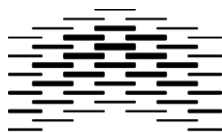


Samarbeid for inkludering i skole og lokalsamfunn

– En kvalitativ studie av distriktskolars skole-hjem-samarbeid med
nyankomne foreldre

Masteroppgave våren 2018

Berit Lillan Solsrud Buraas



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Master i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

Forord

Etter endt lærerutdanning, høsten 2016, startet jeg på masterstudiet flerkulturell og internasjonal utdanning ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Det var skremmende, men aller mest spennende. Målet om å ta en master har alltid ligget i bakhodet, og jeg har ikke angret et sekund på valg av master. Hver forelesning har vært givende, temaene og perspektivene spennende og foreleserne har vært engasjerte. Når tiden for valg av tema til masteroppgave var inne, våren 2017, var det ikke lett å velge mellom alle de spennende temaene vi kunne forske på og fordype oss i. Valget falt til slutt på et forskningsprosjekt i kvalitativ tradisjon med fokus på nyankomne elever og foreldre, og skole-hjem-samarbeid ute i distriktene.

Gjennomføring av intervjuer, transkribering, analysering og til slutt selve masterskrivingen har vært en lærerik, men også krevende og langtekkelig prosess. Jeg lyver ikke når jeg sier at det siste året har følt som en berg- og dalbane preget av entusiasme og oppturer, men også håpløse dager hvor jeg har følt at veien til målet har vært alt for lang.

Det er mange jeg må takke for at jeg endelig er ved veis ende i denne prosessen. Først og fremst må jeg takke informantene ved de tre skolene som stilte opp til intervjuer. Takk for at dere slapp meg inn, brukte av deres tid og delte deres erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært gjennomførbart. Takk til de andre masterstudentene som jeg var så heldig å havne i skrivegruppe med. Dere har vært til stor hjelp både for teksten min og ikke minst motivasjonen til å skrive selv når det "butrer" litt. En stor takk må også rettes til min veileder, Kristin van der Kooij, som har stilt opp, motivert meg og vist interesse for mitt arbeid. Det har vært godt å vite at du kun har vært en e-post unna.

Til slutt må jeg få takke de som har holdt ut med meg dette siste året, familien min som alltid har støttet meg i mine studier. Jeg må også rette en takk til samboeren min, Joachim og bestevenninnen min, Amanda. Jeg er takknemlig for all hjelp, motiverende ord, tørking av tårer og ikke minst det faktum at dere ikke har klagd selv om dagshumøret mitt stort sett har vært basert på om det har vært en god eller dårlig skrive dag. Jeg setter med denne oppgaven et punktum for min tid på HIOA, som i løpet av skriveprosessen har blitt til OsloMet. Du vet du har skrevet en lang oppgave når til og med høyskolen har rukket å bytte navn og bli et universitet. Til høsten er jeg imidlertid klar for nye utfordringer som lærer i grunnskolen. Det gleder jeg meg veldig til.

Sammendrag

Skole-hjem-samarbeid og det overordnede målet om å inkludere foreldrene i barnas skolegang og læringsarbeid står sterkt som prinsipper i den norske utdanningsmodellen. Forskere som Thomas Nordahl skriver om viktigheten av foreldrenes involvering i barnas skolegang og lærernes ansvar for å bygge relasjoner til alle foreldre.

Den norske skolen er preget av et stort mangfold både hva gjelder etnisitet, kultur, religion, klasse, kjønn og seksuell orientering. Fokuset på den flerkulturelle og mangfoldige skolen i forskningslitteratur og satsningsprosjekter er i stor grad preget av en tilknytning til de sentrale delene av Norge. Jeg ønsker å i denne oppgaven å rette fokus også mot distrikts-Norge og skolene i distriktene og deres økende mangfoldighet og endringsarbeid i forhold til dette. Min oppgave handler om hvordan lærere og skoleledere i distriktsskolene arbeider med skole-hjem-samarbeid opp mot det som for dem beskrives som et "nytt mangfold" i elev-og foreldregruppen. Jeg har også forsøkt å finne ut av hvilken betydning skole-hjem-samarbeid og måten det blir utført på har for inkluderingen av de nyankomne foreldrene og barna deres både i skole og lokalsamfunn. Dette presenterer jeg på grunnlag av kvalitative dybdeintervjuer med seks lærere og skoleledere fra tre ulike distriktsskoler. Skolene som informantene mine arbeider på har i løpet av de siste årene opplevd en endring i elev- og foreldregruppe på bakgrunn av mottaksdrift i bygdene.

Informantene beskriver en omstillingsprosess i arbeidet med skole-hjem-samarbeid opp mot den nye elev-og foreldregruppen i skolen. De ser et behov for å ta i bruk hjelpemidler som for eksempel tolk, samtidig som de befinner seg i en endrings- og omstillingsarbeid hva gjelder tankemønstre og rutiner for hvordan deres arbeid best mulig kan gange den nye elev-og foreldersammensetningen. Disse faktorene drøfter jeg opp mot de skoleansattes profesjonskompetanse, og satsningen på og forståelsen av mangfoldskompetanse, flerkulturell- og flerspråklig kompetanse. Behovet for samarbeid på tvers av profesjoner viser seg også tydelig i informantenes fortellinger om det å ikke føle at de helt strekker til i arbeidet med de nyankomne elevene og deres foreldre. Dette drøftes i oppgaven opp mot de ulike profesjonenes mandat og tilgang til kunnskap og ressurser.

