



Den kulturkompetente skolen:

Læreres opplevelser av skolens arbeid med problematisk sosial kontroll i krysskulturelle kontekster

Synne E. Haugen

VID vitenskapelige høyskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Interkulturelt Arbeid

Antall ord: 27 753

15.05.2023

Forfatteren har opphavsrettighetene til denne masteroppgaven.

Nedlastning for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Det følger mye ansvar med lærerrollen. Noen av disse ansvarsområdene er definerte i stillingsbeskrivelsen, mens andre er basert på uformelle forventninger. Tidvis opplever lærere elevsaker der de er usikre på hvorvidt de skal involvere seg eller ikke, og eventuelt i hvilken grad. Slike saker kompliseres ytterligere når de innefatter en krysskulturell dimensjon. I elevsaker der læreren opplever at de er uenige i foreldres etnoteorier, og oppfatter at eleven utsettes for problematisk sosial kontroll, er det uklare rammer for hvordan de skal handle.

Denne studien er basert på kvalitative intervjuer med seks lærere som arbeider på 8-13. trinn. Deltakerne skildrer ulike opplevelser av elevsaker og hvordan skolen og de som lærere har arbeidet med dette. I intervjuene deler de perspektiver på lærerrollen, hvordan de opplever samarbeidet med skoleledelse og samarbeidet mellom skole-hjem i slike elevsaker. I tillegg deler deltakerne verdifulle refleksjoner rundt veien videre.

Studien viser at et godt profesjonssamarbeid, god kommunikasjon, tydelig ansvarsfordeling og rolledefinisjon er sentrale faktorer for å oppnå gode resultater. Lærerne ønsker seg kompetanseheving på feltet interkulturelt arbeid, blant annet i form av tydeligere retningslinjer og handlingsplaner. I tillegg etterspør de at forebyggende tiltak i større grad prioriteres på politisk og økonomisk plan, for å bedre dialogen mellom skole og hjem.

Nøkkelord: Lærerrollen, problematisk sosial kontroll, kulturkompetanse, kultursensitivitet, interkulturell kommunikasjon, krysskulturell ungdom

Abstract

Being a teacher comes with high responsibility. Some responsibilities are formally defined in the job description, while others are based on informal expectations. At times, teachers experience cases where they are uncertain about their role regarding their level of involvement. Such matters are further complicated when the cases involve a cross-cultural dimension. When teachers disagree with parents' ethnotheories and perceive that the student can be subjected to problematic social control, the framework for what the teacher should do can be unclear.

This study is based on qualitative interviews with six Norwegian middle and high school teachers. The participants describe different experiences working with student cases regarding problematic social control and how the school approached these cases. In the interviews, they share perspectives on the role of the teacher, how they perceive the cooperation with school management and the cooperation between school and home. In addition, the participants share valuable reflections on the future, and what measures and changes they would like to see to create a more culturally competent school.

The study shows that professional cooperation, transparency in communication, and clearly defined responsibilities are key factors for achieving satisfactory results. The teachers want competence enhancement in the field of intercultural work, including clearer guidelines and action plans. In addition, they call for preventive measures to be prioritized on a political and economic level in order to improve the dialogue between school and home.

Keywords: The teacher's role, problematic social control, cultural competence, cultural sensitivity, intercultural communication, cross-cultural youth

Forord

Aller først vil jeg rette en stor takk deltakerne for denne studien, som villig har delt av sin tid og kunnskap, og muliggjort dette prosjektet. Dere har lært meg mye, og jeg håper dere opplever at deres kunnskap, erfaring og ønsker er godt nok representert i denne masteroppgaven. Jeg håper studien kan bidra til at deres ønsker blir hørt, og at vi på sikt sammen vil klare å forme en enda mer kulturkompetent skole.

Deretter vil jeg takke min veileder, Geir Johannes Barlaup, for svært god oppfølging gjennom denne prosessen. Du var så tålmodig og overbærende med meg at vi faktisk klarte å få dette i mål! Hurra! Jeg har lært så mye av deg, og føler meg utrolig heldig som fikk akkurat deg som veileder.

Deretter må jeg faktisk takke meg selv litt, og skryte litt av mine egne overtalelsesevner. For den neste takken går til det eminente master-kollektivet mitt: nemlig mine tidligere kollegaer Tonje, Oddvar, Christian og Tellef, som våren 2020 noe nølende slang seg på da jeg ba dem bli med meg å ta dette studiet. Lite visste vi da hva vi begikk oss inn på! Litt ekstra stor takk må gå til Tonje, som har redefinert konseptet #FlinkePiker, og delt både av sin tid og faglige tilbakemelding i store deler av denne oppgaven, og som har arrangert skrivekvelder på hytta. Det har blitt mange minneverdige kvelder, med akkurat passe balanse mellom faglig innhold, godteri, road trip-singalongs, og frustrert stue-dansing. I'm never gonna not dance again!

Jeg vil også takke den støttende og tålmodige familien min: Lars – takk for at du sørger for at jeg husker å spise og har tatt deg av de kjipeste oppgavene mens jeg har vært i skrivezombie-modus. Svigers – Takk for at dere lagde Lars, og for at dere lot han være litt med dere de dagene jeg trengte få han ut av huset så jeg fikk skrive-ro. Lillesøs/Leah/#1 Swiftie – Takk for gode tilbakemeldinger, og for at du stod i denne krigen sammen med meg. Jeg må imidlertid innrømme at jeg syns min oppgave er vesentlig koseligere lesning enn din. Takk til mamma og pappa for oppmuntring og for at dere alltid er der, og takk til storebror Eivind for kildetilgang, men mest av alt for at du gjennom hele min oppvekst lærte meg å stå i motgang. Det kom godt med her!

Til slutt vil jeg takke elevene mine, som daglig utfordrer og inspirerer meg til å være en bedre lærer. Jeg er så privilegert som får være en del av livet til så mange flotte mennesker, og jeg ønsker av hele mitt hjerte at dere skal få den skolen dere fortjener. Denne oppgaven er først og fremst til dere.

Den kulturkompetente skolen

*Læreres opplevelser av skolens arbeid med problematisk sosial kontroll i krysskulturelle
kontekster*

Innhold

1	Innledning	8
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.1.1	Et yrke – mange roller	8
1.1.2	Når forventninger blir verdikonflikter	9
1.2	Presentasjon av oppgave.....	10
1.2.1	Formål	10
1.2.2	Problemstilling:.....	11
1.2.3	Forskningsspørsmål:.....	11
1.3	Oppgavens oppbygging.....	11
2	Teoretiske perspektiver	12
2.1	Begrepsavklaringer	12
2.1.1	Kulturkompetanse og kultursensitivitet.....	12
2.1.2	Krysskulturell, interkulturell og flerkulturell.....	13
2.1.3	Sosial kontroll, negativ sosial kontroll, og problematisk sosial kontroll.....	14
2.2	Når blir sosial kontroll problematisk?	15
2.3	Tidligere forskning på feltet	16
2.3.1	Leirvik et al., 2020: Mange vil hjelpe – men hjelper det?	17
2.3.2	Helleve og Selvik, 2022: Læreres usikkerhet i møte med traume- og voldsutsatte elever	18
2.4	Teoretisk rammeverk.....	19
2.4.1	Foreldres syn på oppdragelse: Etnoteori.....	20
2.4.2	Krysskulturelle ungdommer: mellom individualisme og kollektivismen	22
2.4.3	Akkulturasjon.....	23
2.4.4	Oppdragelse = Verdiformidling	24
2.4.5	Verdisyn og problematisk sosial kontroll i religiøse kontekster.....	24
2.4.6	Holdninger til det offentlige	26
2.5	Hermeneutisk tilnærming.....	27
3	Metode	30
3.1	Metodevalg og forberedelser for datainnsamling.....	30

3.1.1	Kvalitativ metode	30
3.2	Datainnsamling og gjennomføring av intervjuer	31
3.2.1	Inklusjonskriterier	31
3.2.2	Rekruttering av utvalg	32
3.2.3	Gjennomføring og transkripsjon av intervjuer	32
3.2.4	Lydopptak	33
3.2.5	Samtykke: Frivillig, informert og utvetydig	33
3.3	Bearbeiding av datamateriell	34
3.3.1	Koding og analyse	34
3.4	Etiske og metodiske overveielser	35
3.4.1	Nærhet til forskningsfeltet	35
3.4.2	Relasjon til deltakerne	36
3.4.3	Tilgjengelighetsutvalg	37
3.4.4	Kjønnsrepresentativt utvalg	38
3.4.5	Normative begreper i intervjusituasjonen	38
4.	Perspektiver på lærerrollen	40
4.1.	Presentasjon av data	40
4.1.1	Deltaker 1: «Det er jo bare sånn det er»	40
4.1.2	Deltaker 2: «Jeg savner rett og slett det å kunne være lærer»	41
4.1.3	Deltaker 3: «Når jeg drar hjem lar jeg det ligge. Hvis ikke blir man jo spist opp»	42
4.1.4	Deltaker 4: «Jeg tror det handler om å se det, og ha rom til å ta det opp»	43
4.1.5	Deltaker 5: «Jeg liker å ta stort ansvar for mine elever»	44
4.1.6	Deltaker 6: «Jeg følte ikke at det var noen forventninger til meg»	45
4.2.	Analyse og diskusjon	47
4.2.1	Tilgjengelighet utover arbeidstid	48
4.2.2	Tid som verdi	49
4.2.3	Flytende rammer	50
4.3.	Oppsummering	51
5.	Samarbeid med ledelse	53
5.1	Presentasjon av data	53
5.1.1	Opplevelser av sterkt samarbeid	53
5.1.2	Opplevelser av svakt samarbeid	55
5.2	Analyse og diskusjon	59
5.3	Oppsummering	61
6	Interkulturelt skole/hjem-samarbeid	62

6.1	Presentasjon av data	62
6.1.1	Negative erfaringer: Når kommunikasjonen stopper opp.....	62
6.1.2	Positive erfaringer med interkulturell kommunikasjon	68
6.2	Analyse og diskusjon	72
6.2.1	Tillit og oppfølging.....	72
6.2.2	Kommunikasjon rundt etnoteorier.....	73
6.2.3	Kultursensitivt samarbeid	74
6.2.4	Kontekstuell kulturforståelse.....	75
6.3	Oppsummering	75
7	Veien videre: forslag og ønsker.....	77
7.1.	Presentasjon av data	77
7.1.1.	Ønske om tydeligere retningslinjer og handlingsplaner.....	77
7.1.2.	Mer autonomi for skolene	78
7.1.3.	Mer tid til forebyggende og brobyggende arbeid.....	79
7.1.4.	Økt fokus på å bygge opp under flerkulturell identitet.....	80
7.2	Analyse og diskusjon	81
7.2.1	Kulturkompetanse på skolene: Minoritetsrådgiverordningen.....	81
7.2.2	Interkulturell oppbyggende tilnærming.....	82
7.3	Oppsummering.....	83
8	Konklusjon	84
8.1.	Forskningsspørsmål	84
8.1.1.	Forskningsspørsmål: <i>Hvilke forventninger opplever lærere at det stilles til deres rolle i møte med elevsaker som omhandler eller er grensende til negativ sosial kontroll?</i>	84
8.1.2.	Forskningsspørsmål: <i>På hvilke områder synes lærere arbeidet skolen gjør fungerer godt i slike elevsaker?</i>	85
8.1.3.	Forskningsspørsmål: <i>Hva ønsker lærere av endringer rundt praksisen for hvordan problematisk sosial kontroll håndteres?</i>	85
8.2.	Styrker og svakheter med studien	86
8.3	Oppsummering: Den kulturkompetente skolen.....	86
	Bibliografi.....	87
	Vedlegg:	96
	Vedlegg 1: Intervjuguide	96
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	98

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Felles for lærere og foreldre er at de som regel ønsker det beste for ungdommen, men hva som ansees som «best» er subjektivt og kommer an på den enkeltes verdisyn. Dette beskrives også i Lærerprofesjonens etiske plattform: «Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med» (Lærerprofesjonens etiske råd, 2020-2023). Lærers personlige verdisyn formes av vedkommende sin oppdragelse og kulturelle bakgrunn, som videre påvirker hvordan læreren oppfatter dilemmaene de tidvis stilles ovenfor. I ulike kulturelle kontekster vil oppfatningen av hva som er godt foreldreskap og best for barnet variere (Tembo & Studsrød, 2017, s. 107). I et flerkulturelt samfunn har derfor lærere mer enn noensinne tidligere behov for interkulturell kompetanse i samhandling med elever og deres familier.

Noen av de mest utfordrende elevsakene jeg selv har stått i som lærer har omhandlet oppdragelse som fra et kulturelt majoritetsperspektiv opplevdes som grensende til negativ sosial kontroll. Mitt inntrykk var da at den ansvarsbyrden som ble forventet fra meg utfra min rolle som profesjonsutøver var tvetydig og i stor grad belaget seg på min personlige ansvarsfølelse og interkulturelle kompetanse. Slike dilemmaer er ikke noe jeg i nevneverdig grad opplevde at jeg ble forberedt på under lærerstudiet. I retrospekt har jeg ofte tenkt på ulike måter disse elevsakene kunne vært håndtert. Det skolen som offentlig institusjon gjorde var kanskje «riktig» etter eksisterende retningslinjer, men jeg er i noen av tilfellene usikker på om *barnets beste* i henhold til artikkel 3 i Barnekonvensjonen (FN, 1989) med de retningslinjene faktisk ble ivaretatt, eller om sakene kunne vært løst på andre måter. Jeg lurte på hvilke erfaringer andre lærere har rundt slike elevsaker, og hvordan de opplever eksisterende retningslinjer og samarbeid mellom instanser. Disse spørsmålene har vært utgangspunkt for denne masteroppgaven.

1.1.1 Et yrke – mange roller

En lærer er først og fremst en som underviser (Henriksen, 2022). Likevel er det også så mye mer. Spørsmålet om hvilke ansvarsområder lærerrollen skal dekke over er gjenstand for stadig diskusjon. Da lærerstreiken høsten 2022 ble avbrutt med tvungen lønnsnemd, var

hovedargumentet at lærerens tilstedeværelse var prekær for å ivareta elevenes psykiske helse (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2022). Dette utløste reaksjoner fra flere, som hevdet at en slik påstand var å legge «den fulle vekta av barns psykiske helse på skuldrene til lærerne» (Johansen, 2022).

Mange lærere opplever forventningen om at de skal fylle flere ulike roller i løpet av sitt virke som overveldende: «Vi skal være mødre, fedre, psykologer, psykiatere, spesialister, politi, venner og helsesykepleiere. Tiden vi skal bruke på å lære bort brukes på problemer vi ikke kan løse» (Silva-Tønnessen, 2022). Gapet mellom forventningene som stilles til lærerrollen og hva lærerutdanningen forbereder studenter på er også en kjent grunn til at enkelte nyutdannede lærere forlater yrket (Hollup & Holm, 2015).

Selv om lærere først og fremst er pedagoger, er de også voksenpersoner som møter barn og unge i store deler av deres hverdag. Lærere vet at deres kompetanse til relasjonsetablering er sentral for å skape et godt læringsmiljø (Bergkastet et al., 2009, s. 23). Gode relasjoner skaper et tillitsforhold som kan gjøre at noen elever føler seg tryggere på å åpne seg for en lærer enn for eksempel helsesykepleier. Rammeplanene for lærerutdanninger fastslår på generelt grunnlag lærerens ansvar for å kunne identifisere tegn på at barn utsettes for vold eller omsorgssvikt (Kunnskapsdepartementet, 2016). Skolepersonell har også oppmerksomhetsplikt og opplysningsplikt, som i praksis betyr at de skal kunne identifisere, avdekke og melde fra (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hvordan dette skal gjøres i praksis og hva det krever av videre oppfølging fra lærerens side, blir imidlertid et spørsmål om tolkning, og det er her mange lærere opplever usikkerhet (Helleve & Selvik, 2023).

1.1.2 Når forventninger blir verdikonflikter

I elevsaker som omhandler krysskulturelle ungdommer kan kulturaspektet være en kilde til usikkerhet hos læreren. For mange typer elevsaker finnes det forhåndsbestemte og konkrete retningslinjer for hvordan læreren skal handle, men ofte møter lærere elevsaker der problemene er mer diffuse. I slike tilfeller kan læreren oppleve verdikonflikt. Det er ikke alltid lett å vurdere hvor langt ansvarsområdet til en lærer strekker seg. Å sette grenser for hvor langt en skal strekke seg for den enkelte elev blir for mange lærere et profesjonsetisk

dilemma (Utdanningsforbundet, 2022). I noen tilfeller kan det være nær sagt umulig å skille rollen som profesjonsutøver og rollen som medmenneske (Fossestøl, 2016, ss. 42-43).

1.2 Presentasjon av oppgave

Med denne oppgaven ønsker jeg å gi et innblikk i læreres erfaringer rundt elevsaker i krysskulturelle kontekster, som på ulike måter omhandler det læreren opplever som grensende til eller tydelig negativ sosial kontroll. Jeg vil sette søkelys på lærernes opplevelser av samarbeidet mellom skole og hjem i disse tilfellene, og hvordan lærerne selv definerer ansvarsområdene for lærerrollen i de nevnte elevsakene.

Med dette ønsker jeg å sette søkelys på rutiner som fungerer godt og områder der forbedringer etterlyses, både internt på den enkelte skole, samt på strukturelt og politisk nivå. I stor grad omhandler dette spørsmål om *forventninger*. Det gjelder både de formelle og uformelle forventningene lærerne opplever stilles til dem, forventningene lærere har til seg selv, til sin arbeidsgiver og til samarbeid mellom skole og hjem. Gjennom en kvalitativ studie bestående av seks intervjuer med lærere som har erfaring med elevsaker som omhandler problematisk sosial kontroll i krysskulturelle kontekster, har jeg utforsket ulike perspektiver på disse forventningene.

1.2.1 Formål

Oppgavens hensikt er å sette søkelys på hvordan lærere selv opplever og eventuelt etterlyser av endringer i praksis og retningslinjer rundt elevsaker som omhandler problematisk sosial kontroll. Ved å stille et kritisk blikk mot de ulike forventningene som stilles til lærerrollen i elevsaker som omhandler problematisk sosial kontroll, samt ved å analysere de erfaringer lærere har gjort seg, ønsker jeg å avdekke hvilke behov for endringer som finnes i eksisterende rutiner og retningslinjer. På denne måten er oppgaven relevant på et politisk og strukturelt plan, dersom det skal foretas endringer i retningslinjer, lærerutdanning, eller administrasjon og rollefordeling på skolene. Forskingen vil også kunne ha relevans for lærere og andre som arbeider med ungdom i krysskulturelle kontekster, da den vil kunne bevisstgjøre vedkommende rundt egen rolleforståelse og tilnærming til problematisk sosial kontroll.

1.2.2 Problemstilling:

Hvordan opplever lærere skolens arbeid med problematisk sosial kontroll i krysskulturelle kontekster?

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1.2.3 Forskningsspørsmål:

- *Hvilke forventninger opplever lærere at det stilles til dem i deres rolle i møte med elevsaker som omhandler eller er grensende til negativ sosial kontroll?*
- *På hvilke områder synes lærere arbeidet skolen gjør fungerer godt i slike elevsaker?*
- *Hva ønsker lærere av endringer rundt praksisen for håndtering av elevsaker som omfatter problematisk sosial kontroll?*

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven fordeles videre på følgende måte: 2. kapittel presenterer teoretiske perspektiver som er rammeverk for forskningen. 3. kapittel gjennomgår metodiske valg som er gjort i arbeidet med undersøkelsen. Kapitler 4, 5, 6, og 7 presenterer funnene fra intervjuene under fire kategorier: Perspektiver på lærerrollen, samarbeid med ledelse, interkulturelt skole-hjem samarbeid, og veien videre: forslag og ønsker. I kapittel 8. oppsummerer jeg funnene og presenterer min konklusjon.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet gjennomgår og forklarer jeg sentrale begreper for oppgaven. Videre forklarer og utdyper jeg valget av begrepet «problematisk sosial kontroll» i problemstillingen. Deretter beskriver jeg annen forskning om temaet, og forklarer hvordan denne er relevant for min problemstilling. Videre går jeg inn på teorien som legger mye av grunnlaget for oppgaven: forskning fra Cecilie Jávo supplert med Hilde Fandrem. Jeg forklarer litt om foreldres etnoteorier og beskriver noen generaliserte kulturelle rammer for disse. Videre forklarer jeg om akkulturasjon, og deretter hvordan skolens verdigrunnlag og lovfestede rammeverk per nå stiller seg til interkulturell kommunikasjon, identitetsstyrking og læring. Til slutt problematiserer jeg min egen rolle, og forklarer den hermeneutiske tilnærmingen jeg har hatt i arbeidet med denne oppgaven.

2.1 Begrepsavklaringer

Mange begreper som anvendes i denne oppgaven kan ved første øyekast oppleves som synonyme for hverandre. Det er likevel avgjørende distinksjoner mellom disse begrepene, og jeg vil derfor beskrive hvordan jeg forstår noen av de mest sentrale begrepene her.

2.1.1 Kulturkompetanse og kultursensitivitet

Disse to begrepene beskriver sentrale kvaliteter som innehas av personer med god interkulturell kompetanse, og omhandler måten vedkommende kommuniserer på.

Kulturkompetanse defineres av Cecilie Jávo som: «evne til å samhandle effektivt med folk fra forskjellige kulturer». Jávo utbroderer videre dette som evne til å være sine egne verdier og kulturelle verdensbilde bevisst, å inneha «kunnskap om ulike kulturelle uttrykksformer og livsanskuelser», å ha en «aksepterende holdning til kulturelle uttrykksformer og livsanskuelser», samt å ha «ferdigheter i å arbeide tverrkulturelt» (Jávo, 2019, ss. 154-155). Å inneha kulturkompetanse handler i stor grad om personlige egenskaper, som blant annet «åpenhet, psykologisk tilpasning, kommunikasjonsevner og kulturell bevissthet» (Salo-Lee, 2006, s. 130).

Kultursensitivitet er en viktig komponent i kulturkompetanse, og innebærer en bevissthet rundt kulturforskjeller når kommunikasjonen finner sted. Jávo beskriver kultursensitivitet som «å være bevisst på at kulturelle forskjeller og likheter finnes, og at dette vil påvirke våre verdier, læring og atferd» (Jávo, 2019, s. 155).

2.1.2 Krysskulturell, interkulturell og flerkulturell

Det er mange måter å betegne samfunn der flere kulturer eksisterer side om side. Jeg anvender begrepene *krysskulturell*, *interkulturell* og *flerkulturell* i litt ulike kontekster i denne oppgaven.

Flerkulturell: De fleste samfunn i dag kan ansees som flerkulturelle. Betegnelsen har vært vanlig i forskning og journalistikk siden 1990-tallet, og beskriver samfunn «som består av to eller flere grupper som betrakter seg selv, og anerkjennes av andre, som kulturelt forskjellige fra hverandre» (Haugseth, 2023). Dette begrepet er noe omstridt i nyere tid, da det ikke anerkjenner nyanser og glidende overganger mellom kulturer på samme måte som begrepene «krysskulturell» og «interkulturell» (Fandrem, 2019, s. 130).

Interkulturell er et begrep som brukes for å beskrive hvordan flere kulturer eksisterer i samspill med hverandre, og flettes inn i og virker på hverandre. Dette begrepet anvendes hyppig i denne oppgaven blant annet for å beskrive det kulturelle mangfoldet i en skole. Begrepet «interkulturell» beskriver i større grad enn for eksempel «flerkulturell» hvordan de ulike kulturene spiller sammen og skaper noe nytt. For eksempel vil en lærer som er i besittelse av pedagogisk interkulturell kompetanse, inkludere multikulturelle og interkulturelle aktiviteter i undervisning og i samarbeidet mellom skole og hjem (Rosnes & Rosslund, 2018, s. 276).

Krysskulturell er et begrep som beskriver hvordan flere kulturer samhandler, møtes, spiller inn på hverandre og noen ganger spriker fra hverandre. Salole har oversatt Ruth Van Reken sin definisjon av «krysskulturelle barn» til: «barn og unge som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av oppveksten sin»

(Kristoffersen, 2018). Salole skriver at begrepet «krysskulturell», i motsetning til andre begreper viser «nettopp til den unike sammensmeltingen eller «miksen» av verdenssyn som er kjernen i disse barnas oppvekst og utvikling» (Salole, 2018, s. 37).

En kan hevde at begrepet «interkulturell» i utgangspunktet er positivt ladet og beskriver hvordan samspillet mellom ulike kulturer skaper noe nytt, mens begrepet «krysskulturell» er noe mer illustrerende også for de potensielle konfliktene det kulturelle samspillet kan medføre. I problemstillingen har jeg valgt å anvende begrepet «krysskulturell» for å betegne kontekstene til elevsakene det forskes på, da vi snakker om ungdommer som vokser opp med to eller flere kulturer, som ofte, men ikke alltid har forenelige verdier.

