, i form av tilrettelegging, foreldresamarbeid og utvikling. Man kan anse en kontaktlærer å ha flere «hatter», og ansvarsområdene som opplæringslova redegjør for, er alle store områder som medfører et økt ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Ut fra informantene og teorien som kommer frem i oppgaven, er det flere mulige tiltak og tilretteleggingsmuligheter for minoritetsspråklige familier i skolen. Det som likevel er gjennomgående med informantene som er pratet med, er at til tross for kjennskap til tiltak, ikke er alltid de gjennomføres i praksis. Setter man kontaktlærerens ansvar som i oppgaven er redegjort for, i sammenheng med hva som kreves i interkulturell samhandling, kan det være mulig grunn til å anta at ansvarsområdet til den enkelte kontaktlærer vil være for stort.

Slik det kommer frem av funnene i oppgaven, opplever kontaktlærerne det samlet sett som et komplekst felt å jobbe med minoritetsspråklige foreldre. Dette trolig begrunnet i manglende kunnskap og/eller mangel på retningslinjer om hvordan de selv kan tilrettelegge og gå frem i samarbeidet. Det kan synes som at informantenes egne erfaringer preger deres tilnærminger til familiene, og at dette kan anses å være noe vilkårlig og tilfeldig, enn at det er satt i system i form av eksempelvis rutiner. Det kommer også frem at det er mangel på rutiner på skolene, noe som gjør at kontaktlærersamarbeidet drives i egen regi. Forskning og funnene i egen empiri bekrefter at lærere ønsker å gjøre en god jobb innenfor det interkulturelle feltet, men de opplever utfordringer på grunn av manglende kunnskap. Som Spernes (2021) viser til: "det du blir bevisst, kan du gjøre noe med - det du ikke blir bevisst, gjør noe med deg". Kunnskap bidrar til bevisstgjøring, og bevisstgjøring bidrar igjen til refleksjon. Å reflektere vil si det samme som å være undrende eller ha positiv nysgjerrighet, og positiv nysgjerrighet bidrar til ønske om ny kunnskap. Slik fortsetter bevisstgjøringen og ny refleksjon. Denne prosessen kan føre til endret praksis i skolen, slik at alle elever og foreldre uansett bakgrunn møter forståelse og respekt. Når det gjelder minoritetsspråklige familier og deres opplevelser av samarbeidet med skolen, er det innhentet sentral teori som gir grunnlag for besvarelse dette spørsmålet. Det fremkommer at kulturelle forskjeller som verdisyn kan medføre utfordringer i samarbeidet (Fandrem, 2011). Ved at de fleste norske lærere selv har vært elever i den norske skolen, og utdannet seg i Norge, vil dette mulig kunne utgjøre et hinder (Hauge, 2018).

Boukaz (2007), som har gjennomført en studie som baseres på samarbeidet med minoritetsspråklige familier, ser at synet på hindringsfaktorer fra skolens side og foreldrenes varierer. Minoritetsspråklige foreldre opplever at mangel på kunnskap om skolesystemet fremstår som en av de største hindringsfaktorer for samarbeidet, til tross for velvilje å lære om den norske skolen (Fandrem, 2011, s.150).

Ut fra det første forskningsspørsmålet og hovedfunnene er det mulig å konkludere med at kontaktlærerene har en viktig og sentral rolle på ungdomsskolene, med flere ulike ansvarsområder og oppgaver. Fra både kontaktlærerens side, samt forskning om minoritetsspråklige familiers opplevelse av samarbeide med skolen, er det mulig å trekke ut at det er flere hindringer i dette samarbeidet. Minoritetsspråklige foreldre ytrer ønske om å få mer informasjon om det norske skolesystemet, og fremstår å ha motivasjon og vilje til å lære mer om dette. På den andre siden viser funnene at kontaktlærerne savner at minoritetsspråklige foreldre ikke deler nok informasjon for at de skal kunne ivareta ansvarsområdene deres.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvordan kulturforskjeller og annen etnisk bakgrunn kan påvirke samarbeid mellom skole og hjem. Det som kommer frem i funnene, er at kulturforskjeller og etnisitet har en rolle i hvordan samarbeidet foregår mellom parter. I lys av Dypedahl & Eschenbach (2011) har en stadfestet, ved hjelp av forståelsen av begrepet samarbeid, en betegnelse på hva et interkulturelt samarbeid er. Når man skal samhandle med andre mennesker er en avhengig av å ha kunnskap om hva som kan påvirke kommunikasjon mellom mennesker med forskjellige kulturer (Ibid, 2011). Når det gjelder kjennetegn ved et interkulturelt samarbeid, vurderes det samlet sett at de ulike forståelsene av hvordan kulturens innvirkning på samhandling mellom mennesker foregår, kan trekkes ut at det betegner samarbeidsprosessen på tvers av ulike kulturer, derav mellom eksempelvis skolen og minoritetsspråklige familier.