Ut i fra antall informanter i denne studien kan man ikke generalisere, men presentasjonen og drøftingen av resultatene gir grunnlag for, og bidrar til å fremheve viktigheten av, videre drøfting av temaet.

Abstract

Mutual school-home collaboration and inclusion of all parents in the pupils learning and school life, stands as disciplinarian goals in the Norwegian School System. Researchers, such as Professor Thomas Nordahl, writes about the importance of parent's involvement in the kids schooling and stresses the teacher's responsibility to build relations with all parents.

Diversity in ethnicity, culture, religion, class, gender and sexual orientation is descriptive for the population of the schools in most parts of Norway. Although, the focus in literature and science projects about the facing of multiculturalism and diversity in Norwegian schools mostly concerns the central parts of Norway. This thesis tries to examine the teacher-home collaboration in the rural areas in Norway, who are facing an increased number of migrant pupils and therefor also a "new" composition of pupils and parent's in the schools. The aim of this thesis was to find out what importance the school-home collaboration could make in the inclusion processes for the new families both in school and in the local communities. This, I present on the grounds of qualitative interviews with six teachers and school leaders on three different rural district schools. A common denominator for all schools is that they during the past five years have welcomed newly arrived migrant pupils that lives in reception centres.

My informants describe a restructuring process in the school-home collaboration when meeting with the new population of the school. They also stress the need for customization of plans, routines and school's earlier pedagogy. They address their new need and the adaption process of using educational and pedagogical aids, such as interpreters in communication with the pupil's parents. I discuss the above factors and the informant's stories up against theoretical framework on multicultural competence, investment projects in the diversity field in Norway and the teacher's professional competence.

Regardless, the interviews show that the newly arrived families status and living arrangements makes it difficult for the school's attempts at social inclusion both in the school

and in the local community. The need of inter-professional collaborations, and teachers looking outside of their own profession to be able to do the best job possible, in this, for them, new situation, is discussed in light of theory on inter-professional collaboration, the schools and teachers mandate and the fact that different professions have access to different recourses.

Because of the small number of informants in this study it does not provide ground for generalization. Anyway, in my opinion, the discussions and presentations of my findings combined with the theoretical framework, could contribute to promote the importance of further discussions on this theme in the field.

Innhold

1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn og tema	9
1.1.1 Personlig bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger	13
1.3.1 Nyankomne, asylsøkere, mottaksbosatte og nylig bosatte.....	13
1.3.2 Distriktskole og lokalsamfunn.....	14
1.3.3 Multikulturalisme og en "ny" mangfoldig skole	15
1.4 Tidligere forskning.....	16
2. Teoretisk rammeverk	17
2.1 Mangfold.....	17
2.1.1 Mangfoldsbegrepet og mangfoldskompetanse.....	17
2.1.2 Mangfoldssatsning i norsk utdanningskontekst	19
2.2 Inkludering, likhet og utenforskap	20
2.2.1 Inkludering i skolens styringsdokumenter.....	20
2.2.2 Inkludering og ekskludering.....	22
2.2.3 Likhet og ulikhet	24
2.2.4 Kumulativ diskriminering.....	28
2.4 Samarbeid og relasjoner	29
2.4.1 Lærerens relasjonskompetanse.....	29
2.4.2 Skole-hjem-samarbeid i lys av sosialiseringsteori	30
2.4.3 Roller, medbestemmelse og mandat.....	33
2.4.3 Profesjonskompetanse, normbevissthet og dilemmaorientering.....	36
2.4.4 Kommunikasjon og bruk av tolk	38
2.4.5 Ledelse i mangfoldige skoler	40
2.5 Lokalsamfunn og migrasjon.....	42
2.6.1 Skolen, de nyankomne og lokalsamfunnet.....	43
2.6.2 Økonomi og ressurser.....	44
2.6 Tverrprofesjonelt samarbeid.....	46
3. Vitenskapsteori og metode	49
3.1 Vitenskapsteoretisk plattform	50
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming	50
3.1.2 Hermeneutisk tilnærming.....	51