2.1.3 Sosial kontroll, negativ sosial kontroll, og problematisk sosial kontroll

Det er mange nyanser mellom det sosiologiske begrepet «sosial kontroll» og det normative begrepet «negativ sosial kontroll». I problemstillingen for denne oppgaven benyttes begrepet «problematisk sosial kontroll» for å beskrive disse nyansene. Her forstås distinksjonene på følgende måte:

Sosial kontroll er formelle og uformelle sanksjoner på atferd, og kan oppleves både positivt og negativt. I oppdragelse utøves sosial kontroll i form av grensesetting og veiledning. En kan også si at sosial kontroll er «den innflytelsen samfunnet, grupper eller enkeltindivider utøver over individer gjennom påvirkning av ulike slag» (Helsedirektoratet, 2010). Sosial kontroll er en uunngåelig nødvendig og naturlig del av samspillet mellom mennesker, som sørger for å internalisere normer og regulere atferd.

Negativ sosial kontroll er beskrivende for når den sosiale kontrollen beveger seg over til å oppleves skadelig for den som utsettes for den. At begrepet «negativ» er normativt og derfor kan være preget av subjektive tolkninger drøftes ytterligere i 2.2. Ettersom skolen er en statlig institusjon og følger retningslinjene satt av Utdanningsdirektoratet og dermed Regjeringen, har jeg i denne oppgaven lagt Regjeringen sin definisjon av begrepet til grunn. I sin handlingsplan mot negativ sosial kontroll og æresrelatert vold, defineres begrepet «negativ sosial kontroll slik»:

...press, oppsyn, trusler eller tvang som systematisk begrenser noen i sin livsutfoldelse eller gjentatte ganger hindrer dem i å treffe selvstendige valg om eget liv og fremtid. Dette gjelder for eksempel den enkeltes selvbestemmelse over egen identitet, kropp og seksualitet, frihet til å velge venner, fritidsaktiviteter, religion, påkledning, utdanning, jobb, kjæreste og ektefelle, og til å be om helsehjelp. I vurderingen av om et handlingsmønster utgjør negativ sosial kontroll, skal det tas hensyn til den kontrollerte partens alder og utvikling, samt til prinsippet om barnets beste. (Regjeringen, 2022).

Problematiske sosial kontroll: I problemstillingen har jeg valgt å anvende begrepet *problematiske sosial kontroll* for å beskrive situasjoner som kan oppleves som grensende til negativ sosial kontroll. Disse grensene er subjektive og preges av verdensbildet til øyet som ser, og vil derfor variere. Av denne årsak har jeg valgt begrepet «problematiske», da det oppstår problemer forbundet med den sosiale kontrollen som utøves, selv om disse problemene ikke nødvendigvis utelukkende er negative og skadelige.

2.2 Når blir sosial kontroll problematisk?

Spørsmålet om hvor grenser skal gå for ansvarsområder og involvering er et spørsmål om tolkning av egne verdier (Lindboe, 2008, s. 179). Overordnet del av lærerplanen beskriver hvordan lærere til stadighet vil oppleve verdikonflikter og må gjøre krevende avveininger rundt hva som er elevens beste (Utdanningsdirektoratet, 2017). I spørsmål om oppdragelse vil det kunne være uenighet rundt hva som regnes som sosial kontroll og hva som regnes som *negativ* sosial kontroll, da en slik rangering er et verdispørsmål. Dette kan bli ekstra synlig i ulike kulturelle kontekster, spesielt i møter mellom kollektivistiske og individualistiske kulturer (Salole, 2018, s. 72).

Verdier beror på grunnleggende normer som er tillært gjennom oppdragelse og utdanning, og en stiller sjelden spørsmålsteget ved disse normene (Lindboe, 2008, s. 180). Det kan være lett å ta det for gitt at andre deler ens verdisyn, og derfor er det også mange saker der det

kan oppstå usikkerhet rundt det om noe er sosial kontroll eller negativ sosial kontroll. Det er heller ikke alltid partene som står i situasjonen er klar over at de utsettes eller utsetter andre for press eller tvang, og først innser at de utøver negativ sosial kontroll i det øyeblikket de gjøres oppmerksom på det (Khan, 2015, s. 23).

I 2021 la Regjeringen fram sin handlingsplan mot negativ sosial kontroll, under tittelen: *Frihet fra negativ sosial kontroll og æresrelatert vold* (Kunnskapsdepartementet, 2021). Begrepene som anvendes i politisk kontekst kan framstå svulstige, ambisiøse, og normative. Ord som «negativ» er i utgangspunktet dømmende og gir lite rom for tolkning. Ord har makt, og makt og normativitet henger sammen (Lindboe, 2008, s. 182). Så hvem innehar definisjonsmakt for hvor en skal sette grensen mellom hva som er «normal» sosial kontroll, og hva som er *negativ* sosial kontroll (Eriksen, 2010, s. 227)?

I møte med deltakerne for denne studien skildrer de ulike oppfatninger av hva negativ sosial kontroll innebærer, og beskriver elevsaker av varierende alvorlighetsgrad med ulike utfall. Hver av deltakerne har også sine subjektive verdisyn og kulturelle rammer som preger hvordan de leser situasjonene de møter. Flere av deltakerne uttrykker usikkerhet rundt hvorvidt sakene de var involvert i egentlig omhandlet negativ sosial kontroll eller ei, men at den sosiale kontrollen som ble utøvd på et eller annet vis hadde en negativ effekt på elevene det gjaldt for. Med dette som bakgrunn har jeg derfor valgt å anvende begrepet *problematisk* sosial kontroll framfor begrepet *negativ* sosial kontroll i formuleringen av problemstillingen. Ved å benytte en slik formulering omfatter oppgaven også sosial kontroll som kan befinne seg et sted mellom direkte skadelig *negativ* sosial kontroll og det som oppleves som streng sosial kontroll.

2.3 Tidligere forskning på feltet

I litteratursøket etter forskning som kunne være relevant for min oppgave, så jeg spesielt etter studier som omhandlet lærerrollen, negativ sosial kontroll, og interkulturell kompetanse blant profesjonsutøvere i offentlige instanser.

For temaet negativ sosial kontroll finnes mye forskning som belyser ulike aspekter av fenomenet. Noe forskning skildrer ulike mekanismer bak negativ sosial kontroll, og viser blant annet at det i krysskulturelle kontekster er en klar sammenheng mellom botid i Norge og foreldrerestriksjoner (Friberg & Bjørnset, 2019, ss. 7-8). I et forskningsprosjekt for Proba Samfunnsanalyse beskrives omfanget av negativ sosial kontroll. Denne rapporten er delt inn i to deler, hvor den første er en tekststudie basert på undersøkelser gjennomført i Norge, Sverige og Danmark for å definere hvilke indikatorer som ligger til grunn for at begrepet «negativ sosial kontroll» anvendes. Den andre delen av rapporten er en kartlegging av omfanget av negativ sosial kontroll, basert på en spørreundersøkelse utført på VGS-elever i Norge (Proba samfunnsanalyse, 2021).

Forskning indikerer tydelig at det er behov for kompetanseheving hos ansatte i opplærings- og integreringstjenester når det kommer til håndtering av negativ sosial kontroll og æresrelatert vold (Holm et al., 2022). Det finnes forskning som viser til effekten av forebyggende tiltak (Bråten et al., 2021). I tillegg finnes mye forskning på lærerrollen i møte med tunge elevsaker. Blant annet viser studier at det er sammenheng mellom opplevelser av utbrenthet og omsorgstretthet i møte med vanskelige elevsaker (Abraham-Cook, 2013 og Ormiston et al., 2022).

2.3.1 Leirvik et al., 2020: Mange vil hjelpe – men hjelper det?

Denne rapporten ble utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og kartlegger hvordan de ulike hjelpetjenestene for personer utsatt for negativ sosial kontroll fungerer i praksis. Rapporten er relevant for min oppgave fordi den omtaler skolen i stor grad, blant annet som viktig arena for forebyggende arbeid. Rapporten viser at lærere og rådgivere spiller en sentral rolle i avdekking av saker (Leirvik et al., 2020, ss. 135-136, 145. 198). I tillegg antyder funnene fra forskningen at lokale ressurser er viktigst, og at ungdommer faktisk har «mye bedre oversikt over ressurser som befinner seg på skolen, enn ressurser man kan finne gjennom søk på internett» (Leirvik et al., 2020, s. 185). Derfor trekkes det også fram at det er behov for kultursensitiv kompetanse i de ulike instansene, da opplevelsen per nå er at denne oppleves sprikende. Her blir også lærere nevnt konkret (Leirvik et al., 2020, s. 106).

I rapporten til Leirvik et al. (2020) framkommer at saker der den sosiale kontrollen ansees som problematisk, men kanskje ikke faller under definisjonen «negativ sosial kontroll» må få økt oppmerksomhet, da slik atferd kan være varsko på mer alvorlig negativ sosial kontroll. For eksempel «når en person avslutter skolegang og blir ute av syne for storsamfunnet. Det er ofte da presset om å gifte seg og risikoen for tvangsekteskap er størst» (Leirvik et al., 2020, ss. 100-101).

En faktor som nevnes for forebyggende arbeid, er endringsarbeid og dialog med foreldre (Leirvik et al., 2020, s. 184). Dette samsvarer med noen av uttalelsene til deltakerne for min oppgave, under hvilke endringer og tiltak de ønsker. Samarbeid med andre instanser er også et tema. Rapporten til Leirvik et al. problematiserer bruken av minoritetsrådgiverordningen, og viser blant annet til at tittelen «minoritetsrådgiver» av enkelte oppleves som stigmatiserende. Det drøftes hvorvidt det er behov for å endre tittelen og utvide minoritetsrådgivere sitt mandat (Leirvik et al., 2020, ss. 183-184). Videre nevnes det at minoritetsrådgiverordningen fungerer ulikt, der de ved noen tilfeller blir mer avlaster for lærere og andre rådgivere, framfor å styrke kunnskap til de ordinære tjenestene (Leirvik et al., 2020, ss. 35-36, 175).

Enkelte deltakere i min studie beskriver en opplevelse av en forventning om at lærerrollen skal favne bredere enn de er kapable til å mestre. I Leirvik et al. sin studie påpekes det også at økning av breddekompetanse i skolene vil være positivt. Dette utviklingsarbeidet er i gang i enkelte kommuner der fokus har vært på samordnet innsats, i form av at blant annet å få flere profesjoner enn lærere og helsesykepleiere arbeider i skole, blant annet miljøarbeidere, barnevernspedagoger, psykologer og vernepleiere og NAV-veiledere (Leirvik et al., 2020, ss. 43, 169-170).

2.3.2 Helleve og Selvik, 2022: Læreres usikkerhet i møte med traume- og voldsutsatte elever

Helleve og Selvik sin forskning omhandler læreres usikkerhet i møte med elever som utsettes for vold i hjemmet. Dette er særdeles relevant for denne masteroppgaven, da forskningen problematiserer de uklare rammene lærere kan oppleve at settes til deres rolle i møte med

kompliserte elevsaker. Blant annet trekkes det fram utfordringer lærere møter i samarbeid med skoleadministrasjonen og andre tjenester, og at lærere savner tydelige nasjonale retningslinjer og oppfølgingsrutiner (Helleve & Selvik, 2022, s. 4).

I en fagartikkel publisert i Utdanningsnytt, skriver Selvik og Helleve at studien deres belyser to alvorlige konsekvenser. Den ene konsekvensen er at læreres usikkerhet i møte med elevsaker som omhandler vold i hjemmet, og en mistillit til systemet rundt, kan føre til at lærere på sikt mister tro på egne evner, blir utbrente og potensielt forlater yrket. Den andre og enda mer fatale konsekvensen er at elever ikke blir oppdaget eller fulgt opp (Helleve & Selvik, 2023).

Helleve og Selvik sorterer funnene for sin forskning i to kategorier: Læreres opplevelser av usikkerhet, og forslag til forbedring. Hovedårsakene til usikkerheten mange lærere kjenner på, blir beskrevet som manglende tid og ressurser til å håndtere sakene, svekkede støttekanaler, samt svekket informasjonsflyt. (Helleve & Selvik, 2022, ss. 6-7). Lærere etterlyser kunnskap og kompetanse til å bedre kunne håndtere elevsaker der eleven er utsatt for vold i hjemmet, både når det kommer til å avdekke og når det kommer håndtering underveis og i etterkant (Helleve & Selvik, 2022, s. 4).

Forslagene til forbedring går hovedsakelig på å utvide rammene for lærere med å gi dem mer *tid* til å samtale med elever og til å drøfte elevsaker kollegialt, og til å samle informasjon, samt kursing for å heve kompetanse på feltet. Konkret ønsket informantene i Helleve og Selvik sin forskning en omstrukturering i skolesystemet, med fokus på kollegialt samarbeid og mentorering av nyutdannede, samt et konsultasjonssystem der profesjonsutøvere kunne rådføre seg i vanskelige saker. I tillegg ønsket de bedre informasjonsflyt om konkrete elevsaker med eksterne instanser, for eksempel mellom barnevern og skolen (Helleve & Selvik, 2022, ss. 8-9).

2.4 Teoretisk rammeverk

Kulturkompetanse og kultursensitivitet er sentrale begreper som vil kunne si noe om hvordan skoleansatte går fram i saker som omhandler problematisk sosial kontroll i

krysskulturelle kontekster. Av den årsak har spesielt to fagbøker vært særlig relevante å støtte seg på. Den ene boken er *Kulturens Betydning for Oppdragelse og Atferdsproblemer* av Cecilie Jávo (Jávo, 2019). Hennes forskning går spesifikt inn på hvordan offentlig ansatte kan utvikle sin kulturkompetanse i møte med minoritetsungdom og deres familier. Jávo skriver selv innledningsvis at boken er «av interesse for skolesektoren og for andre som ønsker å vite mer om sammenhengen mellom kultur, oppdragelse og atferdsproblemer hos barn, og som er opptatt av kultursensitiv tjenesteyting» (Jávo, 2019, s. 10). Selv om denne boken har mye fokus på atferdsproblematikk, tar den også for seg sentrale temaer og strategier som vil være relevant enhver profesjonsutøver som arbeider med minoritetsfamilier. I tillegg er det også kjent at atferdsproblematikk kan være et symptom på at en elev utsettes for negativ sosial kontroll eller vold (Jávo, 2019, s. 189), som også beskrives i enkelte av intervjuene med deltakerne.

Den andre boken er *Mangfold og Mestring i Barnehage og Skole* av Hildegunn Fandrem (Fandrem, 2019). Denne boken omhandler utfordringer og ressurser som følger med migrasjon, og retter seg konkret mot ansatte i skoler og barnehager. Boken beskriver både omstendigheter som preger minoriteter og de som arbeider med dem, deriblant identitet og akkulturasjonsstrategier, utfordringer knyttet til møter med det offentlige samt sosiale interaksjoner, og mestringsstrategier. Videre beskriver boken hvordan ansatte i skoler og barnehage skal gå fram og forholde seg til ulike utfordringer i møte med minoritetsfamilier, for å utvikle «den gode praksis».

Flere av temaene begge disse bøkene tar opp vil være særlig relevante, og derfor vil jeg beskrive og drøfte dem i dette delkapitlet. Dette gjelder blant annet etnoteorier, akkulturasjonsstrategier, verdiformidlende oppdragelse og holdninger til det offentlige.

2.4.1 Foreldres syn på oppdragelse: Etnoteori

Alle foreldre har sine forestillinger og sitt syn på hva som er riktig eller galt når det gjelder oppdragelse. Synet på oppdragelse er som med andre verdier også preget av overordnede verdier i kulturen en kommer fra (Jávo, 2019, s. 65). Etnoteorier kan beskrives som de felles forestillingene om oppdragelse som eksisterer innen en viss kulturell kontekst. Det

omhandler ulike målsettinger for hva en forventer av et barns utvikling, og hvordan en best sosialiserer og oppdrar barnet for å nå disse målene. For eksempel omfatter det hva som inngår i mors- og farsrollen, disiplinering, helse, søvn, hvilke forventninger en har til barn på ulike alderstrinn, og hva som må til for å oppdra barna til å bli kompetente voksne (Greenfield & Keller, 2004). Jávo beskriver etnoteorier som: «de felles ideene som en etnisk gruppe har om barns utvikling og deres atferd, og hva som påvirker dem» (Jávo, 2019, s. 61).

Når en snakker om etnoteorier og barneoppdragelse, er det vanlig å sammenligne individualistisk og kollektivistisk orienterte kulturer. Disse blir ofte stilt opp som motsetninger, men begge dreier seg om hvordan barnet best mulig skal kunne vokse opp til å bli en velfungerende voksen i samfunnet slik det er oppbygd. Forskjellene ligger hovedsakelig i hva en anser som best for barnet. Denne kategoriseringen er ikke uproblematisk, da det aldri egentlig er snakk om «rene» kollektivistiske og individualistiske kulturer (Fandrem, 2019, s. 60).

Etnoteorier i kollektivistiske samfunn

I kollektivistiske samfunn er «vi-et» i fokus. Storfamilien og det sosiale nettverket står sentralt, og ettersom barnet blir eldre forventes det å tilpasse seg, være lydige, ta vare på og vise respekt for de eldre (Fandrem, 2019, s. 68). Grensesettingen blir også strengere ettersom barnet blir eldre (Sander, 2019). Familierelasjoner står sterkt i kollektivistiske kulturer, og det er ofte en patriarkalsk struktur. Individet har begrenset selvutfoldelse, og lojalitet, lydighet, gruppetilhørighet og ære er viktige verdier. I tradisjonelle samfunn er dette naturlig og nødvendig for å overleve. Individet blir tatt vare på og forventes likeså å ta vare på familien. Barneoppdragelsen sikter mot å «veve barnet inn i et nett av relasjoner og forpliktelser overfor andre» (Jávo, 2019, ss. 67-68).

Etnoteorier i individualistiske samfunn

I individualistiske samfunn er «jeg-et» i fokus. Målet for oppdragelsen er å skape et «mest mulig selvforsynt, autonomt menneske som selv bestemmer sine sosiale relasjoner til andre, og som primært ivaretar sine egne interesser» (Jávo, 2019, s. 66). Sentralt for individualistiske samfunn er at likestilling ansees som et ideal. Individets drømmer og framtidshåp er i fokus, og en streber etter å oppdra barn til å bli selvstendige og uavhengige

voksne med personlig integritet (Fandrem, 2019, s. 68). Familierelasjoner er sosiale, men ikke avhengighetsbaserte, da det er vanlig at det offentlige tar seg av samfunnsbaserte tjenester som for eksempel barnepass og eldreomsorg. Det blir i en slik kontekst nødvendig for barnet å «frigjøre seg fra de tette båndene til foreldrene», og dette ansees som «en del av barnets normale utvikling» (Jávo, 2019, s. 66).

2.4.2 Krysskulturelle ungdommer: mellom individualisme og kollektivism

I en kollektivistisk kontekst er det vanlig med en autoritær foreldrestil, mens i individualistiske kulturer ansees en autoritativ forelderstil mer som et ideal (Jávo, 2019, ss. 56, 68-69). Her er det interessant å bemerke at barna selv også tolker *meningen* bak oppdragelsesstilen til foreldrene utfra kulturelle betingelser: «Barn som lever i mer kollektivistisk pregete kulturer, vil derfor oppfatte en autoritær oppdragelse som normal og tegn på at foreldrene bryr seg om det, mens et barn fra en mer individualistisk preget kultur vil oppfatte en slik oppdragelsesform som unormal og tegn på fiendtlighet og avvisning fra foreldrene» (Jávo, 2019, s. 69).

Mange krysskulturelle barn eksponeres for både individualistisk og kollektivistisk ståsted fra tidlig alder, og disse to synene er viktige pilarer både i forbindelse med barneoppdragelse og identitetsutvikling (Salole, 2018, s. 72). Det er vanlig at krysskulturelle barn oppdras etter etnoteorier «basert på kunnskap om et annet samfunn enn det barna selv vokser opp i» (Salole, 2018, s. 141). Dette kan gi barna verdifull kunnskap om flere språk og kulturer. Samtidig kan de oppleve at de får manglende veiledning fra foreldrene til hvordan man skal fungere i samfunnet der de vokser opp, og må i større grad navigere seg fram på egenhånd (Salole, 2018, ss. 141-142). Mange krysskulturelle barn må forholde seg til ulike oppdragelsesmetoder samtidig, og kan for eksempel oppleve at disiplinering praktiseres svært ulikt hjemme og i skolen. Noen migrantforeldre kan også gi barna doble signaler ved å veksle mellom autoritær og autoritativ oppdragelse, som både kan være utfordrende og skjerpene, avhengig av omstendigheter (Salole, 2018, ss. 145-146).

Når en skal kategorisere og beskrive likheter og forskjeller, er det naturlig å generalisere. Distinksjonen mellom individualistiske og kollektivistiske kulturer er også en generalisering og forenkling. Det er viktig å være oppmerksom på at det eksisterer nyanser og ulikheter

internt i enhver kultur, i enhver familie, og i enhver generasjon. Norge er et eksempel på et land som har utviklet og endret seg fra å være hovedsakelig kollektivistisk til å bli individualistisk (Fandrem, 2019, ss. 63-65). Med andre ord: At for eksempel en lærer vet hvor en elev kommer fra kan gi læreren en idé om elevens verdisyn og oppdragelse, men disse antakelsene kan også vise seg å være feil. Det viktigste er «å se individet uavhengig hvor det kommer fra» (Fandrem, 2019, s. 60).

2.4.3 Akkulturasjon

Oppdragelsesmåter påvirkes av foreldrenes livssituasjon, og i minoritetsfamilier må derfor oppdragelse også sees i et akkulturasjonsperspektiv (Jávo, 2019, s. 70). Akkulturasjon omhandler forandringer som oppstår når mennesker fra ulike kulturbakgrunner møtes, og hvilke strategier en har for å tilpasse seg disse forandringene. Ulike strategier for tilpasning kalles også for akkulturasjonsstrategier. Disse deles typisk inn i fire hovedgrupper: integrering, assimilering, separasjon og marginalisering (Holt, 2019, s. 72, og Fandrem et al., 2017, ss. 144-147).

For minoritetsforeldre vil oppdragelsesmåtene i høy grad påvirkes av hvilken akkulturasjonsstrategi de har valgt, og derfor må etnoteorier forstås ut fra dette aspektet. Fandrem påpeker at akkulturasjonsprosessen ikke nødvendigvis er veldig bevisst, og bruker i slik forbindelse begrepet *akkulturasjonsholdninger* (Fandrem, 2019, s. 69). Det kan også oppstå konflikter rundt dissonant akkulturasjon, altså at ulike familiemedlemmer velger ulike akkulturasjonsstrategier eller går gjennom prosessen i forskjellig tempo (Jávo, 2019, s. 188). Det finnes fremdeles lite forskning på feltet, men en registrert tendens er at akkulturasjonsstrategiene særlig påvirker forventninger til barnets utvikling i forhold til alder, samspillet mellom mor og barn, praksisen rundt spebarn og rollene til kjernefamilie og utvidet familie.

Som eksempel beskriver Jávo hvordan råd og anbefalinger som formidles i norske helsestasjoner, ofte er basert på vestlige lærebøker i utviklingspsykologi. Disse kan avvike fra normer og praksis i andre kulturer, som kan føre til at minoritetsforeldres etnoteorier på sikt endres. Det behøves mer forskning på hvordan akkulturasjonsstrategiene påvirker oppdragelsesmønstre. Vi vet ennå lite om betydningen kulturelle nettverk og sosial støtte

har å si i denne konteksten, samt hvilke konsekvenser det har for barns utvikling å vokse opp med «kryssende kulturelle påvirkninger i oppdragelsen» (Jávo, 2019, ss. 71-72).

2.4.4 Oppdragelse = Verdiformidling

Felles for de aller fleste foreldre er at de ønsker sine barn vel (Jávo, 2019, s. 61). Som Khan beskriver i sin bok om tvangsekteskap: «Også foreldre som bruker press og tvang overfor sine barn når de skal gifte seg, sier at de vil det beste for sin datter eller sønn. Men å tvinge, psykisk eller fysisk, gjør barna vondt» (Khan, 2015, s. 23).

En sentral del av oppdragelse er verdiformidling, der foreldre deler de verdier de selv anser som sentrale for å kunne få et godt liv. Verdier og livssyn henger tett sammen, så religion og livssyn står sentralt i verdiformidlingen som foregår i oppdragelsen. Dermed er det tilnærmet umulig å snakke om kultur og verdier uten å også nevne religion. Kultur og religion er ikke ensbetydende, men de henger tett sammen når en snakker om verdisyn og verdenssyn (Salole, 2018, s. 92).

Det er ikke alltid at barn er enige med sine foreldre i hvilke verdier som er riktige og viktige, og da kan det oppstå konflikt. For eksempel har foreldre ifølge norsk lov rett til å oppdra barn etter sin religion og verdier (Øystese, 2016), men barnet har også rett til tanke-samvittighets- og religionsfrihet jamfør artikkel 14 i FNs Barnekonvensjon, som Norge har ratifisert (FN, 1989). Her kan det oppstå gnisninger dersom et barn for eksempel får et annet livssyn enn sine foreldre, eller har andre tanker om livsvalg som hvem en skal inngå ekteskap med, eller i hva slags utdanning en skal ta.

2.4.5 Verdisyn og problematisk sosial kontroll i religiøse kontekster

Problematisk sosial kontroll når det kommer til barns rett til tanke-samvittighets- og religionsfrihet er slett ikke forbeholdt flerkulturelle familier, og den kan oppstå i alle slags typer hjem med alle slags typer livssyn. Hvorvidt en oppfatter det som negativ sosial kontroll eller ei beror på eget verdisyn, egne fordommer og bevissthet rundt dette (Drønen et al., 2015, s. 23). Alle artiklene i Barnekonvensjonen er heller ikke å anse som universelle verdier,

da hverken alle land har ratifisert denne, og de heller ikke samsvarer med alle familiers verdisyn (Congressional Research Service, 2015).