Hovedfunnene i denne forskningen illustrerer at det er et økt behov for mer kunnskap om det interkulturelle feltet i samarbeid med minoritetsspråklige familier. Det vises til tiltak som å drive holdningsarbeid, og det vektlegges et behov for et kompetanseløft i henhold til lærernes kultur og språkkompetanse (Foreldreutvalget i grunnopplæringen, 2010). Tiltakene som er foreslått og fremmet i oppgaven foregår både på systemnivå, samt også individnivå. Kiel, Syring og Weiss (2016) viser til hvilke suksessfaktorer som bidrar til økt interkulturell samhandling, da med fokus på den tyske skolen. Det vises særlig til at utviklingen av kompetansen på fagfeltet avhenger av ressursene som tildeles, og at satsingsområdet på dette bør foregå over lengre tid. Mulige løsninger for eksisterende barrierer i samarbeidet med minoritetsspråklige familier anses å trenge strukturerte tiltak, da på et høyere nivå.

Det kommer frem av funn i denne oppgaven at kontaktlærerne til tross for å ha redskaper til å navigere de ulike problemstillingene de har møtt, likevel opplever å komme til kort i deres samhandling med denne gruppen. Tiltakene de har gode erfaringer med er tiltak som vil kreve endringer på systemnivå, og tildeling av ressurser. Det nevnes blant annet bruk av tolk, hjemmebesøk, økt frekvens av samtaler, gode overføringer av nye elever, samt tettere kontakt. Det nevnes også at bruken av tospråklige lærere anses av både teori og informantene som en utelukkende positiv ressurs. Dette støttes også opp av forskning (Kiel, Syring & Weiss, 2016).

Det har tidligere i oppgaven blitt redegjort for at det er skolens ledelse som har ansvaret for at de ansatte på skolen har tilstrekkelig og oppdatert kompetansegrunnlag, samt tilgang på redskaper som vil muliggjøre elementene i et interkulturelt samarbeid. Funnene fra både teori og empiri tilsier at til tross for kjennskap til mulige tilretteleggingsverktøy, fremkommer det likevel utfordringer i det interkulturelle samarbeidet. En anbefaling til dette er utarbeidelsen av en nasjonal veileder hvor kontaktlærere selv kunne brukt til å navigere de ulike utfordringene og kompleksene som forekommer i et interkulturelt samarbeid, og få de nødvendige redskapene til å imøtegå de på en god måte.

Studiet har søkt å sette søkelys på de ulike erfaringene som kontaktlærerne selv har i møte med minoritetsspråklige familier, for å kunne gi konkrete anbefalinger og innsyn i hvilke mulige utfordringer hos den enkelte kontaktlærer i det interkulturelle samarbeidet. Norge er, og fortsetter å utvikle seg som et flerkulturelt land, og behovene for kunnskap, kompetanse og tiltak må dermed også vurderes i takt med dette. Slik det synes i dag, ses et interkulturelt samarbeidet fortsatt som komplekst, omfattende og som et tilsynelatende utfordrende utgangspunkt. Det ses derfor sentralt at fokuset, både gjennom forskning og praksis, justeres i takt med behovet. NOU, 2010:7 ved utvalget viser til at skoleleder-opplæringen og lærerutdannelsen bør også inkludere mer inngående kunnskap om behovene til de minoritetsspråklige familiene (NOU 2010: 7).

Kontaktlærerene har et bevisst forhold til hvordan de er nødt til å tilpasse seg gruppen, men søker likevel mer kompetanse. Deres ønsker om et samarbeid ligger sterkt hos de informantene som er pratet med, men det fremgår likevel usikkerhet i hvordan å inntre dette når det er i møte med minoritetsspråklige familier. Avslutningsvis som ved innledning, vises det til en av informantenes syn på samarbeidet med minoritetsspråklige familier, som danner et godt ideal for veien videre:

«Minoritetsspråklige familier er det noe spesielt med. Når du kommuniserer med de må du ta deg god tid, enda mer enn de etnisk norske foreldrene. Vær åpen med dem og bruk den tiden til å investere tid på dem, da får du mye igjen tenker jeg».