3.2 Kvalitativt forskningsintervju	51
3.2.1 Utforming av intervju	52
3.2.2 Utvalg	54
3.2.3 Gjennomføring av intervju	56
3.3 Transkribering	58
3.4 Bearbeiding av datamateriale og analyse	59
3.4.1 Koding og kategorisering	59
3.5 Kvaliteten av kvalitativ forskning	59
3.5.1 Gyldighet	60
3.5.2 Pålitelighet	60
3.6 Etske og kritiske refleksjoner	61
3.6.1 Informert samtykke og forskningsgodkjenning	61
3.6.2 Læreren og masterstudenten som forsker	62
4. Presentasjon og drøfting av funn	63
4.1 Kategorier	63
4.2 Det "nye" mangfoldet	63
4.2.1 Tilpasning til et nytt mangfold i distriktskolene	64
4.2.2 Et mangfoldsløft	68
4.2.3 Overgang og organisering	70
4.3 Foreldresamarbeid og relasjoner	74
4.3.1 Viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid	75
4.3.2 Foreldrenes medvirkning	76
4.3.3 Kommunikasjon	79
4.3.4 Grenser og mandat	85
4.4 Skolen og mottaket	87
4.5 Skolens rolle for inkludering i lokalsamfunnet	90
4.5.1 Bygda med skolen som sentrum	90
4.5.2 Skolens inkluderingsrolle	90
4.5.3 Inkludering av barn og foreldre utenfor skolens regi	95
4.6 Ressurser, kommune og økonomi	100
4.6.1 Tilgang på og bruk av ressurser – "En fasit og en pengesekk"	100
5. Oppsummerende drøfting	104
5.1 På skolen – Profesjonskompetanse, endring av tankemønstre og rutiner for samarbeid	104
5.2 Utenfor skolen – Inkludering og tverrprofesjonelle samarbeid	107

6. Forslag til videre arbeid	109
7. Litteratur	110
8. Vedlegg 1 - Informasjonsbrev og samtykkeerklæring	117
9. Vedlegg 2 – Godkjenning av NSD	119
10. Vedlegg 3 – Utvidet intervjuguide.....	122

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er samarbeid for inkludering. Jeg ønsker spesifikt å fokusere på dette temaet i distriktskoler som de siste årene har tatt i mot nyankomne elever og deres foreldre. Jeg har sett på hvilke praksiser som benyttes i dette arbeidet, og på hvordan lærere og skoleledere, i tidligere mer eller mindre homogene skoledistrikter, arbeider med relasjonsbygging og skole-hjem-samarbeid med nyankomne foreldre og foresatte, og mottakene de er bosatt i. Hensikten med dette prosjektet har vært å undersøke i hvilken grad dette samarbeidet og måten det utføres på kan føre til inkludering, eller ekskludering, i skolefelleskapet og i lokalmiljøet rundt skolen.

Utlendingsdirektoratet skiller mellom tre grupper barn og unge som bor på mottakssentre: Barn som er etterlatte i mottaket, barn med foreldre eller følgespersoner som har foreldreansvar, og enslige mindreårige asylsøkere. Enslige mindreårige er barn og unge under 18 år som kommer til landet uten foreldre eller andre voksne med foreldreansvar i Norge. Etterlatte barn er barn som har kommet til Norge sammen med foreldre eller andre foresatte, men der de voksne har etterlatt barna sine i mottak. I følge Utlendingsdirektoratet har alle barn og ungdom som mest sannsynlig kommer til å bli boende i mottak mer enn tre måneder rett og plikt til grunnskolegang (Utlendingsdirektoratet, Udatert). Flere studier har lagt vekt på enslige mindreårige asylsøkere i sine studier av skolegang og kartlegging av samarbeid mellom skoler og asylmottak, blant annet kartleggingsstudien til Sletten & Engebriktsen publisert for NOVA i 2011. Jeg kommer ikke til å legge vekt på denne gruppen i min studie, men heller fokusere på barn med foreldre eller andre følgespersoner som bor i mottak eller nylig er bosatt i en kommune og dermed har rett til grunnskoleopplæring i Norge.

Thomas Nordahl har ledet en rekke forskningsprosjekt om samarbeid mellom skole og hjem. Nordahl (2007) sier blant annet at hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst og skolegang, og at de har en felles oppgave i forhold til barnas utvikling og læring, og at samarbeidet skal være preget av dialog mellom likeverdige parter og en aktiv samhandling mot et felles mål. Dette er de generelle målene for skole-hjem- samarbeid, og Nordahl (2007) trekker frem at disse gjelder for alle skole-hjem-relasjoner, uavhengig av foreldrenes etniske bakgrunn. Samtidig sier han at det er slik at minoritetsforeldre representerer noe annet enn etnisk norske foreldre, og at dette må tas hensyn til. Nordahl sier at informasjonsflyt og kommunikasjon må legges vekt på, da foreldre med annen etnisk og