Flere av de samme mekanismene for problematisk sosial kontroll som en kan se i noen etniske minoritetssamfunn er å finne i noen konservative religiøse miljøer (Hjelpekilden, 2023). Et eksempel på «systematisk press» som kan bli til negativ sosial kontroll, er praktisering av utestengelse av familiemedlemmer som bryter med storfamilien sine verdier (Salole, 2018, s. 193). Eksklusjonspraksis er i de mest ekstreme tilfellene å avskjære individet fullstendig fra deres sosiale nettverk, spesielt ettersom flere i lukkede trossamfunn hovedsakelig prioriterer å omgås hverandre. Dette skaper frykt for å uttrykke meninger som avviker med familien og trossamfunnet og er velkjent praksis både innenfor noen kulturer og i noen trossamfunn, for eksempel Jehovas vitner (Jahr, 2022).

Et eksempel: Statsforvalteren om negativ sosial kontroll

Den nye trossamfunnsloven ble kunngjort i 2020. Trossamfunnsloven presiserer blant annet at personer som har fylt 15 år skal kunne melde seg inn eller ut av tros- og livssynssamfunn, og at barn «som er i stand til å danne seg egne meninger» har rett til medvirkning i egen utøvelse av tro (Trossamfunnsloven, 2020). I tillegg presiseres det under §5 at statlig tilskudd kan nektes eller avkortes dersom trossamfunnet eller enkeltpersoner som opptre på vegne av det «utøver vold eller tvang, fremsetter trusler, krenker barns rettigheter, bryter lovbestemte diskrimineringsforbud eller på andre måter alvorlig krenker andres rettigheter og friheter» (Trossamfunnsloven, 2020).

En konsekvens av lovendringen var at Statsforvalteren nektet Jehovas Vitner rett til statstilskudd for 2021, blant annet på grunnlag av deres praksis rundt utmelding av samfunnet og eksklusjon av tidligere medlemmer. Eksklusjonspraksisen gjelder også barn og ungdom. Jehovas Vitner har anket beslutningen, og både religionssociologer, eks-muslimere og enkelte høyre-radikale stemmer har uttalt seg om avgjørelsen. Noen hevder at det truer religionsfriheten og også vil true religionsfriheten til flere trossamfunn, (Introvigne, 2022). Andre mener at dersom trossamfunn som Jehovas Vitner mister statsstøtten på bakgrunn av deres eksklusjonspraksis, så bør også moskéer miste støtten da eksklusjonspraksis også er

vanlig i Islam (Bandeby, 2022). Foreløpig baseres Statsforvalteren sin avgjørelse på antall klagesaker fra tidligere medlemmer og Statsforvalterens gjennomgåelse av Jehovas Vitner sine egne redegjørelser og publikasjoner (Nordby et al., 2022).

Statsforvalteren fordømte eksklusjonspraksisen til Jehovas Vitner og betegnet det ordrett som negativ sosial kontroll og brudd på menneskerettslig vern i sitt avslag om tilskudd: «At et trossamfunn bryter medlemmenes rett til fri utmelding og dermed krenker retten til religionsfrihet anses som særlig alvorlig. Det samme gjelder den negative sosiale kontrollen av barn, som bryter med barns menneskerettslige vern etter barnekonvensjonen» (Statsforvalteren i Oslo og Viken, 2022, s. 7). Statsforvalteren sier i vedtaket at eksklusjonspraksisen strider med barnets menneskerettigheter, samtidig som de avslutter avslagsbrevet med å presisere at selv om trossamfunnet mister statsstøtte, så står de «fortsett fritt til å utøve sin religion og sine aktiviteter uavhengig av en offentlig registrering» (Statsforvalteren i Oslo og Viken, 2022, s. 9).

Samtidig er begrepsbruken Statsforvalteren bruker i omtalen av menighetens praksis så normativ at en kan stille spørsmål ved hvorfor de likevel «tillater» barn å vokse opp i dette miljøet uten å koble inn instanser for å ivareta dem. Noe kontroversielt kan en hevde at Statsforvalteren her verdsetter retten til religionsfrihet høyere enn beskyttelse mot det de selv beskriver som negativ sosial kontroll mot barn. Dette er en form for et verdidilemma, da menneskerettighetene også beskytter mot for stor grad av statlig innblanding både når det gjelder religionsutøvelse og barneoppdragelse (FN, 2021). Hvor mye staten bør innblande seg i barneoppdragelse er et verdispørsmål.

2.4.6 Holdninger til det offentlige

I flerkulturelle kontekster kan forforståelsen av forventinger til barn og foreldres rolle, samfunnet og statens rett til innblanding være svært ulik. Felles blant noen religiøse og kulturelle minoriteter er at det eksisterer en mistillit til det offentlige, for eksempel frykt for at skoler vil sende bekymringsmelding til barnevernet ved den minste uenighet rundt oppdragelse (Odden et al., 2015, ss. 57-58). Det rår en oppfatning om at det offentlige apparatet tilhørende majoriteten «på utsiden» av minoriteten ikke kan forstå tankegangen

til minoritetssamfunnet, på grunn av manglende religions- eller kulturforståelse (Hjelpekilden, 2023).

Skepsisen er ikke nødvendigvis ubegrunnet, da møter mellom minoriteter og fagfolk kan oppleves frustrerende med henhold til kommunikasjon, forventninger og kulturkompetanse til de møtende partene (Jávo, 2019, s. 50). Når det kommer til skole/hjem-samarbeidet i elevsaker der elevene har krysskulturell bakgrunn, medfører dette en ekstra dimensjon i kommunikasjonen som ikke i samme grad er gjeldende i etnisk norske familier som tilhører religiøse minoriteter.

Manglende kulturkompetanse kan også føre til stigmatisering og berøringsangst fra fagfolk i ulike offentlige instanser i tilfeller der en ser antydninger til negativ sosial kontroll (Brandvold, 2018). Andre kan ende opp med å *kulturalisere* negativ sosial kontroll i møter med saker der kultur ikke nødvendigvis er en sentral faktor (Salole, 2018, s. 77).

Kulturalisering er knyttet til fordommer og stereotypier, og unngås med en kulturbevisst og kultursensitiv tilnærming. Som med alle andre generaliseringer, skal en være forsiktig med å anta at minoritetsforeldre er skeptiske til offentlige tjenester og ha dette som utgangspunkt, men heller arbeide godt fra start av for å styrke tillit og kommunikasjon (Fandrem, 2019, s. 148).

2.5 Hermeneutisk tilnærming

Med tanke på min faglige bakgrunn har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming til forskningen. Som lærer har jeg både vært vitne til og deltatt i mange interaksjoner med foreldre og elever av mange ulike kulturelle bakgrunner. Jeg har opplevd aller flest solskinnshistorier, der elever og familier med ulike utfordringer har kommet godt ut av det gjennom god dialog og et godt skole/hjem-samarbeid. Men jeg har også opplevd utfordrende foreldresamarbeid, og jeg har ved noen tilfeller sittet i møter og vært oppriktig bekymret for elever. Jeg har selv kjent på følelsen av å stå i spenn mellom roller og verdier. Jeg har opplevd å bli oppringt av desperate elever i ferien, og jeg har levert bekymringsmeldinger. Jeg vet godt at mine opplevelser ikke er hverdagskost på alle skoler, og at det finnes mange lærere på andre

skoler som har arbeidet mye lengre enn meg, som ikke deler de samme erfaringene eller opplevelsene av lærerrollen som meg. Likevel: alle disse opplevelsene og min erfaring preger min førforståelse av hva det vil si å være lærer.

Jeg er med andre ord ikke en objektiv part når jeg forsker på min egen arbeidsplass. En kan dog argumentere at *ingen* kan være hundre prosent objektiv når de forsker på skolen uansett, da alle som forsker på skole selv har vært elev en gang og dermed har sin egen erfaring og førforståelse av hva skolegang innebærer. Men når jeg intervjuer andre lærere, vil min dobbeltrolle som forsker og lærer til en viss grad prege måten jeg formulerer spørsmålene på, og også hvordan deltakerne i studien svarer og forholder seg til meg. Dette er jeg bevisst på. Derfor har jeg i arbeidet med denne forskningen valgt en hermeneutisk tilnærming.

Akkurat som med en kultursensitiv tilnærming i dialog, handler en hermeneutisk tilnærming til forskningen om å være bevisst på egne fordommer, å ha evne til å skille mellom *legitime* og *ikke-legitime fordommer*, og være åpen for at fordommene ikke stemmer eller at det eksisterer flere vinklinger (Krogh, 2014, ss. 50-51). Med en hermeneutisk tilnærming vil jeg tilstrebe å være bevisst og ta hensyn til min førforståelse og mine fordommer rundt tematikken, slik at jeg mer ydmykt kan møte deltakerne og lære av deres forståelseshorisont, og dermed utvide og kanskje endre min egen forståelseshorisont (Krogh, 2014, ss. 54-60).

Enkel hermeneutikk handler altså i kontekst for min forskning om å forstå det deltakerne sier utfra deres forståelsesramme, altså forstå intensjonene bak det deltakerne formidler og lytte nøye til det de sier. Med dobbel hermeneutikk tar en det et steg videre, og anerkjenner at tolkningen ikke bare handler om å forstå det deltakerne formidler, men også at forskerens, altså min forforståelse og min forståelseshorisont påvirker tolkningen av det som blir sagt. En legger her vekt på dialogen mellom meg som intervjuer og deltakerne som intervjues (Fretheim, 2015, ss. 36-37). I intervjusituasjonene vil jeg dermed forsøke å ha en dobbel hermeneutisk tilnærming.

Det er imidlertid ikke kun deltakerne og forskerens egen forståelseshorisont som er faktor i en studie, men også den forståelseshorisont som ligger til grunn i samfunnets strukturer (Wisted, 2019). *Trippel hermeneutikk* rommer en tredje dimensjon av fortolkningen, nemlig de implikasjonene tolkningen kan ha utover de individuelle intervjuene; for eksempel hvordan intervjuene kan bidra til å avdekke systemiske utfordringer i skolen når det kommer til læreres rolle i møte med problematisk sosial kontroll (Fretheim, 2015, ss. 38, 43-44). Med et kritisk blikk på eksisterende strukturer og hvordan både jeg og deltakerne tolker og oppfatter disse, vil dette også påvirke fortolkningen. Ettersom jeg i denne studien ikke har tatt utgangspunkt i noen bestemt skoleretning eller går dypere inn på maktstrukturer i skolen, vil imidlertid dette perspektivet kun være delvis. Likevel forsøker jeg å ha et kritisk perspektiv både på meg selv, deltakerne og det strukturelle i fortolkningsprosessen.

3 Metode

Her vil jeg redegjøre for metodiske valg jeg har tatt for forskningen, og hvordan jeg har arbeidet gjennom prosessen. Kapitlet er bygd opp på følgende måte: I 3.1 beskriver jeg valg av metode og forberedelser for datainnsamling. 3.2 omhandler prosessen med datainnsamling og gjennomføring av intervjuer. 3.3. tar for seg behandling av data og analyse av disse. I 3.4. beskriver jeg metodiske og etiske overveielser som er gjort, og til slutt i 3.5. oppsummerer og diskuterer jeg hvordan prosessen har påvirket resultatene i forskningen.

3.1 Metodevalg og forberedelser for datainnsamling

3.1.1 Kvalitativ metode

Data som baserer seg på subjektive fortolkninger framfor tallfestede fakta betegnes som «myke data» (Johannessen et al., 2010, s. 37). I denne konteksten vurderte jeg de myke dataene som er mest relevante for å svare på problemstillingen, da både problemstillingen og forskningsspørsmålene hovedsakelig er sentrert rundt lærernes egne fortolkninger og subjektive opplevelser av sin profesjonsrolle og skolens rutiner i møte med elevsaker. Spørsmålene som blir stilt i intervjuene fokuserer også på lærerens fortolkninger av erfaringer. Jeg valgte delvis strukturerte intervjuer som forskningsdesign. Flere av de «åpenbare grunnene» til å velge kvalitative intervjuer som Johannessen et.al. beskriver er også aktuelle i konteksten for denne studien: å gi informantene frihet til å beskrive erfaringer og oppfatninger, rekonstruere hendelser, utdype situasjonsbestemt kunnskap, samt å få fram kompleksitet og nyanser i det deltakerne forteller (Johannessen et al., 2010, ss. 136-137).

Jeg valgte å gjennomføre delvis strukturerte intervjuer (Thagaard T. , 2018, ss. 90-91). Som intervjuer ønsket jeg fleksibilitet til å kunne gå i dybden på deltakernes refleksjoner, følge eventuelle sidespor og stille oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Samtidig ønsket jeg at samtalene skulle ha en klar retning med forberedte temaer underveis, slik at en lettere kan sammenligne svarene. Ettersom jeg har en hermeneutisk tilnærming til intervjuet, vil det

være betydningsfullt at jeg som forsker kan stille spørsmål ved og presentere egne tolkninger underveis i intervjuet, for å bekrefte eller avkrefte med deltakeren om jeg forstår dem rett (Thagaard T. , 2018, s. 103). I utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og identifiserte sentrale deltemaer som var relevante for å svare på denne (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 79-80). Intervjuguiden er lagt ved i Vedlegg 1.

3.2 Datainnsamling og gjennomføring av intervjuer

3.2.1 Inklusjonskriterier

Inklusjonskriteriene for utvalget var at deltakerne skulle være utdannede lærere med minst fem års arbeidserfaring som lærer på ungdomsskole eller videregående skole, og at de hadde erfaring med elevsaker som etter deres eget syn omhandlet problematisk eller negativ sosial kontroll. Årsaken til kriteriet om arbeidserfaring var hovedsakelig at det skulle være lettere å anonymisere tidsrom for de elevsakene lærerne beskriver, da denne informasjonen er taushetsbelagt.

Jeg valgte å begrense utvalget til å omfatte lærere fra ungdomsskole og videregående skole, fordi jeg anslo at det ville være den aldersgruppen det var størst tilgang på data om. Det er i ungdomsalder barn selv vil være mer bevisstgjort sine rettigheter og dermed også bevisste på det dersom problematisk og negativ sosial kontroll blir utført. Barnekonvensjonens artikkel 12 presiserer at barn har krav på mer medbestemmelse etter hvert som de blir eldre og i stand til å gjøre seg opp en egen mening (FN, 1989). Det meste av forskning og data på negativ sosial kontroll fokuserer også hovedsakelig på ungdommer (IMDi, 2021). Det var likevel noen av deltakerne som hadde erfaring fra barneskole også, som beskrev elevsaker de hadde vært innom der, og jeg inkluderte dette i dataen da disse skildringene kastet vel så mye lys på den sentrale rollen blant annet samarbeid mellom skole-hjem spiller i forebyggende arbeid.

Selv om «lærer» ikke er en beskyttet tittel i Norge, er det vesentlige forskjeller på hvordan en utdannet og utdannet lærer forholder seg til sin rolle (Aaslund, 2022). Jeg anså det som

viktig at lærerne i studien var utdannede lærere, da utdannelsen er en sentral faktor for hvordan lærere opplever egen kompetanse og rolle. Utdannelsen er også en relevant faktor i seg selv for dette prosjektet, da noe av fokuset ligger på hvorvidt deltakerne oppfatter at forventningene til lærerrollen samsvarer med det som formidles i den formelle utdanningen.

3.2.2 Rekruttering av utvalg

Utvalget kan betegnes som et *strategisk utvalg* med deltakere som er *spesielle*, da inklusjonskriteriene og rekrutteringen av samtlige av deltakerne orienterte seg rundt hvorvidt deltakerne kunne svare best mulig på problemstillingen (Thagaard T. , 2018, ss. 54, 58). Noen deltakere ble rekruttert ved at jeg kontaktet MR-tjenesten ved videregående skoler, beskrev prosjektet og spurte om de kjente til noen lærere som hadde erfaring med slike elevsaker som de kunne sette meg i kontakt med. Bakgrunnen for dette var at jeg antok at MR-tjenesten ville ha kjennskap til relevante elevsaker, og dermed lærere som var involvert i dem. Resterende deltakere ble rekruttert ved å benytte meg av nettverket mitt. Jeg ba tidligere og nåværende lærerkollegaer om hjelp til å komme i kontakt med lærere de visste passet med inklusjonskriteriene for denne studien. Her foretok jeg en vurdering på hvorvidt min relasjon til deltakerne var en sentral faktor for objektivitet og oppgavens reliabilitet. Å ha en relasjon til deltakeren kan også være en fordel, da det kan gjøre at de er mer tillitsfulle og åpne i samtalen og villige til å dele mer om egne opplevelser og erfaringer (Thagaard T. , 2018, s. 105).

Utvalget bestod av til sammen seks lærere for 8.-13. trinn, som alle hadde førstehåndserfaring i elevsaker som omhandlet problematisk sosial kontroll. Deltakerne var to mannlige og fire kvinnelige lærere av varierende alder og spennet i arbeidserfaring var fra 6 til 41 år. Samtlige av lærerne befinner seg på Østlandet, innenfor to times radius av Oslo i kjøreavstand. Geografisk tilhørighet var ikke et inklusjonskrav, men det ble slik gitt det praktiske med tanke på møter og gjennomføring av selve intervjuene.

3.2.3 Gjennomføring og transkripsjon av intervjuer

Intervjuene foregikk på forskjellige steder, avhengig av hva deltakerne ønsket. Intervjuene ble gjennomført på kontorer på deltakernes respektive skoler, over telefon, i et grupperom på et offentlig bibliotek, og i private hjem. Jeg tilpasset meg deltakernes timeplaner, og

møtte dem der det passet best for dem. Samtlige av intervjuene foregikk en-til-en, med kun meg og deltakeren i rommet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

Etter å ha gjennomført intervjuene, transkriberte jeg dem i sin helhet kort tid etter hvert enkelt intervju. For meg var selve transkriberingen en måte å prosessere og bearbeide informasjonen, derfor valgte jeg å transkribere intervjuene i sin helhet (Johannessen et al., 2010, s. 147). Dette var omstendelig og tidkrevende arbeid, men å nøye lytte gjennom intervjuene igjen når jeg også hadde dem friskt i minne, gjorde at jeg fikk med meg enkelte inntrykk og observasjoner som jeg hadde oversett i selve intervjusituasjonen. I tillegg til dette ble jeg bevisstgjort mine egne styrker og svakheter som intervjuer, som førte til at jeg gjorde nødvendige endringer i intervjuteknikk ved neste intervjusituasjon. Jeg gjorde meg noen notater etter hvert intervju, markerte viktige sitater, og skrev sammendrag og en oversikt over hvordan de ulike deltakerne hadde omtalt temaene. Dette grundige forarbeidet med datamaterialet dannet et godt grunnlag for analysen.

3.2.4 Lydopptak

En viktig faktor for at intervjusituasjonen og dialogen skulle oppleves mer naturlig, var hvordan intervjuet ble dokumentert. Jeg brukte lydopptak under intervjuene, for å kunne unngå unaturlige pauser og selv være mest mulig til stede i samtalene. Med lydopptak ville jeg lettere kunne balansere mellom å lytte til deltakeren og styre intervjuet (Thagaard T. , 2018, s. 102). På denne måten fikk jeg mulighet til å kunne høre gjennom intervjuet flere ganger for å fange opp detaljer jeg ikke fikk med meg første gang, som hadde stor nytte da dataen skulle kodes og analyseres (Thagaard T. , 2018, s. 152). For å få lov til å benytte seg av lydopptak i forskning, må en søke godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata, forkortet til NSD. NSD godkjente meldeskjemaet for dette prosjektet den 22.08.22.

3.2.5 Samtykke: Frivillig, informert og utvetydig

I NESH sine retningslinjer presiseres det at samtykket som gis forbindelse med deltakelse skal være «frivillig, informert og utvetydig», og at det bør være dokumenterbart (NESH, 2021). Av denne grunn sørget jeg for å presisere rettighetene for deltakerne, både i rekrutteringsprosessen og i selve intervjusituasjonen, som er beskrevet nærmere under 3.1.7. Deltakerne ble i forkant av intervjuet bedt om å tenke over eksempler på elevsaker de

selv hadde vært involvert i, der de hadde oppfattet at eleven ble utsatt for negativ sosial kontroll eller noe som grenset til dette. Jeg benyttet både i denne sammenheng og i intervjusituasjonen det normative men mer velkjente begrepet «negativ sosial kontroll», og dette skulle vise seg å ha ulik betydning for de forskjellige deltakerne. Dette har jeg skrevet mer om under etiske overveielser på 3.4.6.

3.3 Bearbeiding av datamateriell

3.3.1 Koding og analyse

Jeg valgte å utføre en kategoribasert inndeling av materialet (Johannessen et al., 2010, ss. 166-167). Dette foregikk ved at jeg lyttet og leste gjennom intervjuene flere ganger, og gjorde mange notater underveis når jeg oppdaget fellestrekk eller kontraster, og markerte sitater med interessante synspunkter og innfallsvinkler (Thagaard T. , 2018, s. 152). Jeg tok utgangspunkt i Thagaard (2018) sin beskrivelse av «pattern coding», og foretok indeksering av datamengden, med at jeg noterte i marginen ved intervjuene, og markerte sitater som var relevante (Thagaard T. , 2018, ss. 154-159). Disse ga jeg konkrete koder, som for eksempel: «samarbeid mellom instanser», «samarbeid med skoleledelse», og «samarbeid skole-hjem». Etter hvert slo jeg sammen noen av de ulike kategoriene og endte opp med fire hovedkategorier.

Kategoriene var:

- Perspektiver på lærerrollen
- Samarbeid med skoleledelse
- Perspektiver på interkulturelt skole/hjem-samarbeid
- Veien videre

Jeg analyserte teksten både fortolkende og refleksivt. Med fortolkende lesning menes at jeg i gjennomgangen av datamaterialet prøvde å sette meg inn i og forstå deltakernes tolkninger og forståelser av fenomenene vi diskuterte, blant annet lærerrollen og negativ sosial kontroll. (Johannessen et al., 2010, ss. 167-168, 170). Som forsker er jeg opptatt både av det som sies, og det som ligger bak. Et eksempel kan være da deltaker 3 svarte noe ironisk på spørsmål om hun opplevde støtte fra arbeidsgiver:

«Støtte? Ja, det er morsomt.»

Om en tolker et slikt utsagn bokstavelig går en glipp av mye meningsinnhold, da deltakeren både med kroppsspråk og tonefall ga tydelig uttrykk for at en opplevelse av støtte var noe hun ikke var vant til å få på sin arbeidsplass. Ulempen med fortolkende lesning er at det kan være jeg misoppfatter intervjuobjektene og tolker feil. Dette kan forebygges blant annet ved en hermeneutisk tilnærming i selve intervjusituasjonen, der jeg stiller oppklarende spørsmål underveis i intervjuet. Det var det jeg gjorde i dette tilfellet, og da la deltakeren til: «nei, jeg fikk ingen støtte, nei». En annen mulighet kunne vært å kontakte deltakerne i etterkant av intervjuet og bekrefte eller avkrefte tolkninger.

Refleksiv lesing handler om å reflektere over og ta hensyn til at min egen rolle og mine perspektiver påvirker datainnsamlingen og tolkningsprosessen (Johannessen et al., 2010, s. 168). Både deltakerne og jeg er klar over at jeg har en forforståelse av lærerrollen som gjør at jeg leser dataen med en noe annen innfallsvinkel enn en utenforstående ville gjort det (Thagaard T. , 2018, s. 153).

3.4 Ethiske og metodiske overveielser

I dette delkapitlet redegjør jeg for overveielser som er gjort, og drøfter hvordan disse overveielserne har eller kan ha innvirkning på oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Innenfor kvalitative metoder vurderes kvaliteten av forskningen utfra dens *reliabilitet, validitet og overførbarhet* (Thagaard T. , 2018, ss. 19, 187-189, 193-195). Dette er noe som vil prege alle faser i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). I løpet av prosjektet har også jeg måttet ta flere etiske og metodiske overveielser gjennom prosessen, som vil ha en innvirkning på resultatene.

3.4.1 Nærhet til forskningsfeltet

Det er både fordeler og ulemper med å forske på et tema med tilknytning til egen profesjon. Fordelene er blant annet at jeg allerede har god kjennskap til feltet og innblikk i de

utfordringer og rutiner som preger hverdagen til deltakerne. Deltakerne slipper for eksempel å bruke tid i intervjusituasjonen på å forklare meg hvordan lærere arbeider, eller hvilke øvrige instanser de forholder seg til i det daglige. Dette gir meg en adgang og tillit på en annen måte enn dersom feltet hadde vært fremmed for meg (Everett & Furuseth, 2012, s. 18). En annen faktor kan være at jeg med så lite distanse til feltet det forskes i, vil ha en forforståelse som i større grad farger min tolkning av hva deltakerne sier (Everett & Furuseth, 2012, s. 18).