6 Litteraturliste

Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*. [Doktorgrads-avhandling, Malmö högskola]. DiVa. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404438/FULLTEXT01.pdf>

Conde, M.E. (2022). *Minoritetsspråklige foresattes opplevelser av møtet og samarbeidet med PPT*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96188/1/Masteroppgave-SPED-4094-2022.pdf>

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

Darie, D.A. (2020). *Minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventinger til skole-hjem samarbeid*. [Masteroppgave, Høgskulen i Volda]. BraVo. https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2663868/master_DarieAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dypedahl, M. & Eschenbach, J. (2011). Interkulturell læring og fremmedspråksundervisning. Drønen, S, Fretheim, K & Skjortnes, M. (Red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk: Festskrift til Øyvind Dahl* (s. 209-222). Bergen: Fagbokforlaget.

Opsal, J. (2011). Hellige fordommer i religionsmøter. Drønen, S, Fretheim, K & Skjortnes, M. (Red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk: Festskrift til Øyvind Dahl* (s. 209-222). Bergen: Fagbokforlaget.

Evensen, T. (2009). *Hvorfor kommer de ikke?: Minoritetsspråklige foreldres erfaringer med hjem-skole-samarbeid i lys av teorier om makt og anerkjennelse*. [Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132729/Evensen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fandrem, H. (2019). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs* (1.utg). Oslo: Cappelen Damm.

Foreldreutvalget for grunnopplæringen. (2010). *Broer mellom hjem og skole: Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*.

<https://www.minskole.no/DynamicContent/Documents/539-966dbf97-3c90-475e-9462-cdcf77b2f127.pdf>

Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_2#%C2%A76

Hauge, A. (2018). *Den flerkulturelle skolen*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Haaland, M. (2019). *Norske lærere i møte med minoritetsforeldre: En kvalitativ studie av norske kontaktlæreres skole-hjem samarbeid med minoritetsspråklige foreldre i ungdomsskolen*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Aura. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmloi/bitstream/handle/11250/2632508/Haaland%2c%20Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2022). *Hvordan lage egne retningslinjer for bruk av tolk i din virksomhet*. <https://www.imdi.no/tolk/hvordan-lage-retningslinjer-for-bruk-av-tolk-i-din-virksomhet/>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2023). *Hva sier tolkeloven*. <https://www.imdi.no/tolk/hva-sier-tolkeloven/>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2023). *Krav til tolker i lov og forskrift*. <https://www.imdi.no/tolk/krav-til-tolker-i-lov-og-forskrift/>

Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kiel, E., Syring, M., & Weiss, S. (2017). *How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators*, *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2016.1252421

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2011). *Hjem-skole samarbeid: Rapport fra prosjekt 2009-2011*. https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/10/21890_NAFO_Rapport_Korr_4-1.pdf

NOU 2010: 7 (2010) *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec18?q=ogch=5>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringslova>

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Spernes, K. (2021). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse - Teoretiske og praktiske perspektiver*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Synnevåg, A.L. (2022). *Samarbeid mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn: En kvalitativ studie knyttet til faktorer som påvirker samarbeidet mellom skole og foreldre med minoritetsbakgrunn*. [Masteroppgave, Høgskulen i Volda]. BraVo.
<https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmliui/handle/11250/3036023>

Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education: Norway*. Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling – Organisation for Economic Co-operation and Development.
<https://www.oecd.org/education/school/43723539.pdf>

Thomassen, M. (2010). *Vitenskap kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. (1.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Behov for tolk i barnehage og skole.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige-og-flyktninger/minoritetspraklige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010.*

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/laringsmiljo/udir-2-2010-psykososialt-miljo/del-ii/4-skolens-handlingsplikt/41/>

Vi deltar!. (u.å). *Kontaktlærer for grunnskolen: Kontaktlærers rolle.* Hentet 15. mai 2023 fra

<https://videltar.no/nb/useful/kontaktlærer-for-grunnskolen>

Vedlegg 1 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kontaktlærersamarbeid med minoritetspråklige familier