kulturell bakgrunn kan være vant til en annen måte å drive skole på, kanskje med en annen kultur for samarbeid mellom hjem og skole, eller i kommunikasjonsformer som foreldremøter og konferansetimer. Ulike samfunn deler ansvaret i opplæringen mellom foreldre og skolen på svært forskjellige måter. Man kan snakke om et adskilt ansvar; med adskilte ansvarsområder, sekvensstyrt ansvar; ved at skole og hjem har ansvar for barnas opplæring i ulike sekvenser av livet, og et delt ansvar; den typen for ansvarsregulering den norske skolen følger hvor foreldre og skole samarbeider om ansvaret (Epstein 2001, i Spernes, 2012: 178). Hvis foreldrene har sin egen skolegang fra et land med en adskilt eller sekvensstyrt samarbeidsdiskurs, vil de trenge informasjon om hva som forventes av dem i det delte samarbeidsansvaret som praktiseres i Norge. Det er viktig at norske skoleledere og lærere er klar over de grunnleggende diskursforskjellene for skole-hjem-samarbeid i ulike deler av verden, slik at de har en mulighet til å forstå hvorfor foreldrene tar de valgene de gjør i samarbeidssituasjoner og gi tilstrekkelig med informasjon om hvilke forventninger de har til foreldrene, og hvordan ansvarsfordelingen i samarbeidet mellom hjem og skole er i den norske skolen.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) fikk i 2010 et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet om å gjennomføre opplæring, kompetanseheving og veiledning av blant annet skole- og mottaksenteransatte som arbeidet med unge asylsøkere og barn av asylsøkere (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), 2012). Dette oppdraget, gitt på bakgrunn av at Østbergutvalget i NOU 7: 2010 Mangfold og mestring, avdekket store ulikheter og kompetansebehov i opplæringen av barn og unge som bor på mottakssentre. I perioden 2010 – 2012 arbeidet NAFO med lærere, skoleledere, ansatte på mottak og PPT-ansatte i flere kommuner som var aktuelle for problemstillingen. De påpeker imidlertid i oppsummeringen og gjennomgangen av prosjektet at det fortsatt er behov for kompetanseheving på flere områder, der i blant i samarbeid med foreldre og omsorgspersoner, og heving av de ansattes kulturelle kompetanse og tverrkulturelle kommunikasjonsevner (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), 2012: 24). Det har de siste årene vært et stort fokus på at lærerutdanningen skal utdanne lærere med mangfoldskompetanse, men spørsmålet er om dette hjelper lærere og skoleledere som allerede har arbeidet ti, tju eller tretti år i den norske skolen.

1.1.1 Personlig bakgrunn for valg av tema

Da jeg startet dette prosjektet var jeg nysgjerrig på hvordan lærere og skoleledere tilpasset seg denne nye elevsammensetningen, og spesielt på hvordan de jobbet med foreldre og mottaksansatte, og om måten dette samarbeidet fungerte på kunne bidra til å påvirke graden av inkludering i skolesamfunnet for både eleven og foreldrene. Samtidig hadde jeg gjort meg opp en slags hypotese etter å ha snakket med og observert lærere på skoler som er preget av et nytt type mangfold etter inntak av elever fra mottak. Min hypotese var at skoler som tidligere har hatt en mer eller mindre homogen elevpopulasjon kunne oppleve utfordringer ved tilpasning og omlegging til å også bli en skole for nyankomne og deres foreldre. Samtidig hadde jeg inntrykk av at denne tilpasningen også, om den kunne utføres på riktig måte, ville kunne føre til økt inkludering i skolefellesskapet for foreldre og elever.

Jeg er nylig utdannet lærer, og har både gjennom praksis og vikaroppdrag fått se og oppleve flere ulike skoler, både byskoler og det jeg velger å kalle for distriktsskoler. Jeg ble særlig inspirert til å undersøke dette temaet etter mye vikaroppdrag gjennom flere år i en liten kommune på Østlandet. Skolen er en middels stor skole som ligger ute i distriktene, og har tidligere hatt en lite flerkulturell eller flerreligiøs elevpopulasjon. For to år siden ble det lagt et asylmottak til denne kommunen, og dermed fikk skolen og lærerne som arbeider der, nærmest over natten, et nytt mangfold å forholde seg til. Siden den gang har jeg syntes dette har vært et spennende felt å se nærmere på. Jeg har inntrykk av at både forskningen og kompetansehevingen på området i sentrale strøk hvor undervisningen for nyankomne er organisert i mottaksklasser, har kommet langt, samtidig som lite er gjort ute i distriktene. Utdanning for nyankomne og løsningen av skole-hjem-samarbeid med flerkulturelle foreldre er områder jeg brenner for.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsker å kunne bidra med kvalitative data for å kunne være med på å gi distriktene en stemme på et felt hvor det er mye fokus på mottaksklasser i sentrale områder. Det er viktig å ikke glemme at Norge i stor grad består av kommuner ute i distriktene hvor religiøst-, etnisk og kulturelt mangfold i større grad har blitt mer synlig det siste tiåret. De siste årenes press på å bosette flykninger gjør at flere kommuner befinner seg i en situasjon hvor de må ta hensyn til et nytt mangfold, samtidig som de møter nye utfordringer og muligheter. Disse ”nye” mangfoldigskommunene må ikke glemmes i forskningen, og det er nettopp dette jeg ønsker å kunne bidra med.