Med en hermeneutisk tilnærming var jeg bevisst på disse utfordringene og min egen forforståelse, og jeg sørget også for å være åpen med deltakerne både om bakgrunnen for hvorfor jeg hadde valgt akkurat dette temaet, og hva jeg håpet forskningen ville gi svar på. Underveis i intervjuene presenterte jeg også egne tolkninger og sørget for å stille oppklarende spørsmål, for eksempel: «forstår jeg deg rett når du sier at...», eller «jeg oppfatter deg slik at du med dette mener...» og lignende (Thagaard T. , 2018, s. 103). Med dette fikk jeg både oppklart noen misforståelser, og bekreftet andre tolkninger. Med en hermeneutisk tilnærming til forskningen var min vurdering at det var mindre sannsynlig at nærheten jeg hadde til forskningsfeltet ville gå på akkord med dataens reliabilitet og validitet.

3.4.2 Relasjon til deltakerne

Kollegarelasjonen mellom meg og deltakerne kan ha betydning. I rekrutteringsfasen presenterte jeg meg som en lærer som skriver en masteroppgave, og dette bidrar til å forme deltakernes forforståelse og syn på meg. At jeg som intervjuer har en kollegarelasjon til deltakeren kan være en medvirkende faktor til å bygge tillit, som gjør at deltakerne kanskje føler seg tryggere og blir mer åpne i intervjusituasjonen. Men slik tillit kan også medføre ulemper. En faktor kan være at opplevelsen av lojalitetsbånd mellom kolleger kan virke forstyrrende på forskningen og føre til at deltakerne svarer det de tror jeg vil høre. Selv om det i teorien er en risiko, er det ikke nødvendigvis vesentlige forskjeller på intervjuer med kjente og ukjente (Repstad, 2007, ss. 82-83).

En annen faktor kan være at deltakerne automatisk antar at jeg har samme forståelseshorisont som dem selv, til tross for at vi også kan ha ulike oppfatninger av

fenomener og systemer. Under et av intervjuene da jeg spurte deltakeren hvilke forventninger hun opplevde arbeidsgiver hadde til henne i håndteringen av en elevsak, svarte vedkommende: «du er jo lærer selv!», og dermed impliserte at jeg hadde kjennskap til det hun mente. Jeg tror i hovedsak at min «dobbeltrolle» som lærer/forsker bidro til at utvalget ble mer fortrolig med meg rundt deres erfaringer med utfordringer knyttet til læreryrket. At jeg var åpen om min bakgrunn for hvorfor jeg ønsket å forske på akkurat dette temaet, kan også ha påvirket deltakerne til å være mer åpne. Lærere har som regel en felles forståelse av hvilke utfordringer som eksisterer i skolen, og dette gjør at jeg med denne rollen har en dypere forforståelse for det deltakerne formidler enn dersom jeg var utenforstående.

3.4.3 Tilgjengelighetsutvalg

Ettersom dette er en kvalitativ studie som sentrerer seg rundt lærerens opplevelser av egen rolle, anslo jeg at et utvalg på fire deltakere ville være tilstrekkelig for å samle data, men etter samtale med veileder rekrutterte jeg to deltakere til både for å sikre nok data og for å ikke være altfor sårbar dersom en eller flere av deltakerne skulle trekke seg. Jeg endte derfor opp med seks deltakere. Utvalget ble rekruttert etter tilgjengelighet og kan dermed defineres som et tilgjengelighetsutvalg.

Thagaard beskriver to mulige problemer knyttet til utvalg basert på tilgjengelighet. Det første problemet er at utvalget kun vil representere «personer som er fortrolige med forskning» (Thagaard T. , 2018, s. 57). Hvorvidt dette er en faktor av sentral betydning når det forskes på lærere som i utgangspunktet er en yrkesgruppe som daglig forholder seg til forskning, er diskutabelt. Det kan likevel ha noe å si at lærere som for eksempel opplever seg overveldet i sin rolle eller har andre utfordringer knyttet til sin arbeidshverdag sannsynligvis ikke ville takket ja til å delta i forskningen, til tross for at disse ville kunne bidratt med svært verdifull informasjon i denne konteksten. Jeg har selv erfaring med omsorgstretthet i forbindelse med læreryrket, og vet med meg selv at da det stormet som verst i min arbeidshverdag ville jeg ikke hatt overskudd til å takke ja til å delta i forskning. Dette er også knyttet til det andre mulige problemet Thagaard presenterer, nemlig at de deltakerne som sier seg villige til å bidra muligens «i større grad enn det som er vanlig – mestrer sin

livssituasjon, og at de derfor ikke har noe imot innsyn fra forskeren» (Thagaard T. , 2018, s. 57).

3.4.4 Kjønnrepresentativt utvalg

I utgangspunktet var ikke kjønnsbalanse noe jeg anså som en sentral faktor i rekrutteringsfasen av utvalget, men det kan hende at skjevheten i kjønnsbalansen blant deltakerne er en faktor som har påvirket dataen. Jeg lot blant annet merke til at begge de mannlige deltakerne hovedsakelig beskrev saker som omhandlet problematisk sosial kontroll utøvd mot gutter, mens tre av de fire kvinnelige deltakerne beskrev hovedsakelig saker som omhandlet jenter. Dette kan være tilfeldig, men det kan også fortelle noe om hvilke elevsaker lærere av ulike kjønn engasjerer seg i, eller muligens hva deltakerne assosierer med begrepet «negativ sosial kontroll».

En kan med dette i bakhodet stille spørsmål ved om utvalget er representativt (Johannessen et al., 2010, s. 241). På den annen side kan en argumentere at kjønnsbalansen er representativ i henhold til statistisk kjønnsfordeling blant lærere i grunnskolen og videregående skole. I skoleåret 2019/2020 var kjønnsbalansen i VGS 44,3% menn, og i grunnskolen 25,1% menn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Sammenlagt utgjør dette rundt 35%, og dermed blir utvalget med to mannlige og fire kvinnelige lærere en ganske nøyaktig gjenspeiling av den kjønnsfordelingen som er i skolen. Det skal dog nevnes at utvalget er lærere for 8.-13. trinn, mens statistikken omfatter lærere i videregående skole og hele grunnskolen inkludert 1.-7. trinn, hvor kjønnsbalansen er desto skjevare (Skjong, 2019). Selv vurderte jeg det dithen at ettersom fokuset i intervjuene ligger på lærernes opplevelser rundt egen rolle og *håndteringen* av elevsakene – og ikke elevsakene i seg selv, at deltakernes kjønn spiller en lite signifikant rolle i denne forskningen.

3.4.5 Normative begreper i intervjusituasjonen

I forkant hadde deltakerne blitt forespeilet at intervjuene ville orientere seg rundt deres opplevelser av elevsaker som etter deres oppfatning omhandlet negativ sosial kontroll eller grensende til negativ sosial kontroll. I etterkant innså jeg at det var tydelige variasjoner i deltakernes oppfatninger av hva negativ sosial kontroll innebærer. I forkant av

intervjusituasjonen hadde jeg gjort meg noen refleksjoner rundt det å skrive en oppgave som i sentrerer seg rundt et så normativt begrep som «negativ sosial kontroll», men dette ble enda tydeligere for meg underveis i intervjuene. Dette ble også en medvirkende faktor til at jeg endret begrepet i problemstillingen til «problematisk» istedenfor «negativ».

En kan kanskje spørre seg om jeg hadde gjort en god nok jobb med å forberede deltakerne i forkant av intervjuet. Kanskje jeg burde sendt dem Regjeringens definisjon av begrepet, og bedt dem tenke på elevsakene utfra dette. Jeg tror imidlertid dette ville gått på bekostning av innholdet i dataen, da jeg også opplever disse ulikhetene i tolkning som relevante. Deltakernes tolkninger om hva negativ sosial kontroll innebærer kan også fortelle noe om hvordan de tilnærmer seg disse elevsakene, eller hvordan de kategoriserer dem.

4. Perspektiver på lærerrollen

Min forforståelse og egen erfaring da jeg gikk inn i intervjusituasjonene, var at ansvarsområdene som følger med lærerrollen er vanskelig å definere i komplekse elevsaker. Noen lærere vil strekke seg svært langt for å hjelpe elever, mens andre setter tydelige grenser for eksempel for hvor tilgjengelige de gjør seg utenom arbeidstid og hvor mange samtaler de tar med eleven på tomannshånd. Jeg har i min egen praksis observert store forskjeller hos mine kollegaer i hvordan de griper fatt slike utfordringer, og derfor var jeg interessert i å høre hva deltakerne selv mente om lærerrollen, både i møter med de elevsakene som skildres, men også på et mer generelt plan.

4.1. Presentasjon av data

Dette delkapittelet tar for seg deltakernes opplevelser av ansvarsområdene de som lærere forventer og føler det forventes at de favner over når de håndterer elevsaker som omhandler problematisk sosial kontroll. Ettersom dette er det første analysekapittelet av fire, er det strukturert litt annerledes enn kapittel 5, 6 og 7, med at jeg også introduserer de seks deltakerne og oppsummerer kort de elevsakene de beskriver.

4.1.1 Deltaker 1: «Det er jo bare sånn det er»

Deltaker 1 har 6,5 års arbeidserfaring som lærer på videregående skole. Hennes historie skiller seg noe ut, da elevsaken hun beskriver ble avdekket og viste seg å være et alvorlig tilfelle av negativ sosial kontroll og vold i hjemmet, som endte med involvering av barnevern. Selv beskriver hun det som en selvfølge at hun er tilgjengelig også utenfor arbeidstid i elevsaker der en har «sensoren ute», og at slike oppgaver naturlig følger med lærerrollen. Hun beskriver hvordan medmenneskerollen glir inn i lærerrollen på flere felt, og at dette kan være vanskelig å forklare til folk som ikke arbeider i skolen:

Jeg kan jo aldri som medmenneske føle noe annet enn at det er mitt ansvar, når elever kommer og søker hjelp, så kan man jo ikke bare si «nei dette er ikke mitt ansvarsområde»... Så... Det er liksom litt vanskelig å forklare til andre, men det er jo bare sånn det er.

På spørsmål om hun opplever at dette er en forventning som ligger i lærerrollen, svarer deltaker 1 at hun på den ene siden ikke mener det er arbeidsgiver som stiller formelle krav eller har forventninger til at læreren skal avdekke eller svare på meldinger utenfor arbeidstid, men på den annen side beskriver hun en opplevelse av at det er en slags norm som følger med rollen:

Jeg kan jo ikke si at min arbeidsgiver setter de forventningene. Det er jo rollen som setter forventningene... Jeg kan jo ikke si at det er forventninger fra min arbeidsgiver at jeg skal stå på en helligdag og svare på meldinger og hjelpe eleven og kontakte systemet rundt. Det er jo ikke forventninger, det er jo bare en del av rollen.

Læreren beskriver i dette tilfellet en opplevelse av at lærerrollen innebærer dette ansvaret, og kanskje også at eleven forventer det, samtidig som dette ikke er formelle forventninger som stilles fra arbeidsgiver.

Det er jo rollen det, da. At det er, det er jo sånn det er. Vi er jo dessverre ikke bare på jobb for å lære bort fag, det er jo så mye mer enn det... Så sånn er det jo bare. Jeg vet ikke om alle gjør det samme, kanskje ikke ... men altså... Jeg syns jo disse oppgavene, de følger jo bare med. Uten at de kanskje er definert i stillingen vår.

4.1.2 Deltaker 2: «Jeg savner rett og slett det å kunne være lærer».

Deltaker 2 har vært lærer i ungdomsskolen i 7 år. I intervjuet skildrer hun en elevsak der hun opplevde at brødrene til eleven hadde en litt for sentral rolle i oppdragelsen, der de blant annet kontrollerte mobilbruk og bekledning. Hun beskriver det med å gå utenfor egen ansvarsrolle i den form at hun ikke var kontaktlærer for eleven det gjaldt, men opplevde at fungerende kontaktlærer ikke prioriterte å ta tak i saken. Derfor pratet hun selv mye med eleven, og meldte videre til avdelingsleder. Hun beskriver at hun gjorde dette da hun opplever et ansvar på vegne av skolen som institusjon, og en frykt for å svikte eleven:

Hvis ikke ting skjer så er jeg veldig redd for å skuffe eleven. Jeg tenker også at det handler om tillit til skolen som institusjon. Vi kan ikke bare vente. Jeg skjønnte at det ble kanskje ikke tatt like alvorlig av [kontaktlærer]. Ikke at vedkommende ikke synes det var rart og ønsket å gjøre noe med det, men vedkommende hadde nok andre ting som kanskje okkuperte arbeidstiden mer.

Generelt, (utover denne konkrete elevsaken) beskriver deltaker 2 også en opplevelse av at elevsaker der problemet er mer diffust ofte blir tilsidesatt, fordi det finnes så mange mer alvorlige saker som må prioriteres. Hun beskriver en arbeidshverdag der hun føler man aldri helt strekker til, fordi man det mangler instanser til å dekke elevsaker. Videre beskriver hun at hun opplever forventning om at skolen skal ta tak i så mye, at hun som lærer ikke får nok tid til å gjøre undervisningsdelen av jobben sin. Mye tid går på møter med foreldre og samtaler med elever i saker som dette.

Jeg savner å kunne ha mer fokus på den faglige opplæringen. Jeg elsker å danne gode relasjoner med mine elever. Det er alfa og omega for at de skal lære best mulig. Men mye tid og energi går i altfor stort omfang til andre ting. Det er ikke nok tid til å forberede timer. Det er ikke nok tid til å gi elevene tilbakemeldinger og undervisvurdering som de kanskje fortjener. [...]Jeg savner rett og slett det å kunne være lærer. Det å kunne gjøre den jobben jeg egentlig er utdannet og ansatt for å gjøre.

4.1.3 Deltaker 3: «Når jeg drar hjem lar jeg det ligge. Hvis ikke blir man jo spist opp».

Deltaker 3 har arbeidet som lærer i ungdomsskolen i 12 år, og i intervjuet beskriver hun et tilfelle der en elev hadde spesielle språklige utfordringer som gjorde at han falt utenfor sosialt og faglig i skolen. Elevens mor ønsket ikke samarbeide med skolen om å kartlegge eller diagnostisere utfordringene. Kombinasjonen av manglende ressurser og et svekket skole-hjem-samarbeid medvirket til at elevens problemer eskalerte mot slutten av ungdomsskolen. Deltaker 3 reflekterer en del rundt sin rolle som lærer i slike saker, og beskriver at hun over tid har utviklet det hun anser som en nødvendig evne til å skille mellom jobb og privatliv:

Jeg synes det er veldig vanskelig... Før så var jeg vel mer engasjert, kanskje. Men nå har det blitt litt mer sånn at jeg kan bli veldig sint og opprørt og lei meg, men samtidig, når jeg drar hjem fra jobb, da... Så lar jeg jo mesteparten av det ligge. Hvis ikke så blir man jo spist opp.

Grensene Deltaker 3 beskriver at hun setter for seg selv handler hovedsakelig om tilgjengelighet utenfor arbeidstid. Hun anser det å sette grenser for tilgjengelighet som nødvendig for å unngå utbrenthet eller omsorgstretthet i lærerrollen. Slik hun opplever det, blir det stadig flere elever som sliter med ulike utfordringer, og hun sier at dersom lærere «sitter på Teams» og svarer på henvendelser fra elever og foreldre og ledelse til langt på kveld, så vil man ikke klare å jobbe som lærer i veldig mange år:

Da blir jo livet bare jobb da, og så går man hele tiden rundt med dårlig samvittighet.

Videre beskriver hun hvordan hun mener rollefordelingen bør være mellom lærere og ledelse i elevsaker:

Jeg tenker at det må deles inn på nivå. Det er lærerens ansvar å melde fra hvis de har en elev som blir utsatt for noe som ikke bør skje, og kommunisere med foreldre selvfølgelig, og ta det videre med ledelsen. Og ta vare på eleven i den grad det går, altså ta samtaler og spørre om det går greit og sette av litt tid til å ta en prat i ny og ne. Men da tenker jeg jo egentlig at der stopper lærerens ansvar også. Og at da bør det gå videre til den instansen som tar seg av dette, og det tenker jeg er ledelsens ansvar.

4.1.4 Deltaker 4: «Jeg tror det handler om å se det, og ha rom til å ta det opp»

Deltaker 4 har 41 års erfaring som sosiallærer og lærer i barneskole og ungdomsskole. Hun har arbeidet i et område der det er stor andel flerkulturelle elever, og har aktivt frontet inkluderingstiltak og antirasismearbeid i skolen og lokalsamfunnet i mange år. I intervjuet

forteller hun mye om arbeidet hennes skole gjorde noen år tilbake for å sørge for at alle elevene deltok på svømmeundervisning og leirskole.

Skolene arbeidet målrettet for å sørge for god kommunikasjon mellom hjem/skole, blant annet gjennom tett samarbeid med tospråklige lærere. Disse ble brukt som kulturelle brobyggere i foreldremøtene til å danne grupper der ulike saker ble tatt opp og drøftet på foreldrenes egne språk. Skolen inngikk også kulturelle kompromisser for å imøtekomme foreldrene, blant annet ved å kjønnsdele svømmeundervisningen. Ifølge henne selv var dette arbeidet svært effektivt, og sørget for at så å si alle de krysskulturelle elevene fikk svømmeopplæring.

Deltaker 4 skildrer hovedsakelig en elevsak der foreldrene først nektet eleven delta på leirskole, men endte med å inngå et kompromiss der deltakeren selv kjørte eleven til og fra leirskolen morgen og kveld. Hun sier det var mulig å inngå kompromisset fordi det ikke angikk mange elever. I tillegg sier hun at hun ikke hadde kunnet gjort det hvis hun ikke hadde vært sosiallærer og hatt de vide rammene hun opplevde hun hadde i den rollen.

Jeg tror også at vår tidligere sosiallærer gjorde mange sånne ting som man kanskje ikke kan bli pålagt. Og som kanskje ikke skolens ledelse ser heller, hvis ikke sosiallæreren ser og tar det opp. For jeg tror det handler litt om det. Det handler om å se det, og ha rom til å ta det opp.

Deltakeren er klar på at hun gikk godt utover stillingsbeskrivelsen som sosiallærer, men opplevde at det var verdt det. Hun beskriver også at det å gå utenfor ansvarsområdet og det som kan bli pålagt fra ledelse kan være en fordel, så lenge en har kompetanse til å registrere de behov som er, og at en opplever en har tid og rom til å ta det opp. Videre i intervjuet beskriver hun også vemod over hvordan handlingsrom og slike arbeidsmåter over tid etter hvert har blitt nedskalert og nedprioritert i skolen.

4.1.5 Deltaker 5: «Jeg liker å ta stort ansvar for mine elever»

Deltaker 5 har jobbet som ungdomsskolelærer i 20 år. Han beskriver to elevsaker. Ved det ene tilfellet møtte en elev opp på skolen med blåveis, og kom med en lite troverdig historie

til hvor denne kom fra. Skolen mistenkte vold i hjemmet, og det ble innkalt til møte med foreldre og elev. Skolen var under møtet tydelig på forventninger og også mistanker, selv om ikke foreldre bekreftet disse. I det tilfellet beskriver deltaker 5 at kommunikasjon skole/hjem ble vesentlig dårligere i etterkant av møtet. Ved det andre tilfellet var det en elev som deltakeren trodde ble utsatt for mye muntlig press hjemmefra, men dette tilfellet opplevde han ikke som urovekkende da kommunikasjonen mellom skole og hjem var svært god hele veien.

Deltaker 5 beskriver sitt syn på lærerrollen som at han kanskje engasjer seg mer enn andre kontaktlærere, men at han foretrekker det.

Jeg liker å ta stort ansvar for mine elever, og erfarer at jeg får mye igjen for det. Det betyr jo også at det er krevende å ta så stor del. Men for meg så ville det vært uaktuelt at noen andre skulle inn i den rollen.

I møtesituasjonen i den første elevsaken, opplevde han imidlertid at kontaktrollen var tydelig som støttespiller, og hverken administrativ eller ordstyrer:

...Jeg hadde bare et slags vitne- og støttende kontaktlæreransvar i det møtet der. Og jeg skrev ingen referat, jeg hadde ingenting sånn administrativt med det møtet å gjøre. Jeg var jo kun der i rollen som kontaktlærer. Jeg synes egentlig det fungerte ganske bra.

4.1.6 Deltaker 6: «Jeg følte ikke at det var noen forventninger til meg»

Deltaker 6 har jobbet omtrent 10 år i norsk skole, 6 år i ungdomsskolen og resterende år i videregående skole. I intervjuet forteller han om flere elevsaker, og sammenligner disse. Det fokuseres mest på to saker.

Den ene saken omhandlet en elev deltakeren mistenkte ble utsatt for vold av far, på grunn av dynamikken mellom elev og foreldre under utviklingssamtalene. Deltaker 6 sier at siden han ikke hadde noe håndfast utover denne magefølelsen/mistanken, ble ingenting gjort utover å drøfte saken på team med kollegaer. Lærerne fulgte med på eleven, men opplevde ikke at eleven over tid hadde en negativ utvikling eller andre tegn som styrket mistankene.

Den andre saken omhandlet en elev der det utenfor skolen ble avdekket vold i hjemmet. Før barnevernet og politi hadde blitt koblet på og faren ble fjernet fra hjemmet hadde jenta gått kledd veldig konservativt med hijab og løse klær, og deltok lite på gym/svømming, og hun hadde en del fravær. Etter faren ble fjernet fra hjemmet, begynte eleven å kle seg betraktelig mindre konservativt. Hun deltok i aktiviteter i mye større grad, og fikk flere norske venner.

Deltaker 6 sammenligner disse to elevsakene og beskriver at det i den første elevsaken var mer uklart og dermed vanskelig å forholde seg til. Saken ble kun drøftet på team, men ikke nøstet opp i videre. I retrospekt eller dersom det hadde skjedd nå ville han kanskje tatt det opp med administrasjonen, men han opplevde ikke det naturlig den gangen. I tillegg beskriver han at han opplever at rammene for hvor mye en lærer skal avdekke i elevsaker er uklare:

Forskjellen på de to sakene er at i denne andre saken var det en annen instans inne i bildet, mens i den første saken så følte jeg mer at jeg hadde måttet gå inn og undersøke saken. Og der tenker jeg liksom kanskje at rollen min som lærer... det er et litt vanskelig punkt: hvor slutter jobben din, da. Slutter den med at du har undervist timene dine, vurdert det du skal og hatt utviklingssamtaler... eller skal du prøve å finne ut indre prosesser i et familieliv, og prøve å endre noe på det?

Han beskriver også seg selv som ung, nyutdannet og usikker i lærerrollen da begge disse elevsakene fant sted. Han beskriver usikkerhet og at han den gang savnet tydeligere føringer for hva han i sin rolle skulle gjøre:

Nei, det er jo kanskje det problematiske da, at jeg følte ikke at det var noen forventninger til meg. Det var aldri noen som hadde sagt noe om en sånn type situasjon hverken på lærerskolen eller de første årene som jeg jobbet som lærer. Og til forskjell fra en vanlig mobbesak eller barnevernssak, så har jeg ikke opplevd at det foreligger noe rutiner eller noe handlingsplan for hvordan man skal gå frem for å undersøke en sånn situasjon.

Deltaker 6 beskriver også en usikkerhet rundt egen interkulturelle kompetanse i form av at han var usikker på om han kulturaliserte atferden til faren, eller om varsellampene hadde blinket tydeligere dersom familien hadde tilhørt majoritetskulturen. I tillegg reflekterer han litt rundt hvordan lærere spesielt i små lokalsamfunn potensielt kan oppleve rollekonflikt der de ved mistanker om vold i hjemmet også vil føle på at de må beskytte seg selv og egen familie, og at en lærer kanskje vil oppleve seg spesielt alene i det og utsatt dersom instansene skulle svikte når en går inn for å avdekke problemer hjemme.

Og så er det jo det at du kanskje ikke vet hvor grensene går mellom det å være ferdig på jobb og ikke. Alle skoler vil jo befinne seg i et lokalmiljø der det kan være ganske synlig hvem som er lærer og hvem som er foreldre og kanskje du bruker samme butikk, og... Det er mange sånne ting, da. Og man har et eget liv, en egen familie som man føler at også kan bli eksponert av å være involvert i sånne gufne saker, så det er jo kanskje frykten for at man ikke er anonym. At man blir en veldig aktiv part i noe, som gjør at man kanskje bekymrer seg for å gå inn i sånne saker.

4.2. Analyse og diskusjon

Hvordan en anser lærerrollen, avhenger i stor grad av hvilke verdier en vektlegger. Ifølge Askeland og Aadland kan en skille verdier inn i to hovedkategorier, der den første kategorien består av «språklige konstruksjoner» og den andre er «iboende kvaliteter» (Askeland & Aadland, 2017, ss. 27-28). Dette kan også være betegnende for et medmenneske og en lærer. De verdiene en bærer med seg som medmenneske er «iboende kvaliteter». Jeg har min egen forståelse av hvordan jeg forholder meg til ulike normer og hva jeg anser som moralsk rett og galt. Dette verdisyntet er i stor grad et resultat av min oppdragelse og kulturelle tilhørighet, og former mine handlingstilbøyeligheter. Mitt erfaringsgrunnlag og min forståelse av hva som er moralsk rett legger altså grunnlaget for hvordan jeg handler i ulike situasjoner (Askeland & Aadland, 2017, s. 34). I tillegg til dette kommer de verdiene som er «språklige konstruksjoner», altså de formaliserte retningslinjene regjeringen har framsatt, samt det profesjonsetiske grunnlaget formulert av fagforeninger som

Utdanningsforbundet, eksempelvis Lærerprofesjonens Etiske Plattform (Kunnskapsdepartementet, 2016 og Utdanningsforbundet, 2015). Disse verdiene forventes det at en lærer fronter disse verdiene gjennom sin profesjonelle praksis.