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge kontaktlæreres erfaringer i samarbeid med minoritetspråklige familier. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med min masteroppgave er at jeg ønsker å kartlegge samhandling mellom kontaktlærere i ungdomskolen og minoritetspråklige familier. I min forskning ønsker jeg å få innblikk i dilemmaer kontaktlærere har erfart, og hvordan det videre kan legges til rette for et bedre samarbeid med minoritet språklige familier. I utdanningsdirektoratet sin overordnede del tar de for seg samarbeid mellom hjem og skole, hvor det understrekes:

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunnen for at du blir bedt om å delta i mitt forskningsprosjekt er fordi jeg ønsker å rekruttere informanter som arbeider som kontaktlærere på ungdomstrinnet. Jeg ønsker å ha informanter som gjerne har arbeidet et par år, og har arbeidet seg erfaringer, spesielt i samarbeid med minoritetspråklige familier. For min masteroppgave ønsker jeg å ta for meg 4-5 informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

I min masteroppgave ønsker jeg å ta for meg kvalitativ forskningsmetode. Hvis du velger å delta i prosjektet vil det innebære at du stiller til intervju, hvor du i forkant av intervjuet vil få en intervjuguide. I intervjuguide vil du få en oversikt over de fastsatte spørsmålene som jeg kommer til å stille. Siden jeg ønsker å foreta et semi-strukturert intervju vil det også komme oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet, og videre bearbeide dette til tekst ved transkripsjon.

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 personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse i dette prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene som innhentes vil bli behandlet til å være fullstendig anonyme, og de vil ikke kunne spores tilbake til deg. Eventuelle kontaktopplysninger og andre personidentifiserende data vil bli kryptert, og kun være tilgjengelige for meg og min veileder.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen juni 2023. Etter prosjektslutt vil lydopptak slettes, og transkripsjoner bli anonymisert. Anonymiserte data og opplysninger vil beholdes for videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID Stavanger, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- VID Vitenskapelig Høyskole v/Frédérique Brossard Børhaug, tlf: +47 915 95 620
- Forsker ***** ***** ******, tlf:*****.
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost

(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

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 ***** ***** ***** Forsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kontaktlærersamarbeid med minoritetsspråklige familier* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

“å delta i et intervju.” at det tas lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning: (5-10 minutter)

- - Uformell prat
- - Beskrivelse av prosjekt
- - Bakgrunn for intervju
- - Taushetsplikt og anonymitet, intervjuet vil bli gjort fullstendig anonymisert
- - Samtykkeskjema
- - Informasjon om mulighet til å treffe seg
- - Informasjon om hvordan dataene blir lagret

Overgangsspørsmål: (5-10 minutter)

- Faktaspørsmål – kjønn, alder og utdanningsbakgrunn.
- Hvorfor valgte du å bli lærer?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Nøkkelspørsmål (20-30 minutter)

- Hva er din definisjon på samarbeid?
- Hva tenker du er målet med foreldresamarbeid?
- Hvordan er elevmangfoldet på skolen/ i klassen din? Mange minoritetsforeldre?
- Hvordan kommuniserer du med minoritetsforeldrene i samarbeidet?
- Hva tenker du når du hører interkulturelt samarbeid?
- Hvordan opplever du minoritetsforeldre deltakelse i samarbeidet og kommunikasjon (oppfølging av elev, oppmøte, kontakt med deg som lærer osv.)?
- Hvordan tilrettelegger du for å bedre kommunikasjonen med minoritetsforeldre?
- Hvordan tilrettelegger du for at minoritetsforeldrene får medvirke i kommunikasjonen?
- Hvilken betydning mener du relasjonen har for kommunikasjonen til minoritetsforeldrene?
- Hva gjør du for å utvikle en god relasjon til minoritetsforeldrene i oppstartsfasen?
- Hvordan arbeider du for å vise minoritetsforeldrene tillit og respekt? Opplever du å motta tillit og respekt tilbake?
- Hvilke dilemmaer opplev er du at kan oppstå i foreldresamarbeidet i forbindelse med relasjonen og kommunikasjonen?
- Hva tenker når du hører begrepet interkulturelt samarbeid?

Avslutningsfase: (10-15 minutter)

- - Intervjuer oppsummerer funn, og informant godkjenner eventuelle notater
- - Intervjuer sjekker sin forståelse, og får denne godkjent

- - Intervjuer gir anledning til informant og tilføye andre opplysninger
- - Intervjuer gjennomgår hvordan dataene blir lagret, samt oppsummerer samtykke, anonymitet og taushetsplikt.
- - Intervjuer takker informant for intervju, og informerer om at informant kan treffe seg når som helst.