Norge har over 1000 år med migrasjonshistorie og har derfor en lang historie som et flerkulturelt samfunn. Mangfoldighet i kultur og religion har til alle tider eksistert i Norge, men har blitt sett og ivaretatt i ulike skalaer og på ulike måter forskjellige steder i landet til forskjellige tider (Brochmann & Kjeldstadli, 2008). Selv om etnisk-, kulturelt og religiøs mangfold i de sentrale delene av Norge nå i det 21. århundre ses på som normen, kan man allikevel flere steder i Norge snakke om dette som noe nytt i mindre sentrale strøk. I disse strøkene kan man derfor til en viss grad kunne snakke om et "nytt" mangfold, og på skolene "ny" mangfoldig skole. Mye av forskningen på dette feltet innenfor skoleforskningen har vært fokusert og basert på de sentrale strøkene og de store byene, men dette er også en interessant tematikk i distriktene. Formålet med min forskning vil være å få mer informasjon om hvordan distriktsskoler som tidligere har hatt en mer eller mindre homogen elevpoulsjon på bakgrunn av etnisk tilhørighet og enspråklighet, arbeider med inkludering og relasjonsarbeid opp mot nyankomne elever og deres foreldre. Jeg ønsket også å finne ut hvordan lærere og skoleledere på disse skolene har arbeidet med omstillingsprosessen til en ny mangoldighet i elev-og foreldrepoulsjonen, hva de syns er utfordrende, men også hvilke muligheter de ser.

Det er heller ingen hemmelighet at det kan være krevende å komme som ny inn i små lokalsamfunn hvor menneskene som bor der ofte kan være opptatt av å beholde ting slik som det alltid har vært. Jeg ønsket også å undersøke i hvilken grad skolene kan opptre som "portåpnere" i inkluderingen i lokalmiljøene på disse stedene. For å få svar på disse spørsmålene har jeg arbeidet ut i fra disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan arbeider lærere og skoleledere på de "nye" flerkulturelle/ mangfoldige skolene med relasjonsbygging opp mot nyankomne foreldre/foresatte?
- Er lærere og skoleledere i disse skolene forberedt på å håndtere dette samarbeidet, og hva kjennetegner deres flerkulturelle kompetanse/ mangfoldskompetanse?
- Hvordan kan skole-hjem-samarbeid med nyankomne foreldre/foresatte og mottakene de er bosatt på føre til større grad av inkludering eller ekskludering i skolesamfunnet for både de nyankomne elevene og deres foreldre?

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Jeg vil nå gjøre rede for noen av begrepene som brukes gjennomgående i denne avhandlingen; *nyankomne, asylsøkere, mottaksbosatte og nylig bosatte, distriktsskole, lokalsamfunn, multikulturalisme og en "ny" mangfoldig skole*. Noen av disse begrepene kan defineres på flere måter i ulike sammenhenger, og jeg synes derfor det er viktig å definere disse begrepene og gjøre rede for hvordan jeg velger å bruke og forstå dem i denne oppgaven.

1.3.1 Nyankomne, asylsøkere, mottaksbosatte og nylig bosatte

Nyankomne barn og unge er i følge Haugli (2015) en uensartet gruppe med ulik bakgrunn både faglig og sosialt. Hun trekker frem at det de har til felles er at de må få oppleve et inkluderende og trygt miljø, og få muligheten til å lære norsk og fortsette sin utdanning i Norge. Alle kommuner i Norge skal være beredt på at de skal kunne måtte ta i mot nyankomne barn og unge som skal sikres et opplæringstilbud tilpasset den enkelte elevs behov.

I følge UDI, *Utlendingsdirektoratet*, kalles en person som har søkt asyl i Norge, men som enda ikke har fått søknaden sin avgjort for asylsøker. Hvis en asylsøker får innvilget opphold i Norge, er ikke personen lenger asylsøker, men får status som flykning. UDI spesifiserer også at det finnes flere ulike typer mottakssentre i Norge (Utlendingsdirektoratet, Udatert). Når jeg snakker om mottakssentre og mottaksbosatte i denne avhandlingen legger jeg vekt på de som er plassert i det UDI kaller for "Ordinære mottak", hvor asylsøkere blir boende mens de venter på behandling av søknad etter intervjuer med UDI. Det er i kommuner med ordinære mottak jeg har gjort mine intervjuer med lærere og skoleledere.

På flere av skolene jeg snakket med hadde de også elever som nylig var bosatte i kommunen, og som ofte hadde lignende spesialtilbud eller tilpasning, som asylsøkerenelevne. Disse elevene og deres foreldre har nylig fått oppholdstillatelse og har blitt bosatt i en kommune i Norge.

Østbergutvalget trekker frem i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* at det finnes flere modeller for å organisere opplæringstilbudet for nyankomne elever, men at de mest vanlige modellene brukt i den norske skolen er:

- Nyankomne elever gis opplæringstilbud i ordinære klasser ved sine respektive nærskoler.