En lærer er både en profesjonsutøver og et medmenneske. Det ligger mye ansvar i lærerrollen, da en lærer er blant de voksenpersoner ungdommer forholder seg mest til. Derfor omfatter rollen både taushetsplikt og informasjonsplikt. Rammeplanene beskriver også utfordringen det kan være for læreren å «møte barn i konflikt og krise», og presiserer at dette kan «føre til etiske dilemmaer» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 6). Når det kommer til oppfølging av elever som har traumer eller vonde erfaringer, har lærere i annen forskning gitt uttrykk for at de «savner tydelige nasjonale retningslinjer og oppfølgingsrutiner» (Helleve & Selvik, 2022, s. 4).

Deltakerne beskriver ulike perspektiver på hvilke forventninger de opplever lærerrollen innebærer i elevsaker. De mest gjennomgående temaene var tilgjengelighet, tidsbruk og grad av involvering.

4.2.1 Tilgjengelighet utover arbeidstid

Når det kommer til tilgjengelighet utover arbeidstid, beskriver deltakerne ulike syn på hva de opplever forventes til lærerrollen når det kommer til tilgjengelighet utenfor arbeidstid. At disse oppfatningene varierer kan blant annet forklares med de fleksible rammene som ligger i arbeidsavtalen til lærere. Læreres arbeidstid er tredelt, og består av undervisningstid, planfestet arbeidstid og ikke-planfestet arbeidstid, også referert til som bunden og ubunden tid (KS, 2023). De som argumenterer at læreren bør være tilgjengelig vil dermed kunne hevde at det faller under ikke-planfestet arbeidstid, mens de som argumenterer mot vil kunne hevde at det holder om læreren er tilgjengelig for elever i planfestet arbeidstid og undervisningstid. Lærers tilgjengelighet utenfor bunden arbeidstid er med andre ord opp til den enkelte lærer.

I intervjuene med Deltaker 1 og Deltaker 3 kom temaet om tilgjengelighet utover arbeidstid spesielt godt fram. De beskrev ganske ulike måter å forholde seg til dette. Deltaker 1 beskriver en opplevelse av at lærerrollen innebærer at en er tilgjengelig, særlig for de

elevene en har sensoren litt ekstra ute på. Denne forventningen oppleves som noe som automatisk følger med rollen, til tross for at det ikke er et formelt krav som stilles fra arbeidsgiver eller er beskrevet i stillingsbeskrivelsen. Slik jeg tolker Deltaker 1 er dette et punkt der medmenneskerollen og lærerrollen er uadskillelige, og at hun opplever det som både unaturlig og uaktuelt å skille de to. Deltaker 3 beskriver at hun over tid i rollen som lærer har utviklet strategier for å beskytte seg selv, blant annet i form av å ikke være tilgjengelig etter arbeidstid. Deltaker 3 beskriver dette som viktig for å unngå at lærerjobben glir inn i privatlivet, og sier at hun ikke tror en vil holde ut som lærer i mange år dersom en ikke setter disse grensene, da det er flere og flere elever med ulike utfordringer og behov.

4.2.2 Tid som verdi

Tilgjengelighet utover arbeidstid handler også om synet på tid eller privatliv som en *verdi*. Læreren som profesjonsutøver kan oppleve verdikonflikt i form av hvordan en bør prioritere sin tid, og vil kunne oppleve seg dratt mellom rollen som lærer og rollen som privatperson. Deltaker 3 beskriver hvordan lærerrollen i slike elevsaker kan omfatte så mye at en aldri vil få nok tid til å favne over alt, og at en derfor vil «gå rundt med dårlig samvittighet hele tiden» om en ikke setter tydelige grenser. Deltaker 1 beskriver at hun opplever at verdien av å være et medmenneske glir inn i lærerrollen og at dette i noen tilfeller kan gå på bekostning av verdien tid/privatliv. Samtidig beskriver hun ikke en opplevelse av at dette er en belastning, men at dette er noe hun ser som en selvfølge og noe som følger med rollen.

Ulikhetene i elevsakene disse to deltakerne forteller om er også en faktor som er verdt å merke seg når det kommer til deres beskrivelser. Deltaker 1 beskriver en opplevelse av god støtte fra kollegaer og ledelse i den gjeldende saken, mens Deltaker 3 opplevde liten eller ingen støtte fra ledelsen i elevsaken. Denne faktoren kan ha mye å si for hvordan en opplever forventninger til egen rolle. Mer om dette i kapittel 4.3. Historien til Deltaker 1 handler om en elevsak som var nokså akutt, og i slike saker eksisterer tydeligere retningslinjer på hvilke instanser en skal kontakte og lignende. Mens saken Deltaker 3 skildrer var kjernen i problemet noe mer diffus. I slike tilfeller er rammene for lærerens ansvarsområder mer uklare.

4.2.3 Flytende rammer

Hvordan og hvor mye læreren skal involvere seg i elevsaker være kilde til verdikonflikt. Dette henger sammen med hvilke forventninger læreren opplever at stilles fra arbeidsgiver, fra eleven, men ikke minst hvilke forventninger læreren har til seg selv. Som vi ser fra disse intervjuene, varierer opplevelsene av de ulike typene forventninger til lærerrollen i elevsakene som skildres. Når læreren møter på elevsaker som innebærer problematisk sosial kontroll, blir risikovurdering og estimat på alvorlighetsgrad et spørsmål om verdisyn og tolkning. Her råder det en del usikkerhet blant den enkelte lærer.

Når lærere og øvrige skoleansatte er usikre på elevsaker, finnes det instanser læreren kan kontakte og anonymt rådføre seg med, for eksempel Barnevernstjenesten, Kompetanseteamet mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og negativ sosial kontroll, eller minoritetsrådgivertjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2022). Noen av disse instansene relativt nyetablerte, og ikke alle lærere har oversikt over eller kjennskap til de ulike tjenestene. Samtidig viser intervjuene med deltakerne at det råder en uenighet rundt spørsmålet om rolle og ansvarsfordeling når det kommer til å bringe slike saker videre, og at rutine for dette varierer på den enkelte skole.

Flere av deltakerne deler tilsynelatende en oppfatning av at rammene for lærerrollen i elevsaker som omhandler problematisk sosial kontroll er flytende, og at det blir litt opp til den enkelte hvor mye en skal engasjere seg. Både Deltaker 5 og Deltaker 2 trekker spesielt fram at de opplever det som viktig og verdifullt å danne sterke relasjoner til elevene, og Deltaker 5 sier blant annet at for han ville det vært uaktuelt å ikke involvere seg, for eksempel ved å ikke delta på møter som omhandlet eleven. Deltaker 2 beskriver at hun tok ansvar for en elev hun ikke var kontaktlærer for, da hun opplevde at fungerende kontaktlærer ikke tok grep. Flere kontaktlærere i en klasse gir fleksibilitet til å kunne samarbeide rundt elevsaker, og sørger også for at eleven ikke blir fullstendig priggitt den enkelte kontaktlærer. Men både Deltaker 2 og Deltaker 3 beskriver en opplevelse av at elevsaken «stoppet opp» når den ble bragt videre til skoleadministrasjonen. Deltaker 6 beskriver også en opplevelse av at dette er noe som ofte forekommer, og at ofte «ballen blir kastet» tilbake på læreren.

Deltaker 6 beskriver eksplisitt at han ikke opplevde at det eksisterte noen tydelige forventninger utenfra til hans rolle på hvordan han skulle gripe fatt den aktuelle elevsaken. I rollen som nyutdannet lærer beskriver Deltaker 6 at det er vanskelig å vite hvor grensene for når en er ferdig på jobb eller ikke går. Deltaker 6 sammenligner også to elevsaker og viser til at der andre instanser var involvert og hadde avdekket, var det tydelige føringer for hvordan en skulle gå frem i behandlingen av eleven. Han beskriver at opplevelsen av at det ikke forelå noen forventninger til han førte til at han ikke gjorde noe videre med saken, og er i ettertid spørrende til om det var det beste for eleven.

Deltaker 1 samarbeidet tett med øvrige instanser i elevsaken, og beskriver en positiv opplevelse med dette. Selv om hun beskriver en opplevelse av at det følger mange uskrevne forventninger med lærerrollen, gir vedkommende inntrykk av at dette er noe hun aksepterer. Deltaker 4 sitt intervju skiller seg noe ut da hun hovedsakelig omtaler en elevsak fra da hun hadde en sosiallærerrolle og ikke en kontaktlærer- eller faglærerrolle. Deltaker 4 beskriver en opplevelse av at de fleksible rammene rundt denne rollen bidro til at hun kunne strekke seg litt ekstra for å inkludere den ene eleven. Hun vektlegger også verdien i å gi lærere tid og rom til å kunne se og ta opp slike saker, og skildrer at hun tror mange lærere i dag mangler nok tid til å kunne ivareta krysskulturelle elever og samarbeide med familiene deres.

4.3. Oppsummering

Det kommer fram at deltakerne deler en opplevelse av at det ligger uformelle forventninger i lærerrollen, utover de ansvarsområder som er definert i stillingsbeskrivelsen. Lærere opplever disse forventningene ulikt. Noen mener at det er en naturlig del av lærerrollen å for eksempel være tilgjengelige for sine elever utenom arbeidstid dersom deres vurdering er at eleven trenger det, mens andre mener det er viktig å sette tydelige rammer for hvor lærerens ansvarsområde begynner og ender. Det at for eksempel tilgjengelighet ikke er definert i stillingsbeskrivelsen betyr også at eleven i praksis kan være prisgitt sin lærer dersom det foreligger en implisitt forventning om at læreren skal være tilgjengelig.

Flere av deltakerne beskriver en opplevelse av at det er uklare retningslinjer i elevsaker som befinner seg mer i gråsonesjiktet, og at det blir opp til den enkelte lærer om de ønsker å undersøke eller ei. Det er tydeligere retningslinjer der det er åpenbar omsorgssvikt. Flere av deltakerne påpeker en opplevelse av at de har for lite tid og for lite kompetanse til å håndtere elevsakene på en god nok måte, og at de opplever at de blir overlatt litt til dem selv. De som skildrer positive opplevelser, har også opplevd god støtte og godt samarbeid med ledelse og øvrige instanser.

5. Samarbeid med ledelse

Overordnet del av læreplanen vektlegger verdien av et støttende profesjonsfellesskap i arbeidet med skole og hjem i elevsaker. (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 4.1. skildret deltakerne ulike syn på ytre og indre forventninger til lærerrollen, og hvordan disse forventningene har preget deres læringgjerning både generelt og i arbeidet med elevsakene de beskriver. Det kom blant annet fram at noen av lærere opplevde at de stod alene, at elevsaken ikke ble tatt videre av ledelsen eller at ansvaret ble skjøvet tilbake på dem. Andre beskriver et godt samarbeid med ledelse, preget av en tydelig rollefordeling og god opplevelse av støtte. I dette delkapitlet vil jeg gå dypere inn på hva de ulike deltakerne konkret sier om sine opplevelse av samarbeid med skoleledelse, og hvordan samarbeidet preger arbeidet med elevsakene de beskriver

5.1 Presentasjon av data

Kapittel 5.1. er delt inn i to delkapitler: opplevelser av sterkt samarbeid, og opplevelser av svakt samarbeid. Fellestrekk og ulikheter blir diskutert i 5.2.

5.1.1 Opplevelser av sterkt samarbeid

Her gjengis deltakernes skildringer av elevsaker der de opplevde at samarbeidet med skoleledelsen fungerte bra, og hvor de satt igjen med en opplevelse av at de hadde handlet riktig i de konkrete tilfellene.

Deltaker 1: God støtte og debrief

Deltaker 1 beskriver en opplevelse av et godt arbeid rundt saken på skolen, og det ble samarbeidet med minoritetsrådgiver, elevtjenesten og rådgivertjenesten. Hun opplevde god støtte fra ledelse og kollegaer i saken, og at hun fikk «debriefet» saken ferdig. På spørsmål om hvilke måter hun opplevde støtte, svarer hun:

Det er jo mest med ord, da. Altså det at du blir, at man blir vist takknemlighet på en måte etterpå da, for at man stiller opp når det trengs, og tar oppgaven sin seriøst, da.

Hun beskriver også et tett samarbeid med elevtjenesten, rådgivertjenesten og minoritetsrådgiver i den aktuelle saken, og etter hvert barneverntjenesten. Det fremstår også som at hun opplevde hun hadde flere å støtte seg på, og ikke opplevde at hun stod alene i den aktuelle saken:

Det som fungerte godt, var at man stilte opp for hverandre og var tilgjengelige for hverandre. Jeg kan liksom ikke huske at jeg ikke fikk tak i noen eller at jeg ikke fikk hjelp rundt meg. At hjelpen var der og støtten rundt var der, da.

Deltaker 4: Fleksible rammer og tillit fra ledelsen

Deltaker 4 beskriver et godt samarbeid med ledelsen da hun jobbet som sosiallærer, og at hun fikk både tillit og gode rammer til å utføre de tiltakene hun så som best for å inkludere de krysskulturelle elevene. Hun beskriver blant annet en elevsak der eleven ble nektet av foreldrene å overnatte på leirskole, men at hun som sosiallærer klarte å inngå kompromiss med foreldrene og i samråd med skoleledelsen fikk kjøregodtgjørelse og lov til å kjøre eleven til og fra leirskolen på morgenen og kvelden. Eleven fikk dermed oppfylt sin store drøm om å endelig se fjellet. Deltaker 4 beskriver at de vide rammene hun da hadde i kraft av stillingen som sosiallærer gjorde det lettere å innføre både generelle og spesielle tiltak:

Og så kan du si at det... Altså, jeg var sosiallærer, og sosiallæreren har jo litt vide fullmakter og ikke sånn veldig mye føringer, så når jeg synes det var viktig så fikk jeg full støtte på at det var viktig, og vi brukte den tiden vi måtte ha på det.

Hun beskriver generelt et godt samarbeid med skoleledelsen da hun var sosiallærer, og hvilke tiltak som ble innført for å fremme svømmeopplæringen. Hun beskriver at skolen i utgangspunktet arbeidet aktivt for inkluderingsfremmende tiltak og antirasisme, og at hun opplevde det i stor grad ble tilrettelagt for dette:

Jeg hadde allerede et veldig etablert samarbeid med Urdu-læreren vår, som lenge hadde vært opptatt av svømmeopplæringa. Hun slet noe med noen av de

pakistanske foreldrene... det her begynner jo å bli veldig lenge siden... og vi tok veldig grep sammen. Det var veldig rom for å gjøre det, fordi skolen var... altså det var en god fase... skolen fikk blant annet Benjamin-prisen. Altså, det var veldig klima for å jobbe med disse tingene, og det var stor forståelse for det. Vi hadde en veldig god skoleledelse på den tiden som skjønnte hva som måtte gjøres, og som backet opp det arbeidet.

5.1.2 Opplevelser av svakt samarbeid

Deltaker 2, Deltaker 3 og Deltaker 6 forteller alle om elevsaker som de opplevde som problematiske men uavklarte. Disse har til felles at deltakerne beskriver opplevelser av få forventninger fra ledelsen til handling, ingen eller lite tiltak etter at saken ble meldt fra om, og svak informasjonsflyt og eventuell debrief i etterkant. Felles er at læreren blir stående igjen med en opplevelse av avmakt rundt elevsaken, og tvil rundt hvorvidt skolen eller de selv burde gjort mer for å hjelpe eleven.

Deltaker 6: Lite veiledning

Deltaker 6 beskriver ikke en direkte negativ opplevelse av samarbeidet, men mer en opplevelse av at han som kontaktlærer ble stående alene i situasjonen. Som beskrevet i 4.1. var han nyutdannet lærer da han opplevde at dynamikken i en familie framstod urovekkende under utviklingssamtaler, og han mistenkte at det forekom vold i hjemmet. Selv beskriver han dette kun som «en magefølelse», uten noen håndfaste bevis. Han forsøkte å kartlegge ved å spørre eleven på tomannshånd, men fikk ikke noe informasjon derfra. På spørsmål om han informerte om eller drøftet saken med nærmeste leder, svarer Deltaker 6 at han ikke gjorde dette fordi strukturen på arbeidsplassen la mer opp til at det skulle drøftes på team:

Så hele kulturen på den skolen var nok at vi løste ting på egenhånd, sånn i ganske stor grad. Det var først i for eksempel 9A-saker eller mobbesaker, trakasseringssaker eller utredninger til PPT og BUP og sånt som ledelsen til en viss grad var inne i bildet.

På spørsmål om han opplevde gap mellom lærere og ledelse i den forstand, svarer Deltaker 6 at han egentlig opplevde skolen hadde flat struktur og at det var lav terskel for å gå inn og rådføre seg og lignende, men at han selv ikke gjorde det. Han opplevde usikkerhet rundt om

det var noe han skulle melde videre. Lærerne fra elevteamet fulgte også med på eleven, men ingen fant noen nevneverdig grunn til bekymring. Heller ingen av de andre lærerne mente en burde bringe saken videre for ledelsen. Deltaker 6 sier også selv at han på den tiden da dette inntraff hadde lite kjennskap til eventuelle instanser han kunne rådføre seg med.

Jeg tror at når man kommer som relativt ny lærer så har du for lite kjennskap til støtteapparatet rundt skolen. Og det blir jo kanskje også litt for lite formidlet av ledergruppen, og du er kanskje ikke trygg nok i en sånn type voksenrolle. Det er ganske inngripende å skulle gå inn i en familie og beskyldre noen for at ting ikke er greit der. Det er jo veldig få ting som er mer privat.

I retrospekt sier han at han selv syns han burde involvert noen andre som kunne undersøkt saken mer enn han selv, og eventuelt drøftet det med skoleledelsen, men at han opplevde det var lite veiledning og retningslinjer å forholde seg til som nyutdannet.

Deltaker 2 og Deltaker 3: «Det stopper litt opp».

Deltaker 2 og Deltaker 3 meldte sakene videre, men opplevde svak eller ingen støtte fra ledelse, og lite eller ingen tiltak i elevsakene. Deres beskrivelser gir inntrykk av at situasjonen ikke blir tatt helt på alvor, eller at de blir lovet at det skal tas tak, men at ingenting skjer.

Deltaker 2: Så jeg nevnte det for avdelingslederen som også hadde kjennskap til familien fra før av, og spurte om det var mulig å drøfte dette på ressursteam. Og så mener jeg at det skjedde egentlig ikke så mye mer etter det. Det stoppet litt opp på en måte. (...) Inntrykket mitt var at avdelingsleder nok følte, med tanke på tidligere historikk, at de kanskje ikke ville komme noen vei i en dialog med foreldrene uansett. Så jeg opplevde egentlig at det liksom bare ble stående litt sånn på stedet hvil, og så skulle det liksom bare flyte videre, da. Nesten som om det ikke hadde skjedd.

Inntrykket læreren sitter igjen med er altså at det ikke er noe som blir gjort. Deltaker 3 har lignende erfaringer:

Deltaker 3: *Jeg oppfattet egentlig ikke at ledelsen hadde noen spesielle forventninger, bortsett fra at kontaktlærerpartneren og jeg skulle håndtere situasjonen, men jeg fikk egentlig aldri noe inntrykk av at det var forventet at vi skulle klare å gjøre så mye med det. Det var ikke noe sånn at «dette må dere ordne opp i selv», men det var mer en sånn følelse av at dette ikke ble tatt på alvor, da. Og det tror jeg kom litt overraskende på for de fleste, inkludert moren [til eleven]. At denne spiralen gikk liksom bare nedover... Vanligvis hvis man har et problem så vil det løse seg og bli bedre, ved å gjøre små tiltak i skolehverdagen, men her gikk det bare feil vei liksom, og når problemet ble stort så var det jo for sent for oss, da.*

På spørsmål om hun på andre måter opplevde hun fikk noe støtte fra ledelsen rundt denne elevsaken, svarer Deltaker 3 med lett latter:

Støtte? Ja, det er spennende. Hehe. Nei, ingen støtte.

Deltaker 3: Overstyrende ledelse

Videre forklarer Deltaker 3 at det i perioden rundt den elevsaken var omveltninger på arbeidsplassen, og at avdelingslederen på trinnet var en vikar uten erfaring. Hun spekulerer i om det kanskje ble litt mye for avdelingslederen. Hun beskriver en opplevelse av at denne elevsaken ble nedprioritert til fordel for andre elevsaker der det var mer ytre press fra foreldre. Hennes generelle oppfatning av hvordan skolen håndterer slike saker er at kontaktlærer og foresatte løser opp i saken, og dersom det er behov tar man kontakt med PPT, BUP eller andre aktuelle instanser. Men når foreldrene setter seg på bakbena og ikke ønsker involvere andre instanser, som gjaldt for tilfellet hun beskriver, er det kun instansen barnevern som gjenstår som mulig å kontakte. Og på denne konkrete arbeidsplassen var kulturen at terskelen for å kontakte barnevern var høy.

Deltaker 3: *Der jeg jobber... Det er en sånn holdning om på en måte at det er... å melde bekymring til barnevern gjør man ikke. Jeg vurderte ikke å melde denne saken*

til barnevernet. Det er nok mest fordi jeg på samme tid hadde saker som var verre, som jeg hadde fått tydelig beskjed fra ledelsen om at jeg ikke fikk lov til å melde. Så da er jo det en mulighet som ikke er aktuell, når man får den type beskjed. Nå er det alltid ledelsen som tar det videre til barnevernet der jeg jobber, men de ville da ikke det. I en annen sak så sa jeg da at «da tror jeg at jeg melder som privatperson», og fikk da klare instruksjoner om at det ikke var aktuelt. Så da gjorde jeg heller ikke det i denne saken.

Deltaker 3 beskriver at hun i løpet av sin snart 12 år lange karriere kun har samarbeidet med barnevernet i elevsaker der barnevernet har vært påkoblet før eleven begynte på ungdomsskolen. Som svar på spørsmål om hvorfor hun tror det er slik, svarer Deltaker 3 at hun opplever at det råder en slags redsel i skoleledelsen for at eventuelle bekymringsmeldinger skal slå tilbake på dem, og at skolen skal få dårlig omtale i lokalavis og gransking fra statsforvalter og lignende. Hun har også erfart at ledelsen på bakgrunn av frykt for stort press fra foreldre har gått inn og helt eller delvis overstyrt lærere ved å endre karakterer. Generelt beskriver hun en opplevelse av avmakt og frustrasjon når det kommer til hvordan skoleledelsen på hennes arbeidsplass forholder seg til og samarbeider rundt elevsaker:

Flere ganger sies det: «Om et år så er eleven borte. Så bare hold ut, få dem igjennom». Og det syns jeg er veldig, veldig skremmende. Fordi... Det husker jeg er noe som gjorde inntrykk på meg da jeg tok PPU, at læreren er jo en voksenperson som liksom skal kjempe for barna, da. At barna har det bra. Og når hele skolesystemet også på en måte bare lar dem komme gjennom, bare komme gjennom uten å liksom ta tak i problemet, så blir vi bare nok en gjeng med voksne som... Altså, de fleste kollegaene mine bryr seg veldig om elevene. Men elevene vil jo ikke sitte igjen med inntrykk av at vi faktisk har gjort noe, fordi det aldri skjer noe, bortsett fra at en lærer tar en prat i ny og ne og spør «hvordan går det»... Det skjer jo ingenting i og med at vi ikke har noe makt til å forandre noe. Og det er litt trist.

Deltakere 3 & 5: Generelt for stor avstand mellom ledelse og lærere

Både Deltaker 3 og Deltaker 5 beskriver utfordringer med den eksisterende strukturen som råder i norsk offentlig skole, spesielt med tanke på relasjonen mellom lærere og skoleledelse. De deler en oppfatning av at skoleledelse opplever press fra skoleeier og foreldre, som kan føre til frykt for å handle i elevsaker.

Intervju 3 beskriver en oppfatning av at skolen aldri eller svært sjelden har meldt bekymring til eller samarbeidet med barnevernet. Hun beskriver også å ha blitt direkte frarådet til å melde bekymring på eget initiativ i saker der hun selv har ment det var nødvendig for å ivareta barnets beste. I tillegg opplever hun at ledelsen under press fra foreldre tidvis overstyrer lærere og endrer karakterer på elever.

Intervju 5 beskriver en hverdag der elevsaker i stor grad blir overlatt til lærere, og at han opplever at ledelsen generelt har lite oversikt både over elevsaker og hva som foregår på skolen. Hans opplevelse er at folk i lederstillinger ved skole ofte ikke selv har arbeidet som lærere, og at gapet mellom lederne og lærerne da kan bli for stort. Han beskriver at skoleledere drifter skolen på «bedriftsmåten» og at man da «ikke er på samme planet». Slik han ser det må kommunikasjonen mellom ledelse og lærer forbedres.

5.2 Analyse og diskusjon

Deltakernes opplevelser av svakt samarbeid med skoleledelsen kan oppsummeres i følgende nøkkelord: lite veiledning, utydelig kommunikasjon, uklare forventninger til rollefordeling, og opplevelse av overstyring. Deltakerne som beskriver opplevelser av sterkt samarbeid beskriver på sin side tydelig kommunikasjon, åpenhet mellom instanser, tydelighet rundt rollefordeling, samt gjensidig tillit.

Kommunikasjon er sentralt i et godt samarbeid. Deltakerne 2 og 3 beskriver at kommunikasjon med ledelse stoppet opp i etterkant av at de hadde meldt fra om elevsakene. Slike opplevelser gir gjenklang i Helleve og Selvik sin forskning på læreres usikkerhet i møte med elevsaker som omhandler traumer og vold. Der kommer det fram at

flere av informantene beskriver at informasjonsflyten stopper opp etter at de har meldt videre om en elevsak, og det er for læreren usikkert hvorvidt noen reelle tiltak er innført. (Helleve & Selvik, 2022, s. 4). I mer diffuse og mindre alvorlige tilfeller som Deltaker 2 og 3 skildrer, som ikke omhandler vold eller påkobling av eksterne instanser, blir inntrykket læreren dermed sitter igjen med at det ikke er noe som blir gjort. Kontrasten til dette ser vi for eksempel i skildringene til deltaker 1, som beskriver et tett samarbeid og åpenhet mellom instansene. I motsetning til deltaker 6, 3, og 2, beskriver også deltaker 1 at hun opplevde ansvarsområdet for hennes rolle som relativt tydelig, og at andre instanser tok over da saken utfoldet seg. Deltaker 5 beskriver også at han i en møtesituasjon hadde en tydelig avklart rolle, og at dette var positivt.

En annen motsetning er deltaker 4 sine beskrivelser av tilliten og handlingsrommet hun opplevde hun fikk som sosiallærer, i kontrast til deltaker 3 som beskriver flere tilfeller av mistillit mellom ledelse og lærere, svak kommunikasjonsflyt, samt overstyring både når det kommer til karaktersetning og bekymringsmeldinger. Skoler har ansvar for å vurdere når andre instanser bør involveres i elevsaker (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik jeg tolker Deltaker 3 sine beskrivelser, råder det på hennes arbeidsplass en kultur der samarbeidet med barnevern er svært sjelden, og at barneverntjenesten også sjelden blir brukt av lærere for å rådføre seg om elevsaker.

Et godt samarbeid mellom skoleledelse og lærere, og mellom skole og de ulike etatene er en viktig betingelse for å styrke oppvekstmiljøet til krysskulturelle ungdommer (Jávo, 2019, s. 235). I handlingsplanen mot negativ sosial kontroll og æresrelatert vold presenteres tiltak i skolen som går ut på å øke kompetansen om negativ sosial kontroll, utsatte grupper, samt «forebygging, avdekking og oppfølging av saker», og det står også at «kunnskap om hjelpeapparatet vil være en del av dette» (Regjeringen, 2022). Dette siste punktet er viktig, for det handler om tydelig rollefordeling blant offentlig ansatte. Selv om god kulturkompetanse hos den enkelte lærer vil kunne styrke kommunikasjonen mellom skole og hjem, er det viktigste at kulturkompetansen er å finne på skolen, og at læreren eventuelt vet hvor hen skal henvende seg med spørsmål, eller henvise elever og familier i kompliserte tilfeller.

5.3 Oppsummering

På mange måter henger et godt samarbeid sammen med rollefordeling og gjensidige forventninger. Deltakerne skildrer både i kapittel 4 og 5 ulike oppfatninger av hvilke forventninger som stilles til dem fra ledelsen, og hvordan de opplever at de lever opp til disse forventningene. Noen deltakere opplever ikke at det var naturlig å drøfte elevsakene med ledelsen, på bakgrunn av at problemet i elevsaken kanskje var for vag. Noen tok mest ansvar for selv, og forventet lite eller ingenting fra ledelsen. Andre opplevde at ledelsen ikke tok elevsakene på alvor, eller at vage elevsaker ofte blir nedprioritert. Flere beskriver lite eller ingen kommunikasjon rundt elevsaken etter at den ble meldt fra om, og opplever at lite ble gjort. En lærer skildrer ganske stor grad av manglende tillit mellom ledelse og lærere. Noen opplever at det er et økende gap mellom administrasjon og lærere i norsk skole, og tror dette på sikt har negativ effekt.

I kontrast ser vi at deltakerne som beskriver positive opplevelser rundt samarbeidet, beskriver en tydelig rollefordeling, lav terskel for å rådføre seg med hverandre, og en generell åpenhet mellom de ulike instansene og rollene som er involvert i sakene. Det fremstår dermed tydelig at rammene for et godt samarbeid er tillit mellom partene, tydelige forventninger til hvilke oppgaver de ulike rollene skal gjennomføre, samt åpenhet og god støtte underveis.

6 Interkulturelt skole/hjem-samarbeid

I dette kapitlet trekker jeg fram det deltakerne skildrer av erfaringer med samarbeid mellom skole og hjem i de nevnte elevsakene. Det interkulturelle aspektet er essensielt i disse observasjonene, da vurderingen av elevsakene og tilnærmingen til samarbeidet preges av kulturkompetansen og kultursensitiviteten partene i saken har besittet.

6.1 Presentasjon av data

Dataen i 6.1. presenteres under 6.1.1. negative erfaringer, og 6.1.2. positive erfaringer. Først vil jeg gjengi beskrivelser av tilfeller der kommunikasjonen stagnerer eller stopper opp, deretter vil jeg gjengi eksempler på positive opplevelser rundt interkulturell kommunikasjon.

6.1.1 Negative erfaringer: Når kommunikasjonen stopper opp

Å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem kan ha sine utfordringer. Her deler noen av deltakerne sine beskrivelser av tilfeller der de opplevde kommunikasjonen stoppet opp eller ikke fungerte godt nok.

Deltaker 1: Søsteren møtte aldri opp på skolen

Elevsaken som ble skildret av Deltaker 1 var av så stor alvorlighetsgrad at flere andre instanser ble påkoblet da omfanget av den negative sosiale kontrollen kom fram. Før dette beskriver Deltaker 1 at de hadde et godt samarbeid bestående av flere samtaler med foreldrene. Hun husker at faren til eleven i den første samtalen hadde vært veldig opptatt av å gi inntrykk av at de ønsket å innlemme seg i det norske samfunnet og «være norske». I ettertid lurer hun på om det var en strategi for å dekke over. Vendepunktet hadde kommet da de hadde hatt en digital utviklingssamtale der elevens fravær hadde blitt tatt opp som et tema. De hadde da valgt å avslutte møtet fordi de så at eleven ble «livredd». I etterkant av at eleven hadde betrodd seg om situasjonen hjemme til læreren, ble andre instanser koblet på, og eleven ble flyttet. Men eleven hadde også en søster, som skulle startet på skolen noen år senere. Hun møtte aldri opp, og skolen fikk beskjed om at «hun skulle ta seg et friår». Til dette sier Deltaker 1:

*... Den kjenner jeg jo veldig på. Er hun i Norge? Eller er hun... liksom... det er...
Det er jo mye.*

Deltaker 2: «jeg tror de følte de ikke ville komme noen vei med foreldrene uansett»

Deltaker 2 beskriver en opplevelse av at skoleledelsen ikke tok tak i elevsaken på bakgrunn av tidligere erfaringer:

inntrykket mitt var at avdelingsleder nok følte, med tanke på tidligere historikk, at de kanskje ikke ville komme noen vei i en dialog med foreldrene uansett. Så jeg opplevde egentlig at det liksom bare ble stående litt sånn på stedet hvil, og så skulle liksom bare flyte videre, da. Nesten som om det ikke hadde skjedd.

Etter de oppfatningene Deltaker 2 skildrer, svikter skolen i dette tilfellet på sitt ansvar. Det er tydelig presisert skolens overordnede ansvar å «ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid». (Utdanningsdirektoratet, 2017). Retningslinjene sier også at «Skolen må ha som utgangspunkt at alle foreldre er en ressurs som har nyttig informasjon om eleven og elevens liv, og jobbe systematisk for et godt samarbeid med hjemmet». (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er mulig flere tiltak ble gjort enn hva Deltaker 2 fikk videreformidlet informasjon om, men det presiseres eksempelvis i Udir sine retningslinjer at skolen må ta initiativ ved å «prøve mange ulike måter å nå foreldre på hvis man ikke oppnår kontakt, å aktivt bruke tolk eller få viktig informasjon oversatt til flerspråklige foreldre og å se på en sak utfra andre kulturelle perspektiv enn sitt eget». Deltaker 2 beskriver videre at hun opplevde behovet hovedsakelig var en bedre kommunikasjon og kulturforståelse mellom skole og hjem:

Jeg tenker at dette handler også i stor grad om integrering og den overgangen mellom den kulturen og det samfunnet man er vant til fra før av, og det man prøver å tilpasse seg her i Norge. Og jeg tror, jeg er ganske sikker på at foreldrene til denne eleven ikke ønsker barnet sitt noe vondt. Hadde jeg vært såpass bekymret, så hadde jeg jo selv meldt inn til barnevernet. Jeg er ikke bekymret for at det er snakk om noe omsorgssvikt i den forstand.

Kulturforskjeller

Deltaker 2 vurderte altså ikke den sosiale kontrollen som negativ, men opplevde at den var problematisk. Denne vurderingen er også et resultat av deltakeren sin kulturelle bakgrunn og etnoteorier. I noen kulturelle kontekster ville ikke nødvendigvis denne formen for oppdragelse vært et tilfelle en hadde reagert på. Det læreren reagerte på var at eleven selv ga uttrykk for at hun opplevde det problematisk. I vurderingen om graden av sosial kontroll som utføres mot krysskulturelle elever kan det også forekomme kulturalisering, i form av at en antar den sosiale kontrollen har kulturell forankring, selv om dette ikke nødvendigvis behøver være tilfellet. Deltaker 2 beskriver at:

Familien har en ikke-etnisk norsk bakgrunn, hvor det er litt kulturforskjeller hvor det kanskje er mer vanlig i foreldrenes hjemland å la søsken ta del i oppdragelsen.

Dette kan være tilfellet, men det kunne også vært omstendigheter i det konkrete hjemmet, som antall søsken, arbeidstider til foreldre og lignende, som påvirker. Videre beskriver Deltaker 2 sine observasjoner:

[...] Blant annet hvis vi hadde en utfluktsdag og skulle bade, sa hun: «kanskje jeg kan ha på meg et skjørt eller en shorts, men det liker ikke brødrene mine at jeg har på meg». Altså, det kom frem tilfeller av at hun opplevde at brødrene forsøkte å kontrollere henne. [...] Min opplevelse er at hun hadde begrenset sosialt liv utenom skole og menighet, og at mange av beslutningene ble styrt av eldre søsken, ikke nødvendigvis foreldrene. Foreldrene overlot tilliten til søsken, fordi mor jobbet en del, og far tror jeg ikke så på seg selv som en som skulle ha den rollen, i familien, på den samme måten.

I tilfeller der etnoteoriene spriker veldig, er god kommunikasjon desto mer utfordrende. Læreren ba i dette tilfellet om hjelp fra ressursteam til å fremme dialog mellom skole og hjem rundt eleven. Dessverre opplevde hun ikke at dette ble gjort. I 4.4. siteres hun på tiltak hun skulle ønske ble gjort annerledes.

Deltaker 3: Moren ville ikke at eleven skulle utredes.

Deltaker 3 beskriver en elev som slet sosialt og språklig. Lærerne på skolen ønsket å utrede eleven, men dette ønsket ikke moren. Dermed fikk eleven heller ingen sakkyndig rapport, og ingen støtteundervisning eller ressurser til å hjelpe seg. Deltakeren beskriver at utviklingen til eleven gradvis ble dårligere. De tok saken opp med inspektør ved trinnet, men det ble ikke gjort noe mer rundt eleven de neste to årene. Det siste året til eleven endret ting seg brått:

I 10. klasse begynte ting å falle veldig sammen. Han ble veldig stille. Han hadde alltid vært superaktiv i timene og brant etter å si sin mening om de tingene han var interessert i. Nå var han bare helt fjern, og da gikk det jo selvfølgelig nedover med karakterene også... Så da ble det jo igjen samtaler med mor, og dessverre ble ikke mor bekymret sånn før helt på slutten av skoleåret, da eleven nektet å gå på skolen.

Da karakterene begynte å falle og eleven utviklet skolevegring, endret kommunikasjonen mellom moren og lærerne seg:

Og da kom jo mor litt mer på banen, da, og begynte å fortelle litt mer hjemmefra, fordi hun hadde jo egentlig holdt ganske mye litt skjult, virka det som, fra oss, i forhold til ting han har slitt med og ting de har... hva skal jeg si, ikke snakket om hjemme. Fordi hun fikk ikke kontakt med han, hadde ikke fått det på egentlig mange år... altså de snakket sammen, men hun fikk han ikke til å fortelle noe om hva som var galt. Eller hva han følte og sånne ting...

Årsaken til hvorfor moren i utgangspunktet motsatte seg at eleven skulle testes kom ikke fram, men Deltaker 3 opplevde at det ikke ble brukt nok tid på å snakke med mor rundt dette, og reflekterer rundt dette:

Mor virket jo veldig fornuftig, men kanskje på grunn av den kulturen hun har vokst opp i så kanskje det å få hjelp av andre instanser oppleves som vanskelig. Det kan jo tenkes at det er en annen kultur rundt det å få hjelp, og at det blir stigmatisert. At det kanskje burde vært tatt noen samtaler med henne. Ikke vi som kontaktlærere, men

kanskje inspektør eller rektor, hvor man setter seg ned og prater, og bruker litt tid, og snakker litt rundt det og kanskje også får mor til å se det at det her er helt greit, liksom. Men henne ble det ikke brukt noe tid på. Hun snakket veldig godt norsk og hun var godt integrert og sånn, så det var ikke det, men hvor man kommer fra og hva man er vant til, det sitter jo i.

Disse refleksjonene gir noe gjenklang i det Jávo beskriver som kulturelterte barrierer enkelte minoritetsfamilier har mot å oppsøke offentlige psykiske helsetjenester, deriblant frykt for stigma eller lite kjennskap til eksisterende tilbud (Jávo, Kulturens Betydning For Oppdragelse og Atferdsproblemer - Transkulturell forståelse, Veiledning og Behandling, 2019, s. 158). Deltakeren reflekterer også rundt hvorvidt en lengre samtale rundt dette kunne forhindret utviklingen som skjedde videre.

Deltaker 5 og Deltaker 6: Far dominerte i utviklingssamtalene.

To av elevsakene Deltaker 5 og Deltaker 6 beskriver er ganske like. Begge beskriver at dynamikken under utviklingssamtalen var ubehagelig, at de opplevde faren dominerte veldig i samtalen, og at eleven ikke snakket fritt, men søkte blikket til far.

For Deltaker 5 hadde mistanken bakgrunn i at eleven møtte på skolen med blåveis, og møtet mellom skole og hjem i den saken skulle påvirke samarbeidet framover.

Vi hadde jo våre mistanker om at kanskje det var tukting på hjemmebane som lå bak. Det var den settingen da. Og da vi begynte å stille spørsmål og eleven tydeligvis synes at spørsmålene begynte å bli for nærgående det som kanskje var sannheten, da søkte han blikket til far for å være helt sikker på at han ikke sa noe galt. Så der lå det en sånn spenning i rommet. Mor satt helt stille og sa ingenting.

Deltaker 5 sier videre at han savnet et oppfølgingsmøte i etterkant.

For det skjedde noe med dynamikken. Det skjedde noe med samarbeidsklimaet mellom skole og hjem etter det møtet. Det ble mindre kontakt og det er ikke sikkert det var bra. Karakterene på den eleven ble dårligere.... men nei, jeg

vet ikke. Jeg synes det er fryktelig vanskelig. Men jeg skulle gjerne ha sett at vi hadde et oppfølgingsmøte, at vi kunne motivert og kunne prøvd å så skape en forståelse og brukt mer tid på å bygge og broer mellom skole og hjem der, det tror jeg kunne vært smart.

Til forskjell fra Deltaker 5 sitt tilfelle der mistanken og det påfølgende møtet ble initiert av at eleven møtte opp med blått øye, beskriver Deltaker 6 at han bare fikk en ubehagelig magefølelse under de vanlige utviklingsamtalene.

Og der har jeg ikke noe bevis, for at det skjedde noe veldig galt, men da hadde jeg en følelse gjennom en lang periode av at det var noe som skjedde hjemme som ikke var helt bra. Det var noe med magefølelsen du får, eller liksom... du senser noe, det er noen blick på ting, eller... fra den ene til den andre, sånn et maktforhold der gutten synker litt sammen og er åpenbart litt redd for faren, som virker autoritær.

Deltaker 6 beskriver at han som lærer opplevde tonen i samtalen så ubehagelig at han vegret seg for å informere forelderen om saker som angikk eleven:

Det var en tone i den utviklingsamtalen der faren åpenbart ikke var fornøyd med sønnens prestasjoner og delvis oppførsel på skolen. Jeg fikk en følelse av at hvis det kom flere tilbakemeldinger om dette, så... Jeg fikk en følelse av at han fikk en annen slags straff for det da hjemme. Og hvorfor tenkte jeg at det var sånn? Det var nok liksom noen sånne blick som gikk mellom far og sønn der, og måten liksom han gutten sank sammen på... Ja. Og det var en sånn følelse som jeg... Det er bare veldig vanskelig å bevise, på en måte, da.

Kulturalisering

Videre i intervjuet reflekterer Deltaker 6 rundt hvorvidt han kan ha kulturalisert farens oppførsel. Han beskriver usikkerheten rundt mekanismene og familiedynamikken i familier med andre kulturer:

Og det at faren åpenbart er «sjefen» trenger det ikke være noe galt i. Det kan jo være en velfungerende familie allikevel med et litt annet kulturelt grunnlag. Det kan være at jeg rett og slett mistolket det. At det aldri var noe vold eller aldri noen trusler i den familien, bare at faren var «sjefen» og at det var helt andre type kjønnsroller enn det er i norske familier. Det er vanskelig å tolke, for jeg kjenner ikke kulturen og jeg kjenner ikke til hva som er vanlig kroppsspråk og... For sånn er det jo også, ikke sant. Kroppsspråk er veldig ulikt i de ulike landene.

Videre sammenligner han med en annen elevsak der det ble avdekket at sønnen ble utsatt for vold, men hvor familien hadde etnisk norsk bakgrunn:

Jeg tror kanskje forskjellen på de to sakene med den norske og den utenlandske familien var at det var lettere for meg å forstå hva som skjedde i den norske familien, fordi man kanskje kjenner til mer hvordan en vanlig norsk familie er, hvordan foreldrerollen er og så videre. I saken med den norske faren, var det så tydelig at det var noe annet der enn det som var i de andre norske familiene som man møtte.

6.1.2 Positive erfaringer med interkulturell kommunikasjon

Under riktige forutsetninger kan skole-hjem-samarbeidet fungere godt, til tross for kulturforskjeller og uenigheter rundt etnoteorier. Her beskrives noen av deltakernes erfaringer med dette:

Deltaker 4: «De tospråklige lærerne var gull verdt».

Deltaker 4 har lang erfaring med interkulturell kommunikasjon og inkluderende arbeid i skolen. Hun beskriver rutinene de hadde rundt informasjon til foreldre om svømmeopplæringen:

Vi har hatt familier som har vært kjempeskeptiske til svømmeopplæring. Men vi hadde et veldig godt og nært samarbeid med de tospråklige lærerne, som var gull verdt oppi det der. Vi innkalte til egne foreldremøter for å informere om

svømmeopplæringa, hvor vi ga den informasjonen som trengtes. Og vi tilrettela: Elevene kunne bruke hva slags badetøy de ville så lenge det var nylon, vi sørget for at jenter og gutter var adskilt med hver sin svømmebane, og vi var to lærere. Vi informerte om farene ved å ikke kunne svømme, og om gleden med å kunne være i vann. Det har vært veldig få hvor vi ikke har fått til det der. Og veldig mange foreldre har kommet i etterkant og takket for at vi kjørte litt hardt på.

Deltaker 4 beskriver også hvordan de tospråklige lærerne ble en veldig sterk ressurs i slike foreldremøter:

Vi har gjort det samme når det har vært leirskole: Invitert til spesielle foreldremøter for tospråklige foreldre, da både på grunn av språket, i samarbeid med de tospråklige lærerne, og fordi at mange av dem trenger mer informasjon og er mer skeptiske. Leirskolen vi brukte var også veldig offensive og kom nedover og hadde flott informasjon om alt.

Hun beskriver også at skolen under foreldremøter pleide organisere språkgrupper, der tospråklige lærere var med, og det ble gitt rom til å ta opp ulike temaer. Dette opplevde hun at hadde store positive ringvirkninger i lokalsamfunnet.

Ja, ja det var veldig bra. Det var faktisk veldig bra. Og jeg husker også at vi hadde et veldig fint oppslag i avisa, hvor Urdu-læreren og hennes elever var avbildet i avisa i svømmehallen. Ja. Og da tenker jeg at da er vi kommet langt. Da er vi kommet langt, da syns et helt miljø at dette er greit. Ellers går det ikke.

Men Deltaker 4 har også opplevd tilfeller der samarbeidet har vært mer utfordrende. For eksempel forteller hun om en familie der barna ikke fikk lov til å gå i norske bursdager og moren til barna ikke ønsket sende datteren på leirskole. Deltaker 4 hadde en god dialog med moren, og beskriver en kommunikasjon preget av kultursensitivitet, empati og respekt:

Men det er ingen som har forklart meg det så godt og grundig som den moren her, som sa: «jeg er så redd for at barna mine skal få noen andre ideer om hva som er

bra i livet. Jeg er så redd for at barna mine skal komme bort fra det som vi har å ta vare på fra vår kultur. Alle kan gjerne komme hjem til oss, men jeg vil ikke at barna mine skal komme hjem til de andre og se at det er bedre, og på en måte utvikle seg bort fra familien...» Det er sterke ord. Det er sterke ord, og jeg har tenkt på den samtalen så mange ganger og tenkt at dette her, det gjelder sikkert for så mange andre også, som aldri ville våge å si det til en lærer.

I dette konkrete tilfellet endte de med å klare å inngå et uvanlig kompromiss, antakeligvis mye på grunn av den tilliten læreren opparbeidet seg hos moren til eleven.

Jeg har hatt veldig masse med de ungene å gjøre, og de er flotte unger, og ganske selvstendige unger, som har vært veldig trygge i sitt eget, men akkurat leirskole var veldig vanskelig for moren. Der løste vi det sånn at jeg kjørte opp og ned til leirskolen tre dager. Og det, det var vel en litt spesiell fase, og det diskuterte vi jo litt på skolen. «Kan jeg gjøre dette her, får jeg dekket kjøregodtgjørelse», og så endte jo ledelsen på at «ja, greit. Bare gjør det. Dette er viktig, og det gjelder jo så få.»

Deltaker 5: «Vi var uenige, men det lå en respekt i bunnen der»

Deltaker 5 gjør noen refleksjoner rundt det å være forelder i en interkulturell kontekst, og hvordan problematisk sosial kontroll kan oppstå.

Bare som etnisk norsk forelder med etnisk norske barn, merker jeg selv store forskjeller mellom generasjonen som vokser opp nå og meg selv. Og det er klart at når en i tillegg kommer fra en annen kultur, og så har du den ungdommen som er elev i den norske kulturen med det som er... jeg kan se for meg at konflikten eskalerer kjapt. Og så er jo problemet med sosial kontroll at du som forelder blir så frustrert, og at frontene blir så steile at du får det faktisk ikke til og dermed så går du altfor langt. Jeg tror i mange situasjoner så skjønner foreldrene at det de driver med ikke er bra, men de føler seg helt maktesløse. Det gjør det ikke riktig, men de må jo ha hjelp. Og så stoler de kanskje ikke på de hjelpeinstansene vi har i Norge, fordi de har kanskje følt mange ganger at de ikke får hjelp, bare mer problemer. Og da står de med konflikten alene.

Slike refleksjoner danner godt grunnlag for en empatisk dialog. Deltaker 5 beskriver også en annen elevsak, der ungdommen og faren ofte var i konflikt rundt hva som var rett. Han beskriver at den sosiale kontrollen hjemmefra hovedsakelig var streng, mye på grunn av skillet mellom far og datter sine ulike akkulturasjonsstrategier, men at kommunikasjonen mellom han som kontaktlærer og hjemmet til eleven var svært god, preget av dialog, åpenhet og gjensidig respekt.

Jeg har ikke noen mistanker om at det var fysisk press, men det var utvilsomt et psykisk forventningspress og noen kulturelle forskjeller som var forvirrende både for far og denne jenta. Det resulterte aldri i noe møte, men det var mange telefonsamtaler på far sitt initiativ, hvor han ringte og sa «nå vet jeg ikke helt hvordan... Hun vil ikke gjøre som jeg sier, jeg får det ikke til å fungere, vi er uvenner», og bare sånn til informasjon da, til meg. Så han spilte med åpne kort. Selv om at det var ikke noe tvil om hva han mente var rett, og det var ikke noe sånn... som var fordømmende mot Norsk kultur, men han ville at dattera skulle ta med seg deres kultur og ha hijab og sånn da.