- Nyankomne elever gis opplæringstilbud i særskilte innføringsklasser ved nærskolen sin.
- Nyankomne elever gis opplæringstilbud i innføringsklasse(r) hvor en utvalgt skole har ansvar for visse klassetrinn.
- Nyankomne elever gis opplæringstilbud i innføringsklasser ved egen innførings-skole (NOU 2010:7, Kunnskapsdepartementet, 2010)

Det finns både fordeler og ulemper med disse fire organisasjonsmodellene, og det kommer gjerne an på geografi, skolestørrelse, økonomi og pedagogisk overbevisning når det gjelder valg av modell. NOU 2010:7 trekker frem at opplæring i ordinære klasser er vanlig på mindre steder og at dette kan bidra til å fremme inkludering, mens at innføringsklasser eller skoler er vanligere i sentrale strøk og kan ha store fordeler for læringsutbyttet til elevene. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

1.3.2 Distriktskole og lokalsamfunn

I følge Solstad og Thelin (2006: 176) definerer SSB, Statistisk Sentralbyrå, tettsteder som steder med mer enn 200 innbyggere, men likevel mindre enn 50 meter mellom husene. De små stedene som ikke oppfyller disse kravene, defineres som landsbygda. I denne oppgaven snakker jeg mye om distriktskoler og landsbyskoler. Solstad og Thelin (2006) beskriver distriktskoler som skoler som befinner seg på mindre steder i små lokalsamfunn. Gjerne har disse skolene mindre enn 200 elever og kan være sammensatt slik at alle barn og unge i lokalsamfunnet er elever ved den samme skolen, og eventuelt ved at klassetrinn er sammenslått. Mitt fokus og definisjon av distriktskoler vil i denne oppgaven omfatte skoler på mindre tettsteder eller på landsbygda med en elevpopulasjon på mellom 100 og 200 elever med aldersdelte klassetrinn.

Det vil også være viktig for oppgaven å ha en klar avgrensning og definisjon av hva som definerer et lokalsamfunn, og hva jeg legger vekt på i denne sammenheng. Jeg har fokusert på lokalsamfunn hvor skolen er viktig i oppbygningen av bygda, hvor det kun finnes en eller to skoler i lokalmiljøet og hvor innbyggertallet befinner seg i mellom 2000 og 5000 innbyggere. Jeg vil dermed ikke kunne snakke om de aller minste lokalsamfunnene i Norge, hvor innbyggertallet ofte er en del mindre og avstanden til byer er større. Mitt inntrykk er at flere av disse middels store, men likevel ganske små lokalsamfunnene og kommunene i Norge får tildelt mottaksdrift, og derfor vil mitt fokus ligge på nettopp denne ”størrelsen” lokalsamfunn, hvis man i det hele tatt kan definere lokalsamfunn etter størrelse.

Haugen og Villa (2016: 16) trekker frem Almås m.fl. (2008) sine uttalelser som for eksempel ”den nye bygda” når de snakker om et lokalsamfunn i endring hvor mangfoldet også i lokalsamfunnet også blir mer tydelig, samtidig som hverdagslivet i lokalsamfunnene på bygdene og på de mindre tettstedene blir mer likt som i byene slik at skille mellom lokalsamfunnene i bygd og by blir mer sammenfallende. Dette har jeg også inntrykk av at kan være beskrivende for de lokalsamfunnene hvor jeg har snakket med lærere og skoleledere. I forståelsen av lokalsamfunn i denne avhandlingen vil også ”vi-aspektet” og det Haugen & Villa (2016: 16) trekker frem som SNL, Store Norske Leksikon, sin definisjon av lokalsamfunn være viktig, nemlig fokuset på at det må være et sosialt miljø, samhold og samhandling innenfor et avgrenset område.

1.3.3 Multikulturalisme og en ”ny” mangfoldig skole

Da jeg fortalte en tidligere medstudent om min interesse for nyankomne elever i de ”nye” mangfoldige skolene, fikk jeg en kommentar på at jeg måtte være i hvert fall tjue år for seint ute til å forske på denne problemstillingen. Denne kommentaren fikk meg til å tenke. Denne tidligere medstudenten har vokst opp i byen, mens jeg har vokst opp på landet. Både jeg og min tidligere medstudent kan ha rett, det kommer til syvende og sist an på hvordan man definerer mangfoldige og flerkulturelle skoler. Westrheim (2014) diskuterer kontrastene i definisjonen av begrepet ”multikulturalisme” og peker på at mange definerer begrepet ut i fra en forståelse av at alle samfunn er bygget opp av etnisk mangfold og diversitet, som bringer med seg både utfordringer og muligheter for de ulike samfunnene. Som en motsetning til denne definisjonen trekker Westrheim (2014) fram Parekh (2006) som mener at multikulturalisme innebærer at en hver kultur er flytende, mangfoldig og i stadig forandring uavhengig av ulike etniske og religiøse forskjeller. Ut i fra disse to synspunktene så vil multikulturalisme alltid ha eksistert og alltid ville eksistere i norske skolesamfunn. Så hva er da egentlig en flerkulturell og mangfoldig skole?