Videre beskriver Deltaker 5 at han opplevde samtalene som gjensidig respektfulle, til tross for at lærer og forelder ofte ikke var enige:

Han var så åpen at det gjorde at det gikk faktisk an å sette seg inn i hans situasjon. Og jeg hadde en viss forståelse, selv om vi var jo totalt uenige, så klarte jeg å se hva han mente og det gjorde at... Ja, det var jo lettere å argumentere og snakke og faktisk få denne pappaen til å forstå mitt syn, da. Og han respekterte og var ikke enig. Og det føltes, ja, det var noe med at det lå en respekt i bunnen der som gjorde at det var egentlig ganske greit.

Deltaker 5 beskriver altså kommunikasjonen som grunnleggende god, da det lå en tydelig respekt i bunn fra begge parter. Respekt er en nøkkelingrediens når det kommer til kulturkompetanse og interkulturell kommunikasjon. Som Jávo sier: «Det er vanskelig å respektere det vi ikke forstår. Å gjøre det likevel er en kunst» (Jávo, 2019, s. 155).

I skildringene til deltakerne, beskrives noen nøkkelord for et godt interkulturelt samarbeid: kultursensitivitet, kulturkompetanse, gjensidig tillit, og kontekstuell kulturforståelse.

6.2 Analyse og diskusjon

I skildringene til deltakerne, beskrives noen nøkkelord for et godt interkulturelt samarbeid: kultursensitivitet, kulturkompetanse, gjensidig tillit, og kontekstuell kulturforståelse.

6.2.1 Tillit og oppfølging

Gjensidig tillit mellom partene er essensielt i god kommunikasjon. Deltaker 1 forteller om et søsken som aldri møtte på skolen. En vet ikke hva som er det reelle tilfellet, men etter å ha mistet omsorg for sin eldste datter ville en naturlig konsekvens vært at foreldrenes tillit til skolen svekkes (Fandrem, 2019, s. 151). Den svekkede tilliten er gjensidig, da det også er naturlig at skoleansatte ville vært ekstra oppmerksom på om de så tegn til omsorgssvikt hos søskenet. Det er mulig foreldrene har justert atferden ovenfor de resterende søsknene og at de ikke utøver negativ sosial kontroll på samme måte ovenfor dem. Men relasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem etter å ha gjennomgått slike saker kan være svært vanskelig å reparere. Til motsetning ser vi hvordan deltaker 5 beskriver at hans jevnlig dialog med en elevens far var preget av gjensidig respekt og tillit, som muliggjorde kommunikasjon til tross for at de ofte var uenige.

Ungdommer som ikke går på skole, får ikke samme oppfølging som de som daglig møter på skolen. I Norge er grunnskole obligatorisk, og alle under 24 år har krav på plass i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det er imidlertid lov til å skrive elever ut av grunnskolen og foreta opplæring i hjemmet. Slik opplæring krever tilsyn fra kommunen ifølge opplæringsloven § 14-2 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det stilles likevel ingen krav til hvor ofte dette tilsynet skal være, eller om tilsynsfører skal møte barna. I 2023 avdekket Aftenposten og BT at myndighetene mangler kontroll på om rundt 250 barn har det bra og lærer det de skal (Røren et al., 2023). Når elevene dropper ut av videregående er det ingen krav om oppfølging, og i tilfeller som Deltaker 1 beskriver har skolen lite eller ingen handlingsrom da dette søskenet ikke er elev på skolen.

6.2.2 Kommunikasjon rundt etnoteorier

Å skulle vurdere hvorvidt sosial kontroll som utøves er normal, problematisk eller negativ, er et spørsmål om etnoteorier. I teorikapitlet ble det beskrevet hvordan ulikheter i etnoteorier henger sammen med verdisyn og kulturell bakgrunn. At verdier i stor grad formes gjennom oppdragelse og kulturell tilhørighet, betyr at man i en interkulturell kontekst, som også skolen er, vil kunne møte på etiske problemstillinger der verdigrunnlagene ved første øyekast ansees som svært ulike. Derfor er det å være sitt verdigrunnlag bevisst særlig viktig for profesjoner som arbeider med mennesker i flerkulturelle kontekster (Lindboe, 2008, s. 179). Som offentlig instans deler skolen ansvaret for å forebygge negativ sosial kontroll gjennom undervisning og dialog. For at denne dialogen skal være fruktbar, er kulturkompetanse nødvendig (Jávo, 2019, ss. 153-164).

Når læreren møter på elevsaker der deres verdisyn og etnoteorier ikke helt samsvarer med foreldrenes, må de samarbeide for å finne en vei ut av verdikonflikten, der elevens beste blir prioritert og ivaretatt. Overordnet del av læreplanen punkt 3.3. presiserer at samarbeidet mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar. Det poengteres at foresatte har hovedansvaret for oppdragelse, mens det er skolen som er den profesjonelle part og har hovedansvaret for å «ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeid» rundt eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette krever en grad av kulturkompetanse fra profesjonsutøveren: «ofte er det nødvendig at lærere strekker seg langt for å jobbe med emosjonelle, fysiske, språklige og kulturelle barrierer som kan hindre et positivt samarbeid med alle foreldre» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I intervjuene med deltakerne beskrives flere tilfeller der lærerne har kjent på usikkerhet rundt foreldres etnoteorier og oppdragelsesmåter i samarbeidet mellom skole og hjem. Noe av usikkerheten knyttes til forståelsen for hva som ansees som «normalt» innenfor en kulturell kontekst, og hva som ansees som i overkant strengt, eller grensende til negativ sosial kontroll. For profesjonsutøvere som tilhører majoritetsbefolkningen kan slik usikkerhet føre til misforståelser og problemer i kommunikasjonen. I fagmiljøer er forskjellene mellom kollektivistisk og individualistisk barneoppdragelse ofte grunnlag for verdidebatt (Jávo, 2019, s. 156). Når lærere arbeider med saker som omhandler problematisk sosial kontroll i minoritetsfamilier, vil det å inneha kulturkompetanse være en stor styrke, både for å ikke

kulturalisere skadelig atferdsmønstre, og for å ikke komme med kulturfremmede løsningsforslag som minsker tilliten mellom partene.

6.2.3 Kultursensitivt samarbeid

Det er lett å havne i en enten etnosentrisk eller kulturel relativistisk grøft når en arbeider interkulturelt, men et tredje perspektiv er kultursensitivitet (Fandrem, 2019, s. 159). Å være kultursensitiv handler om det å være bevisst på sine egne holdninger, sine egne verdier, normer og stereotyper og fordommer, og forstå hvordan disse faktorene påvirker interaksjonen (Jávo, 2019, ss. 155-157, 160). På mange måter handler kultursensitivitet om det samme som empati, og for å bygge tillit vil det være gunstig å vise empati og være personlig (Jávo, 2019, ss. 160-161).

Felles for deltakernes positive erfaringer med samarbeid mellom skole og hjem, er at det foreligger åpenhet, samt en grunnleggende respekt og en kultursensitiv tilnærming til dialogen. Dette har gjenklang i forskning på feltet: Når fagfolk møter familier med minoritetsbakgrunn, behøves «kultursensitivitet og kulturkunnskap i tillegg til fagkunnskap» (Jávo, 2019, s. 153). For å fremme en god dialog, gjelder det å arbeide for «å skape åpne møter mellom ulike tradisjoner», der en gransker mulighetene for «alternative tilnærminger – som kan tilføre noe viktig» og ser nærmere på «andre verdier og normer enn ens egne» (Lindboe, 2008, s. 192). Med en kultursensitiv tilnærming vil også eventuelle misforståelser avdekkes raskt. Dette kan blant annet gjøres ved *metakommunikasjon*: at en kommuniserer om kommunikasjonen og tar opp eventuelle kommunikasjonsproblemer som eget tema. (Jávo, 2019, ss. 160-161).

Kulturkompetanse blant offentlige ansatte spiller en stor rolle når det kommer til å styrke interkulturell kommunikasjon mellom skole og hjem, og dermed bane vei for dialog i kompliserte elevsaker. Fandrem påpeker at et godt foreldresamarbeid handler om å vektlegge likheter framfor forskjeller, ha en god dialog med klare forventninger, og inneha en positiv innstilling (Fandrem, 2019, ss. 154-155).

6.2.4 Kontekstuell kulturforståelse

I eksemplene som skildres der kommunikasjonen ikke oppleves av deltakerne som spesielt god, ser vi blant annet eksempler på usikkerhet rundt hvorvidt utfordringene ligger i kulturforskjeller eller gjelder spesielt for den familien. I elevsaker som omhandler krysskulturelle ungdommer og verdikonflikter eller problematisk kontroll, vil god kulturkompetanse hos læreren kunne bidra til at læreren i større grad evner å skille mellom atferd som skyldes kulturelle faktorer og atferd som gjelder spesifikt for den enkelte familie. Slik kan en unngå at læreren for eksempel ender opp med å kulturalisere problematisk eller negativ sosial kontroll (Holt, 2019, ss. 67-69).

En *kontekstuell kulturforståelse* vil kunne bidra til å styrke kommunikasjonen mellom familien og fagpersonen. Jàvo beskriver det å ha en kontekstuell kulturforståelse som at fagpersonen forstår familiens kulturbakgrunn, familiens minoritetssituasjon, og hvordan disse faktorene interagerer og påvirker barnet/ungdommen. Videre beskriver hun utfordringen med å differensiere hvorvidt holdninger og atferd skyldes kulturell bakgrunn eller minoritetssituasjonen, men ettersom disse interagerer og spiller inn på hverandre eksisterer heller ikke et klart skille. For profesjonsutøveren er det viktigste, ifølge Jàvo, å «forholde seg til de beskrivelsene som barnet og familien selv gir av sin egen virkelighet, inkludert kulturelle verdier, atferdsnormer og oppdragelsespraksiser» (Jàvo, 2019, ss. 153-154).

6.3 Oppsummering

Det fremstår gjennom deltakernes skildringer tydelig at når kommunikasjonen er svak, blir samarbeidet deretter. Utdanningsdirektoratet presiserer tydelig at skole-hjem-samarbeidet er et gjensidig ansvar, men at skolen som den profesjonelle part har det overordnede ansvaret for å tilrettelegge og tilpasse kommunikasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når tilliten mellom skole og hjem er brutt eller skjør, som i tilfellet Deltaker 1 beskriver, risikerer elever å falle gjennom. I tilfeller der kommunikasjonen har stagnert eller en opplever at en ikke kommer noen vei, er det derfor viktig at skolen tar ansvar for å bedre denne eller eventuelt involvere eksterne instanser. Både Deltaker 2, 3, og 5 etterspør mer dialog og oppfølgingsmøter i etterkant, og gir uttrykk for at skoleledelsen burde tatt mer

ansvar på dette feltet. Det er essensielt at kulturkompetanse er å finne på skolen, at en har et godt profesjonsfelleskap og at profesjonsutøverne vet hvor en skal henvende seg ved usikkerhet. Når profesjonsutøveren utøver god kulturkompetanse og har en kultursensitiv tilnærming i dialog med hjemmet, kan en både inngå kompromisser og oppnå positive endringer som gagnar eleven.

7 Veien videre: forslag og ønsker

I dette kapittelet trekker jeg fram hva deltakerne sier om hva de mener fungerer bra, og på hvilke områder de etterspør endringer, både på lokalt og strukturelt nivå.

7.1. Presentasjon av data

Dataen presenteres her inndelt i fire hovedkategorier, eller fire «hovedønsker» fra deltakerne.

7.1.1. Ønske om tydeligere retningslinjer og handlingsplaner

Flere av deltakerne beskriver at de ønsker seg tydeligere retningslinjer på hvordan de som lærere bør gå fram i de mer uklare elevsakene. Eksemplene som skildres viser at det kan råde usikkerhet rundt forventninger til lærerrollen i elevsaker som omhandler problematisk sosial kontroll, og at hvorvidt håndteringen av sakene ansees som et kontaktlæreransvar eller en sak for skoleledelsen vurderes ulikt. Deltaker 2 formulerer opplevelsen slik:

Jeg får jo mer vondt i magen av de gråsone-sakene. Med de ekstreme sakene så... der er barnevernet plutselig, der det er politi kanskje, der er det liksom enklere å forholde seg til det.

Også Deltaker 1 beskriver at hun opplevde at de håndterte elevsaken med negativ sosial kontroll bra og at hun ikke ville gjort noe annerledes der, men at hun synes det er vanskeligere i tilfeller der det er vagere, som for eksempel tilfellet med søsteren til eleven som aldri møtte opp på skolen.

Men det er jo mange andre hvor man ikke helt vet, og hvor man aldri helt får tak i hva som foregår... Så... Jeg skulle for eksempel hatt en av søstrene hennes, som aldri har møtt opp på skolen, hvor vi bare fikk beskjed om at «nei hun skulle ta seg et friår», og den kjenner jeg jo på. Er... Er hun søsteren i Norge? Eller er hun... Liksom, så... Det er... Det er jo mye.

Deltaker 6 sammenligner også ulikhetene i hvordan han opplevde to elevsaker der det ene tilfellet var negativ sosial kontroll og det andre var uklart:

I den saken fikk vi veldig tydelige råd og retningslinjer fra barnevernet og fra politiet. Jeg har liksom bedre samvittighet for hvordan det ble håndtert, enn den andre saken som jeg fremdeles ikke helt vet. Det var veldig mye lettere å forholde seg til saken der det var tydelige forventninger til hvordan jeg skulle håndtere rollen min som lærer.

Han etterspør videre tydeligere handlingsplaner og økt kulturkompetanse i skolen:

Jeg tror mer bevissthet, tydeligere retningslinjer og handlingsplaner sånn at lærere vet hvor de skal henvende seg, og kanskje en skoleledelse som snakker om sånn type tematikk, på samme måte som de prater om mobbing og fravær og barnevernssaker sånn generelt.

7.1.2. Mer autonomi for skolene

Deltaker 3 sier hun ønsker mindre byråkrati og mer autonomi for skolen til å kunne omdisponere ressurser etter behov, uavhengig av sakkyndig utredning osv.

Når foreldre ikke vil involvere testing for å utrede lese- og skrivevansker, men faglærerne så tydelig ser at her er det et problem, så tenker jeg at ideelt sett, så bør skolen kunne sette inn ressurser, uten at det trenger å gå via en sakkyndig rapport. Problemet hos denne eleven var jo så tydelig. Hvis man kunne omdisponert noen ressurser i en periode, kunne han fått et bedre språk, som hadde hjulpet han enormt både faglig og sosialt. Og jeg tror ikke at det alltid skal så innmari mye til, en time i uka kan være ganske mye, hvis det går over tid. Skolen og kommunen burde ha omprioritert ressurser for å ha prøvd å hjelpe eleven med språket.

7.1.3. Mer tid til forebyggende og brobyggende arbeid

Flere av deltakerne påpeker verdien *tid* har når det kommer til dialogfremmende og forebyggende arbeid. Deltaker 4 sier at det handler om å se utfordringene og ha tid og rom til å ta det opp. For at skolepersonell skal kunne se utfordringene må de inneha kulturkompetanse. Tid og rom til å ta det opp er en verdi som må prioriteres. Deltaker 4 sier:

Jeg tenker jo at en bør utvide rammene litt for kontaktlærerne som har den kontakten og kjenner foreldrene. Gi dem litt mer tid og rom og pålegg om å gjøre sånne ting. Fordi at det er kontakt, og det er tillit og det er informasjon. Det er ikke noe annet enn det som funker, det kan jeg ikke tro.

Språkgrupper og foreldremøter

Deltaker 5 beskriver et ønske om at skolen i tydeligere grad kommuniserer og skaper dialog med foreldre rundt gjensidige forventninger. Deltaker 2 beskriver at hun opplever lærerjobben har mange tidstyver og at en bruker mye tid på felt man ikke har kompetanse på. Hun ønsker bredere dekning på psykisk helsetilbud til unge. Når det kommer til forebyggende arbeid ønsker hun seg at kommuner tilrettelegger mer for kurs og arenaer for samtaler:

...hvor foreldre med ulik kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn kan møtes og snakke sammen og lære om hvordan for eksempel oppdragelse og samfunnslivet er i Norge. Jeg synes vi svikter litt for mye der, og det igjen får følger for neste generasjonen, fordi de føler at de har en fot i det norske samfunnet og en fot i sin lille boble da hjemme og i nærkretsene sine. Jeg tenker at det mye handler om integreringen og det der å flette det livet de er vant til å leve et annet land sammen med det livet man skal leve her.

Slike samtalegrupper Deltaker 2 beskriver, minner veldig om det forebyggende arbeidet med språkgrupper i foreldremøtene som Deltaker 4 i sitt intervju beskrev at skolene hadde tidligere, i samarbeid med de tospråklige lærerne. Deltaker 4 beskriver verdien av dialog og god informasjonsutveksling mellom skole og hjem:

Jeg skulle ønske at alt av klassemiljøarbeid var høyere prioritert, og jeg skulle ønske at det var mer rom for informasjon. Det er litt vondt syns jeg, å se tilbake på... For periodene går jo i bølgedaler. Vi hadde en god periode hvor det var mye fokus på det. Vi hadde generelle møter der vi inviterte minoritetsforeldre til å ta opp saker vi visste var aktuelle på forskjellige trinn, og til å snakke i språkgrupper... Altså, kan du tenke deg! Å ha den somaliske foreldregruppa sittende med den somaliske tospråklige læreren, og delta på samme møte hvor skolen informerer og tar opp problemstillinger og temaer, og hvor samtalen foregår på språket ditt, med de som du pleier å forholde deg til i nabolaget ditt og i kretsen din, kan du tenke deg hva det kan løfte av... altså, hva slags trygghet det kan skape! Vi brukte den formen i noen år, og vi fikk så gode tilbakemeldinger på det. Det var så fine samtaler, og så... Bare det å bli trygg på at «mitt barn har problemer», «mitt barn klarer ikke lære seg å lese...» altså, det er så mange ting som er så skambelagt i mange andre kulturer, for eksempel det å søke hjelp hos PP-tjenesten. Altså, alt som smaker av psykologer, psykiatrisk er bare farlig. Så det er klart at det å kunne snakke ordentlig om sånne problemstillinger når det er aktuelt, i den gruppa, det sparker inn dører vet du.

7.1.4. Økt fokus på å bygge opp under flerkulturell identitet

Overordnet del av læreplanen beskriver at skolen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel er Deltaker 5 sin opplevelse at det både strukturelt og på egen arbeidsplass er lagt for lite opp til at det flerkulturelle skal være en styrke:

Skolene tar liksom opp at det er samenes nasjonaldag og har seksualundervisning i uke 6, men at vi har 23 ulike kulturer på skolen, det skal vi liksom ikke bry oss om. Og det er jo dumt, for det er noe som potensielt er konfliktskapende. At det bygges bro der burde vært mye mer offensivt, og tatt tidlig i oppstarten av skoleåret og sagt: «se på flott, og her har vi dette, det her er en styrke, og her skal vi bygge»... Ja. det kunne vært gjort. Det hadde ikke trengt å være så mye, men vi skulle satt et visst fokus på det.

7.2 Analyse og diskusjon

Et gjennomgående tema i dataen er at deltakerne ønsker økt kompetanse og tydelige retningslinjer. Det er nærliggende å tro at styrking i kulturkompetanse, oppbygging rundt flerkulturell identitet, samt mer tid til brobyggende arbeid også vil kunne ha forebyggende effekt. Per i dag er noen forebyggende tiltak innført for å sikre at kulturkompetansen er i skolene. Et av disse minoritetsrådgiverordningen, som ble introdusert i 2008 av Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet.

7.2.1 Kulturkompetanse på skolene: Minoritetsrådgiverordningen

Minoritetsrådgivernes mandat er blant annet å gjennomføre forebyggende tiltak, kartlegge behov for kompetanseheving, og «bidra til å utarbeide og videreutvikle rutiner for forebygging og håndtering av negativ sosial kontroll, tvangsekteskap, æresrelatert vold og kjønnslemlestelse ved skolen» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2022). Dette utarbeides blant annet ved gjennomføring av samtalegrupper, presentasjoner eller undervisningsopplegg for personalet, elever og foresatte, i såkalt «link work» (Jávo, 2019, ss. 167-169).

I 2022 var 59 minoritetsrådgivere fordelt på skoler i hele landet. Det er med andre ord ikke en ressurs som er like tilgjengelig for alle, men skolene som ikke har minoritetsrådgiver stasjonert hos seg kan kontakte minoritetsrådgiver på nærmeste skole. I 2021 ble det igangsatt et pilotprosjekt der minoritetsrådgiverordningen ble utvidet til å også omfatte enkelte ungdomsskoler og voksenopplæringscentre i utsatte byområder. Dette prosjektet er under løpende evaluering fram til 2024 (NOVA, 2021). En kan dog stille spørsmål ved om selve tittelen «minoritetsrådgiver» er for stigmatiserende til at elever med behov vil ha tillit til eller henvende seg til denne tjenesten. Minoritetsungdommer ønsker også «å bli betraktet som en del av den normale elevgruppen og ikke som en del av en minoritetskategori» (Hoem, 2011).

En kan også spørre på hvilke områder denne ordningen kan forbedres, for eksempel om det bør fokuseres mer spesifikt på undervisning og kompetanseheving i skolene, eller håndtering

av enkeltsaker. Som nevnt i teorikapitlet kom det i forskningen til Leirvik et al. blant annet fram at MR-tjenesten tidvis ender opp med å avlaste lærere og andre rådgivere, framfor å heve kunnskapen hos de ordinære tjenestene (Leirvik et al., 2020, ss. 35-36, 175).

Kunnskap om eksisterende ressurser og instanser er også en sentral faktor. Blant de 6 deltakerne jeg intervjuet, var det lite kjennskap til MR-tjenesten, og det var kun Deltaker 1 som hadde samarbeidet direkte med MR-tjenesten i nevnte sak.

7.2.2 Interkulturell oppbyggende tilnærming

Deltaker 5 etterspør økt fokus på flerkulturell identitet i skolen. Dette forslaget underbygges også av forskning. Børhaug sier blant annet at profesjonsutøvere bør jobbe mot en interkulturell oppbyggende tilnærming, der en anser mennesker som unike subjekter som «er i stand til å se og ta vare på fellesskapets beste» (Børhaug F. B., 2020, s. 10). Dette handler også om å bygge og støtte opp rundt elevens interkulturelle identitet og selvtillit, og bidra til at eleven ser verdi i kulturene de bærer med seg. Å bygge opp den enkeltes identitetsfølelse er også formelt presisert som en av skolens oppgaver: «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolens verdigrunnlag er formulert i Overordnet del av læreplanen, og bygger på Formålsparagrafen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Formålsparagrafen (Opplæringslova, 2023 § 1-1) vektlegger verdien av samarbeidet mellom skole og hjem, og viser til at opplæringen skal bygge på verdier som er forankret i menneskerettighetene: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 2023). I Overordnet del av læreplanen presiseres verdien av mangfold: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs», «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» og: «Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Skolen bør dermed være en arena for inkludering og også styrking av flerkulturell identitet for krysskulturelle ungdommer. Å styrke identitetsfølelse handler blant annet om å anerkjenne mangfoldet og se det som en styrke (Cox & Tamir, 2022). Fokus på språk og kultur i undervisning vil både kunne bidra identitetsstyrkende og forebygge problematferd (Jávo, 2019, ss. 227-229). Å styrke elever i deres identitet som krysskulturelle, er å gi dem rotfeste i samtlige kulturer.

7.3 Oppsummering

Deltakerne ønsker seg mer tydelighet rundt deres rolle i møte med elevsaker som omhandler problematisk sosial kontroll. En slik tydelighet kan utformes i retningslinjer og handlingsplaner. Utviklingstid kan også brukes på å heve kulturkompetansen blant lærerpersonell. Den mest sentrale faktoren er at kulturkompetansen må befinne seg på skolen, og lærerne må ha kjennskap til hvem de skal henvende seg til i tilfeller der de opplever usikkerhet. En av deltakerne ønsker også at skolene skal ha bredere handlingsrom til å disponere ressurser i elevsaker der foreldre motsier seg testing, for å sørge for at elevens beste blir ivaretatt så godt det lar seg gjøre.

Lærerne ønsker seg også mer tid til å fremme en god skole-hjem dialog, og til å arbeide forebyggende. Tidligere har det vært mer fokus på forebyggende arbeid ved enkelte skoler i Oslo og omegn, med språkgrupper og tett samarbeid med tospråklige lærere. Det er ikke usannsynlig at å gjeninnføre slike tiltak på sikt kan bidra til mer inkludering og ha store positive ringvirkninger for samfunnet. Dette kan bidra til å minske utenforskap blant krysskulturelle ungdommer. Et annet tiltak som kan minske utenforskap er økt fokus på flerkulturell stolthet i skolen. En av deltakerne foreslår temadager eller uker der det fokuseres ekstra på kulturelt mangfold og en lærer mer om de ulike kulturene. Ideelt sett kan slike tiltak bidra til å heve kulturkompetansen til hele skolen, både elever og ansatte.

8 Konklusjon

En lærer har mange roller, og det er ikke alltid lett å definere hvor den ene rollen begynner og den andre slutter. Hvilke ansvarsområder lærerrollen skal omfatte er gjenstand for stadig diskusjon, og forventningene til rollen endrer seg i takt med tiden. Med denne studien ønsket jeg å sette søkelys på lærernes opplevelser av en konkret utfordring skolen ofte møter i dag, nemlig arbeidet i møte med krysskulturelle ungdommer når den sosiale kontrollen de utsettes for fremstår problematisk. Problemstillingen for oppgaven var: *Hvordan opplever lærere skolens arbeid med problematisk sosial kontroll i krysskulturelle kontekster?*

Det er mange «gråsoner» mellom sosial kontroll og negativ sosial kontroll. I disse gråsonene finner vi det jeg i denne oppgaven har valgt å betegne som problematisk sosial kontroll. Problematisk sosial kontroll kan utartes til negativ sosial kontroll, og derfor kan et forebyggende tiltak være å sette søkelys på hvordan vi kommuniserer rundt dette. De seks deltakerne i denne studien har skildret sine opplevelser av skolens arbeid rundt elevsaker som omhandler denne tematikken. Erfaringene deltakerne deler er av subjektiv art, og vil derfor ikke kunne gi et fullstendig bilde. Likevel viser deres beskrivelser at det både er rom for og behov for utvikling på feltet. Med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, har jeg forsøkt å få svar på hvilke konkrete områder lærere opplever behovet for utvikling er størst.

8.1. Forskningsspørsmål

8.1.1. Forskningsspørsmål: *Hvilke forventninger opplever lærere at det stilles til deres rolle i møte med elevsaker som omhandler eller er grensende til negativ sosial kontroll?*

I kapittel 4 kommer det fram at deltakerne deler en opplevelse av at de skal ta tak i elevsaken, men det råder usikkerhet rundt hvordan dette skal gjøres. Deltakerne deler en generell oppfatning av at det stilles uformelle forventninger til lærerrollen, men de forholder seg ulikt til disse. Blant annet omfatter dette tilgjengelighet utover arbeidstid, og hvor stor grad av involvering de skal ha i elevsaker etter at de er meldt videre. Noen av deltakerne beskriver opplevelser av usikkerhet når saken er i en krysskulturell kontekst, og opplevelser

av at de står alene om å vurdere sakens alvorlighetsgrad. Deltakerne som skildrer positive opplevelser, beskriver på sin side en tydelig rollefordeling i arbeidet med elevsaken og et godt samarbeid med ledelse.

8.1.2. Forskningsspørsmål: *På hvilke områder syns lærere arbeidet skolen gjør fungerer godt i slike elevsaker?*

I analysen av intervjuene så jeg tidlig at fellesnevneren for erfaringer rundt arbeidet i slike elevsaker sentrerer seg rundt hvordan *samarbeidet* mellom partene fungerer. Dette omfatter både samarbeid mellom lærer-ledelse, og samarbeid skole-hjem. Det fremstår både i kapittel 5 og i kapittel 6 at gjensidig tillit, tydelig rollefordeling og åpenhet og kommunikasjon gjennom hele prosessen er essensielle faktorer i et godt samarbeid. I elevsaker som omfatter krysskulturelle problemstillinger, er det også viktig at profesjonsutøverne innehar kulturkompetanse eller tilgang på denne kompetansen for å forhindre eventuell kommunikasjonssvikt. En fellesnevner i deltakernes skildringer av elevsaker med positivt utfall, er at profesjonsutøver har hatt en kultursensitiv tilnærming i samarbeidet med hjemmet. Dermed har de klart å komme til enighet og inngå kompromisser som gagnet elevene.

8.1.3. Forskningsspørsmål: *Hva ønsker lærere av endringer rundt praksisen for hvordan problematisk sosial kontroll håndteres?*

Deltakerne ønsker seg mer tydelighet rundt ansvarsområder og rollefordeling, blant annet i form av retningslinjer og handlingsplaner. Kulturkompetansen må befinne seg på skolen, og læreren må vite hvor hen skal henvende seg ved usikkerhet. Tid er også et gjennomgående tema. Lærerne ønsker at tid settes av både til å heve kulturkompetansen på skolen, og til å fremme god skole-hjem dialog. I tillegg etterlyses flere forebyggende tiltak, for eksempel gjeninnføring av språkgrupper på foreldremøter, samt økt fokus på flerkulturell identitet i skolen.

8.2. Styrker og svakheter med studien

Denne studien er basert på intervjuer med seks deltakere, som hver sitter på mye informasjon og gjør gode refleksjoner rundt temaet. I løpet av prosessen har jeg lært mye fra dem, som jeg vil ta med meg videre inn i min lærergjerning. Jeg observerer at mye av deltakerne sier gir gjenklang i annen forskning rundt lærerrollen og interkulturelt arbeid, og jeg kjenner meg igjen i mange av deres betraktninger.

Min «dobbelrolle» som lærer kan både ha vært en styrke og en svakhet i arbeidet med denne studien. Styrken er at kommunikasjonen mellom meg og deltakerne preges av en kollegial tillit, men svakheten kan være at jeg tolker deltakernes utsagn utfra min egen forståelseshorisont. Jeg har forsøkt å være bevisst på å unngå dette ved en hermeneutisk tilnærming til intervjusituasjonen og analysen av dataen.

Det er nærliggende å anta at et større utvalg ville gitt en bredere representasjon av hvordan lærere opplever at skolens arbeid med krysskulturelle ungdommer er, og kanskje også flere gode forslag til tiltak ville kommet fram. Likevel er min oppfatning at deltakerne har verdifull erfaring og innsikt i hvordan skolen arbeider med krysskulturelle ungdommer, og at deres stemmer bør bli hørt for å styrke skolens arbeid på dette feltet.

8.3 Oppsummering: Den kulturkompetente skolen

Sentralt gjennom denne studien står behovet for kulturkompetanse i skolen. Lærere ønsker kompetanseheving på feltet, men for å muliggjøre dette kan de ikke stå alene om oppgaven. Et godt profesjonssamarbeid og tydelig ansvarsfordeling og rolledefinisjon er nødvendig. Å heve kulturkompetansen på skolen krever politiske og økonomiske prioriteringer. En slik prioritering kan ha forebyggende effekt, og bidra til å bedre oppvekstvilkårene til krysskulturelle ungdommer. Når kulturkompetansen er god og skolen møter krysskulturelle ungdommer og deres familier med kultursensitivitet, vil man, som deltaker 4 sier: kunne «slå inn dører». Et godt samarbeid er essensielt for å skape den kulturkompetente skolen.

Bibliografi

- Abraham-Cook, S. (2013). *The prevalence and correlates of compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout among teachers working in high-poverty urban public schools*. ProQuest:
<https://www.proquest.com/openview/ca1deb61a1cfbc1dc9f9c763df28815a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2022, 09 27). *Tvungen lønnsnemnd i lærerstreiken*. Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Tvungen-lonnsnemnd-larerstreiken/id2929135/>
- Askeland, H., & Aadland, E. (2017). Hva er verdier, og hva tjener de til? I A. o. Aadland, *Verdibevisst ledelse* (ss. 26-49). Cappelen Damm akademisk.
- Bandehy, L. (2022, 01 31). *Moskeene er verre enn Jehovas Vitner*. Nettavisen:
<https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/moskeene-er-verre-enn-jehovas-vitner/o/5-95-382223>
- Brandvold, Å. (2018, 02 19). *VIL BRYTE BERØRINGSANGSTEN*. Klassekampen:
<https://arkiv.klassekampen.no/article/20180219/ARTICLE/180219948>
- Bråten, B., Elgvin, O., Flatø, H., & Lillevik, R. (2021). *Samtale og strid: Frivillige organisasjoners arbeid mot negativ sosial kontroll og tvangsekteskap*. Fafo-rapport 2021:16: https://fafo.brage.unit.no/fafo-xmlui/bitstream/handle/11250/2837880/20783_samtale+og+strid.pdf?sequence=1
- Børhaug, F. B. (2020). Når periferien utfordrer sentrum. I *Eksistensens Pedagogikk* (ss. 58-72). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Congressional Research Service. (2015, 07 27). *The United Nations Convention on the Rights* . Congressional Research Service:
<https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R40484/25#:~:text=Opponents%20argue%20that%20ratification%20would,educate%20or%20discipline%20their%20children.>

- Cox, K., & Tamir, C. (2022, 04 14). *Race Is Central to Identity for Black Americans and Affects How They Connect With Each Other*. Pew Research Center:
<https://www.pewresearch.org/race-ethnicity/2022/04/14/race-is-central-to-identity-for-black-americans-and-affects-how-they-connect-with-each-other/>
- Drønen, T. S., Fretheim, K., Skjortnes, M., & (red.). (2015). *Forståelsens gylne øyeblikk* (2.. utg.). Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. (2010). *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Everett, E. L., & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. (2019). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fandrem, H., Haus, S., & Johannessen, Ø. L. (2017). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk, eller...? I E. K. (red.), *Når Verden Banker På* (2.. utg., ss. 135-156). Fagbokforlaget.
- FN. (1989, 11 20). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations:
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- FN. (1989, 11 20). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations:
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- FN. (2021, 01 21). *Menneskerettigheter*. FN-Sambandet:
<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter>
- Fossestøl, B. (2016). Moralsk ansvar - den profesjonelles private dilemma? I R. Red. Kroken, & O. J. Madsen, *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten* (ss. 42-63). Gyndendal Akademisk.
- Fretheim, K. (2015). Fortolkningens makt og maktens fortolkning. I T. S. Drønen, K. Fretheim, & M. Skjortnes, *Forståelsens gylne øyeblikk* (Vol. 2, ss. 33-46). Fagbokforlaget.
- Friberg, J. H., & Bjørnset, M. (2019). *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll*. Fafo-rapport:
<https://www.fafo.no/images/pub/2019/20698.pdf>
- Greenfield, P. M., & Keller, H. (2004). *Parental Ethnotheories*. Science Direct:
<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/parental-ethnotheories#:~:text=Parental%20ethnotheories%20are%20shared%20beliefs,adult%20in%20a%20particular%20environment.>

- Haugseth, J. F. (2023, 01 21). *flerkulturelle samfunn*. Store Norske Leksikon: https://snl.no/flerkulturelle_samfunn
- Helleve, I., & Selvik, S. (2022, 02 22). *Understanding Teachers' Uncertainty in Encounters with Pupils with Experiences of Domestic Violence*. Scandinavian Journal of Educational Research: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/3060200/Understanding%2bTeachers%2bUncertaint%2bin%2bEncounters%2bwith%2bPupils%2bwith%2bExperiences%2bof%2bDomestic%2bViolence.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Helleve, I., & Selvik, S. (2023, 04 14). *Læreres usikekrhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner*. Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/barnevern-bedre-skole-helsesykepleier/laereres-usikkerhet-i-mote-med-elever-som-opplever-vold-i-naere-relasjoner/352537>
- Helleve, I., & Selvik, S. (2023, 04 14). *Læreres usikkerhet i møte med elever som opplever vold i nære relasjoner*. Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/barnevern-bedre-skole-helsesykepleier/laereres-usikkerhet-i-mote-med-elever-som-opplever-vold-i-naere-relasjoner/352537>
- Helsedirektoratet. (2010, 03 30). *Sosial kontroll*. Forebygging.no: <https://www.forebygging.no/Ordbok/Q-A/Sosial-kontroll/#:~:text=Med%20sosial%20kontroll%20mener%20vi,prim%C3%A6r%20og%20sekund%C3%A6r%20sosial%20kontroll.>
- Henriksen, Ø. (2022, 09 15). *lærer*. Store Norske Leksikon: <https://snl.no/l%C3%A6rer>
- Hjelpeskilden. (2023). *Fri Tro, Forside*. Fritro.no: <https://fritro.no/>
- Hjelpeskilden. (2023). *Skepsis til Omverdenen*. Små Sko, Stor Tro: <https://stortro.no/skepsis-til-omverdenen/>
- Hoem, V. (2011). Kreative kulturpendlere: Forhandling og kompromiss blant unge minoritetskvinner i Oslo. I T. H. (red.) Eriksen, & H. E. Næss, *Kulturell Kompleksitet i Det Nye Norge* (ss. 87-104). Unipub.
- Hollup, K., & Holm, M. S. (2015, 12 06). *Tre grunner til at lærere slutter*. Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Holm, A., Danielsen, Å. Ø., Leirvik, M. S., & Aasland, A. (2022, 11). *Vil gjerne vite mer: Kompetansebehov om negativ sosial kontroll og æresrelatert vold blant ansatte i*

- opplærings- og integreringstjenestene*. OsloMet: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3050589>
- Holt, K. (2019). *Kultur, Migrasjon og Traumer*. Gyldendal Akademisk.
- IMDi. (2021, 12 15). *Negativ sosial kontroll og tvangsekteskap*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet: <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/negativ-social-kontroll-og-tvangsekteskap/#:~:text=Unge%20som%20har%20foreldre%20som,i%20familien%20har%20stor%20betydning>.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2022, 06 14). *IMDi minoritetsrådgivere på ungdomsskoler og videregående skoler*. IMDi - Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet: <https://www.imdi.no/revidert-mandat-for-imdis-fagteam-for-forebygging-av-negativ-social-kontroll-og-aresrelatert/minoritetsradgivere-pa-ungdomsskoler-og-videregaende-skoler/>
- Introvigne, M. (2022, 08 02). *Norge: En urettferdig avgjørelse mot Jehovas vitner*. Bitter Winter: <https://bitterwinter.org/norge-en-urettferdig-avgjorelse-mot-jehovas-vitner/>
- Jahr, K. A. (2022, 12 26). *Eksklusjon er ikke en kjærlig ordning, men et mektig våpen*. Dagen Pluss: <https://www.dagen.no/korsets-seier/eksklusjon-er-ikke-en-kjaerlig-ordning-men-et-mektig-vapen/>
- Jávo, C. (2019). *Kulturens Betydning For Oppdragelse og Atferdsproblemer - Transkulturell forståelse, Veiledning og Behandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, K. N. (2022, 09 19). *Jeg ble ikke orientert om dette grenseløse ansvaret da jeg tok lærerutdanning*. Nettavisen: <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/jeg-ble-ikke-orientert-om-dette-grenselose-ansvaret-da-jeg-tok-larerutdanning/o/5-95-659270>
- Khan, N. (2015). *Da Himmelen Falt*. Oslo: Pax Forlag.
- Kristoffersen, K. (2018). *Å vokse opp med krysskulturell kapital*. Gyldendal: <https://www.gyldendal.no/artikler/a-vokse-opp-med-krysskulturell-kapital/>
- Krogh, T. (2014). *Heremeneutikk - Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal.
- KS. (2023, 01 17). *SFS 2213 – Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsopplæring*. KS.no: <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/lonn-og-tariff/Arbeidstidsavtalen-SFS-2213-01-01-2020-31-12-2021.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2011, 06 24). *Opplæringslova*. Lovdata:
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§14-2>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 06 07). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om Lærerrollen*. Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 06 16). *Frihet fra negativ sosial kontroll og æresrelatert vold (2021-2024)*. Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/frihet-fra-negativ-sosial-kontroll-og-aeresrelatert-vold/id2861094/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 03 31). *Opplæringslova*. Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 01 01). *Opplæringslova LOV-1998-07-17-61*. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leirvik, M. S., Aasland, A., & Staver, A. B. (2020, 06). *ODA*. Oslo Met:
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5925>
- Lindboe, I. M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold* (ss. 179-194). Universitetsforlaget.
- Lærerprofesjonens etiske råd. (2020-2023). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet :
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- NESH. (2021, 12 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.no: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nordby, A., Sunde, I., Olsson, S. V., Holm-Nilsen, S., & Tahir, A. I. (2022, 01 27). *Jehovas vitner nektes statsstøtte for 2021*. NRK: <https://www.nrk.no/norge/jehovas-vitner-nektes-statsstotte-for-2021-1.15830483>
- NOVA. (2021, 12 01). *Følgeevaluering av pilotprosjekt om minoritetsrådgivere på ungdomsskoler og voksenopplæringsentre*. Oslo MET: <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/pilotprosjekt-minoritetsradgivere>
- Odden, G., Ryndyk, O., & Ådna, G. M. (2015). *Minoritetsfamiliers tanker om og erfaringer med familierådgivning innad i og utenfor familien*. Stiftelsen Kirkens Familievern.
- Ormiston, H., Nygaard, M., & Apgar, S. (2022, 06 04). *A Systematic Review of Secondary Traumatic Stress and Compassion Fatigue in Teachers*. School Mental Health: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-022-09525-2>
- Proba samfunnsanalyse. (2021). *Omfang av Negativ Sosial Kontroll*. <https://www.imdi.no/contentassets/acc0c100f3aa481c830624cfb896b428/omfang-av-negativ-sosial-kontroll.pdf>
- Regjeringen. (2022, 05 31). *Negativ sosial kontroll og æresrelatert vold*. Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/frihet-fra-negativ-sosial-kontroll-og-aeresrelatert-vold/id2861094/?ch=3>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosnes, E. V., & Rosslund, B. L. (2018). Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *Multicultural Education Review*, ss. 1-19.
- Røren, I., Ramsvik, M., & Hilland, L. (2023, 01 17). *Vil ha strengere nasjonale regler for hjemmeskole*. Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/4oLK1e/vil-ha-strengere-nasjonale-regler-for-hjemmeskole>
- Salole, L. (2018). *Identitet og Tilhørighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Salo-Lee, L. (2006). Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I Ø. (red.) Dahl, I. (red.) Jensen, & P. (red.) Nynäs, *Bridges of Understanding* (ss. 129-140). Vigmostad & Bjørke AS.
- Sander, K. (2019, 11 24). *Kulturens betydning i barneoppragelse*. estudie.no: <https://estudie.no/kultur-barn/>

- Silva-Tønnessen, H. d. (2022, 09 20). *Kan vi slutte å bruke helse som unnskyldning for å avslutte streiken?* Psykologisk.no: <https://psykologisk.no/2022/09/kan-vi-slutte-a-bruke-helse-som-unnskyldning-for-a-avslutte-streiken/>
- Skjong, H. (2019, 10 14). *Andelen mannlige lærere i grunnskolen synker stadig.* Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskolelikestilling/andelen-mannlige-laerere-i-grunnskolen-synker-stadig/170094#:~:text=I%201999%20var%2036%20prosent,%C3%A9n%20av%20fire%20I%C3%A6rere%20menn.>
- Statsforvalteren i Oslo og Viken. (2022, 12 22). *Vedtak om tap av registrering.* statsforvalteren.no: <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-oslo-og-viken/folk-og-samfunn/tros--og-livssynssamfunn/vedtak-om-tap-av-registrering.pdf>
- Tembo, M. J., & Studsrød, I. (2017). Foreldreskap i en ny kontekst: Når mor og far har migrert til Norge. I I. Studsrød, & S. E. Tuastad, *Barneomsorg på Norsk* (ss. 107-124). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Trossamfunnsloven. (2020, 04 24). *Lov om tros- og livssynssamfunn*. <https://doi.org/LOV-2020-04-24-31>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003, 04 03). *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175796-2rammeplan_2003_ppu.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 01). *Overordnet del - Opplæringens verdigrunnlag - 1.2. Identitet og kulturelt mangfold*. Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 01). *Overordnet del - Opplæringens verdigrunnlag - 3.1. Et inkluderende læringsmiljø*. Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 01). *Overordnet del - Prinsipper for skolens praksis - 3.5. Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 01). *Overordnet del 3.3. Samarbeid mellom hjem og skole.*

Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 06 13). *Arbeid med kvalitet og kompetanse: Samarbeid med andre: Samarbeid mellom hjem og skole.* Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/#a154052>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 06 23).

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/2-Skolepersonalet-har-en-oppmerksomhetsplikt-og-en-opplysningsplikt/>.

Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/Udir-10-2012/2-Skolepersonalet-har-en-oppmerksomhetsplikt-og-en-opplysningsplikt/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 09 13). *Tall om ansatte i barnehager og skoler.*

Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/ansatte-i-barnehager-og-skoler/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 11 22). *Negativ sosial kontroll og æresrelatert vold.* Udir.no:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/negativ-sosial-kontroll-og-aesrelatert-vold/negativ-sosial-kontroll/>

Utdanningsforbundet. (2015). *Lærerprofesjonens etiske plattform.* Utdanningsforbundet:

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Utdanningsforbundet. (2022). *Profesjonsetisk utfordring.* Utdanningsforbundet:

https://www.utdanningsforbundet.no/contentassets/7a8b8cf296f346a8bb221b99d960a9eb/profesjonsetisk-utfordring_hvor-langt-strekker-kontaktlarerrollen-seg.pdf

Wisted, V. (2019, 06 03). *Et kvalitativt casestudie av fenomenet undervisningsprogrammer.*

Universitetet i Agder: [https://uia.brage.unit.no/uia-](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2632501/Wisted%2C%20Veslem%C3%B8y.pdf?sequence=1)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2632501/Wisted%2C%20Veslem%C3%B8y.pdf?sequence=1](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2632501/Wisted%2C%20Veslem%C3%B8y.pdf?sequence=1)

Øystese, R. (2016). Barns rett til religionsfrihet. *Prismet Forskning*, ss. 273-287.

<https://journals.uio.no/prismet/article/view/4479/3932>

Aaslund, S. B. (2022, 09 23). *En unnskyldning til mine tidligere elever*. Utdanningsnytt:

<https://www.utdanningsnytt.no/laererstreiken-2022-laererutdanning-skole/en-unnskyldning-til-mine-tidligere-elever/334029>

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide MAMIKA 2023

Hvordan opplever ansatte i skoler arbeidet mot negativ sosial kontroll?

Før intervju:

1. Introdusere prosjektet.
2. Informere om rettigheter:
 - Taushetsplikt (ingen lagring av personopplysninger)
 - Anonymisering
 - Opptaket vil lagres på godkjent vis, og destrueres etter prosjektslutt
 - Samtykket kan trekkes til enhver tid
3. Minne informanter om at taushetsplikten gjelder, og at enkeltsaker ikke på omtales på en slik måte at enkeltpersoner kan identifiseres.
4. Signere samtykkeerklæring.
5. Evt. spørsmål

Rammer for informantene:

- Arbeider på 8.-13. trinn på ungdomsskoler og videregående skoler i samme fylke.
- Har arbeidet i sitt felt i minst 5 år.
- Har førstehåndserfaring i elevsaker med negativ sosial kontroll.

Samtalepunkter/spørsmål:

1. *Virke*: Beskriv stilling og antall års arbeidserfaring i skoleverket.
2. Kan du beskrive noen situasjoner du har opplevd i ditt virke som skoleansatt, som du mener omhandlet negativ sosial kontroll (obs: unngå avslørende personopplysninger)?
3. Hvilke forventninger opplever du at din arbeidsgiver har til deg i slike situasjoner?
4. Hvordan og på hvilke måter har du opplevd at din arbeidsgiver håndterte og støttet deg i slike situasjoner?
5. Hvordan opplever du samarbeidet skolen har med andre offentlige instanser (politi, barnevern, m.m.) i slike saker?
6. Hva mener du selv er skolens ansvar i saker som dette?
7. Har du noen tanker rundt hvordan noen av sakene du har vært borti kunne blitt håndtert annerledes? (Hva syns du fungerte bra, på hvilke områder syns du det trengs endringer?)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Skolens arbeid mot negativ sosial kontroll

Vil du delta i et forskningsprosjekt? Formålet for prosjektet er å undersøke hvordan ansatte i skoler opplever rutinene rundt arbeid mot negativ sosial kontroll. I dette skrivet står det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mastergradsoppgave.

Dette prosjektet sentrerer rundt ansatte i skoler som har støtt på elevsaker som omhandler negativ sosial kontroll. Formålet med prosjektet er å finne mer ut om når ansatte i skolen opplever at de er pliktig til å gripe inn, og hvordan de så går fram. Hvilken oppfatning har skoleansatte av hva negativ sosial kontroll innebærer? Hvilke oppfatninger har de av profesjonens opplæring og skolens retningslinjer rundt slike saker? På hvilke områder tenker de retningslinjene fungerer godt, og hvor behøves det forbedring i arbeid og samarbeid mellom instanser i norsk skole vedrørende denne problematikken?

Problemstilling:

Hvordan opplever ansatte i skoler arbeidet mot negativ sosial kontroll?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Synne Haugen, ved VID Vitenskapelige Høgskole (student)

Geir Johannes Barlaup, VID Vitenskapelige Høgskole (veileder)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er ansatt i skole, og har erfaring med elevsaker som omhandler negativ sosial kontroll. Du har enten selv uttrykt interesse for prosjektet, eller blitt anbefalt av andre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakere vil anonymiseres, ettersom noe av tematikken er taushetsbelagt.

Deltakelse vil foregå i form av et en-til-en-intervju. Beregnet tid for intervjuet er ca 60 minutter.

I intervjuet vil du bli bedt om å fortelle om dine erfaringer rundt elevsaker som omhandler negativ sosial kontroll, og intervjuet vil sentrere rundt dine opplevelser av arbeidet rundt denne/disse saken(e).

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun undertegnede og min veileder ved VID Vitenskapelige Høgskole som har tilgang til informasjonen som samles. Etersom intervjuet vil omhandle taushetsbelagt informasjon vil både du, skole og kommune anonymiseres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Lydopptaket er kun for dokumentasjon av intervjuet, og vil lagres sikkert. Det vil ikke benyttes til andre formål.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. mai 2023.

Personopplysninger anonymiseres, og lydopptak destrueres etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID Vitenskapelige Høgskole har Personverntjenester 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

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

VID Vitenskapelige Høgskole v/ Nancy Yue Liu

nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no

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

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

Med vennlig hilsen,

Synne Haugen, prosjektansvarlig

synne.haugen@gmail.com

geir.barlaup@vid.no

Geir Johannes Barlaup, veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *skolens arbeid mot negativ sosial kontroll*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato _____)