I denne oppgaven vil det være relevant å snakke om den kulturelle og etniske diversiteten i elevpopulasjonen på skolen som en sentral faktor, men også fremheve de fem faktorene Banks (2009) mener at er sentrale i oppbygningen av en flerkulturell skole. Disse spiller blant annet på at flerkulturelle perspektiver og temaer må gjelde for alle fag, at læreren har en relevant rolle i å hjelpe elevene å forstå hvordan kunnskap påvirkes av historiske, rasemessige og etniske/sosiale klasseposisjoner og at flerkulturell pedagogikk må bli en likhetspedagogikk

i undervisningen tilpasset slik at alle elever får muligheten til å gjøre det bra på skolen (Banks, 2009). I de sentrale delene av Norge kommuniserer ofte skolene at de har en flerkulturell pedagogikk, mens dette i mye mindre grad, kanskje på grunn av liten identifisering med "det flerkulturelle", kommuniseres i distriktsskolene. Det vil på alle skoler, uansett bakgrunn i kultur, religion eller etnisitet være relevant å legge vekt på flerkulturelle perspektiver. I praksis, vil allikvel disse perspektivene synes mer fremtredende i skoler med en stor mangfoldig elevmasse. Derfor mener jeg at man kan snakke om "nye" mangfoldige skoler, som med økende antall av nyankomne vil måtte endre sine rutiner, profil og pedagogikk til mer preget av mangfoldsperspektiver. Jeg skriver mer om disse perspektivene i delkapittel "2.1 Mangfoldsbegrepet og mangfoldskompetanse".

1.4 Tidligere forskning

Det finnes en god del tidligere forskning på skole-hjem-samarbeid i det som betegnes som den flerkulturelle skolen (NAFO, 2011, Aamodt & Hauge, 2008, Hauge, 2014, Becher, 2006), hvor de fremmer viktigheten av ressursorientering og fokus på inkludering i disse relasjonene for å bedre samarbeidet. Samtidig finnes det flere kvantitative undersøkelser og rapporter som viser til hvordan skolene forholder seg til nyankomne, deres foreldre og foresatte og mottakene de bor på (Valenta, 2008, Sletten & Engebrigtsen, 2011, NAFO, 2012). Valenta (2008) viser gjennom sine resultater at det er store forskjeller på praksiser, kunnskap og rutiner for kontakt og inkludering av foreldre og mottak, og etterlyser mer forskning på dette området, mens NAFO (2012) gjennom en tidsperiode på to år har forsøkt å drive veiledning, opplæring og kursing for skoler og mottak for å forbedre opplæringen og minske forskjellene i opplæringen av nyankomne elever i ulike distrikter. Jeg ønsker å kunne bidra med kvalitative data for å kunne være med på å gi distriktene en stemme på et felt hvor det er mye fokus på mottaksklasser i sentrale områder.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket og relevant litteratur som brukes til å belyse og drøfte datamaterialet i kapittel 4 og 5. Det teoretiske rammeverket er tematisk delt inn i seks deler, hvor jeg i hver av delene presenterer relevante begreper og teorier som kan bidra til å forstå de funnene jeg senere drøfter.

Først presenterer jeg mangfoldsbegrepet og tar for meg ulike syn på dette begrepet, samt presenterer satsingsprosjekter som er blitt gjort på mangfold i utdanningskonteksten de siste årene. Videre tar jeg for meg teori om inkludering, likhet og utenforskap. Deretter presenterer jeg teorier om sosialisering, samarbeid og relasjoner som kan bidra til drøftingen av hvorfor et godt skole-hjem-samarbeid er viktig i skolen. Til slutt skal jeg presentere teorier som belyser migrasjon og inkludering til et lokalsamfunn og teorier rundt tverrprofesjonelle samarbeid.

2.1 Mangfold

2.1.1 Mangfoldsbegrepet og mangfoldskompetanse

Jeg spør i et av forskningsspørsmålene om hva som kjennetegner lærernes og skoleledernes mangfoldskompetanse. Kunnskapsdepartementet formulerte behovet for lærernes flerkulturelle kompetanse slik da de skulle utarbeide rammeplan for lærerutdanningen i 2010: ”Lærere må ha kunnskap om og forståelse for det flerkulturelle samfunnet. Det innebærer oppmerksomhet om kulturelle forskjeller, og ferdigheter til å håndtere disse som en positiv ressurs” (Kunnskapsdepartementet, 2010: 9). Både begrepet ”flerkulturell kompetanse” og ”flerkulturell forståelse” har vært svært fremtredende i diskusjonene og utarbeidelsen av målene for hvilken kompetanse vi vil at de ansatte i den norske skolen skal inneha, og ikke minst hva de norske lærerutdanningene skal bidra med av kompetanse hos lærerstudenter. Disse begrepene har på bakgrunn av politiske prosesser blitt kategorisert under ”mangfoldskompetanse” og ”kompetanse for mangfold”. Satsingen på mangfoldskompetanse, og hva dette begrepet egentlig rommer har blitt diskutert av mange skoleforskere og politikere. Den største kritikken av flerkulturfokuset har handlet om at det flerkulturelle begrepet er for smalt, og mangfoldsbegrepet fra det engelske ordet ”diversity”, rommer et større aspekt av forskjellighet enn bare forskjeller i kultur, religion og etnisitet, og kunnskap og kompetanse om dette. Begrepet har vist seg treffende for å kunne omfavne nettopp den store mangfoldigheten som ikke bare er knyttet til det flerkulturelle i form av etnisitet, kultur og religion.

Røthing & Bjørnstad (2015) trekker blant annet frem at fokusforskyvingen fra det flerkulturelle til det mangfoldsrelaterte kan bidra til å legge mer vekt på mangfoldsaspekter som kjønn, seksualitet, funksjonshemninger og klasse, og øke kompetansen for å eksempelvis se kultur, religion, kjønn, seksualitet og klasse i sammenheng med hverandre. Røthing (2017: 18) snakker om viktigheten av mangfoldkompetanse i skolen og trekker frem to grunner til at fokus på dette er viktig. For det første trenger alle lærere og andre som jobber i skolen kunnskap om det komplekse og mangfoldige samfunnet som de arbeider i. Samtidig er mangfoldskompetanse viktig for undervisning i temaer knyttet opp mot mangfold. Westrheim (2014: 35) stiller imidlertid et spørsmålstegn ved om dreiningen av ordvalg fører til at utfordringer i utdanningsfeltet som gjelder flerkultur og minoriteter spesielt forsvinner i mangfoldsbegrepet, og hevder at mangfoldsbegrepet kun fungerer som ”en ny måte å pakke inn uenighet, disharmoni og strukturell forskjellighet på” (Westrheim, 2014: 35). Argumentasjonen til Westrheim handler i stor grad om at endringen av ordvalg fra det flerkulturelle til det mangfoldige, kun fungerer som et nytt ord for å plassere utfordringer som ikke egentlig er drøftet og forstått inn i, og at det i verste fall kan bidra til å føre til at viktige utfordringer blir tilslørt og oversett. Selv om denne argumentasjonen er meningsgivende og viktig, ser jeg viktigheten av mangfoldsbegrepets åpning for et mer utvidet perspektiv i skolen. Den flerkulturelle kompetansen er en del av mangfoldskompetansen som skolen har bruk for, og jeg vil derfor i hovedsak snakke om mangfoldskompetanse om og for det etniske, religiøse og kulturelle mangfoldet i denne oppgaven. Jeg ser også at mangfoldskompetansen som omhandler det etniske, religiøse og kulturelle også vil ha sin innvirkning på hvordan vi oppfatter klasse og kjønn. Dette er faktorer som går igjen i denne oppgaven, derfor vil jeg også bruke begrepet ”mangfoldskompetanse” og ikke ”flerkulturell kompetanse” som begrep i størst mulig grad, da dette føles som mest relevant for mine forskningsspørsmål og mitt tema.

Tolo (2014) bruker Carr (2000) sine idéer om kompetanse og kapasitet til å forstå hva en kompetanse egentlig handler om. Denne teorien kan også bidra til å forstå hva som kjennetegner flerkulturell kompetanse, slik som utdanningsinstitusjonene og Kunnskapsdepartementet har som mål at lærere skal inneha. Carr (2000) i Tolo (2014) sier at lærerkompetansen handler om at man har en evne til å løse oppgaver. Dette kan være knyttet til medfødte talenter og evner, men at kompetanse som kapasitet handler om å kunne bedømme utfordringer eller situasjoner på en gjennomtenkt og rasjonell måte ut i fra kunnskap og forståelse. For å kunne handle smart, må man ha oversikt over hvilken kunnskap

og informasjon det finnes på et område, og dernest tilegne seg denne kunnskapen slik at den kan brukes i et spesifikt arbeid. Imidlertid trekker Tolo (2014) frem at denne type kunnskap og erfaring kan være vanskelig for eldre yrkesutøvende å søke etter, og dermed kreves det kompetansehevingskurs for alle lærere som skal tilegne seg en ny kompetanse.

2.1.2 Mangfoldssatsning i norsk utdanningskontekst

Østbergutvalget, ledet av Sissel Østberg fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å gjøre en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning (Harsvik, 2010). På bakgrunn av dette leverte utvalget sine konklusjoner til Kunnskapsdepartementet. Disse konklusjonene ble senere grunnlag for det som i 2013 ble kalt for *Kompetanseløft på det flerkulturelle området* for perioden 2013-2017, som senere endret navn til *Kompetanse for mangfold* i 2014 (Røthing & Bjørnstad, 2015). Dette kompetanseløftet skulle gjelde for hele utdanningssektoren med fokus på både barnehage, skole, utdanningsinstitusjoner og voksenopplæring og skulle i følge Røthing & Bjørnstad (2015) brukes til utviklingsarbeid innen flerkulturell pedagogikk, flerspråklighet, andrespråkspedagogikk og voksenpedagogikk.

Høringsuttalelsen til Østbergutvalget tar i kapittel 10 for seg forslag til endringer i den opplæringen for nyankomne elever og legger stor vekt på behovet for en tydelig organisering av opplæringen for disse elevene. De legger frem ulike modeller for organiseringen, og fremmer viktigheten av både fokus på inkludering og kvaliteten på opplæringen. Disse to faktorene ser ikke ut til å være enkle å kombinere, da utvalget i sin uttalelse til slutt ender med å anbefale egne innføringsklasser, dog på de ordinære skolene eller skolene i nærområdet, til tross for at dette ikke vil fremme inkluderingsaspektet for de nyankomne. Utvalget kommer frem til at til dels inkludering og stort fokus på opplæringskvaliteten er viktigere enn inkludering i ordinær klasse. ”Tydelige føringer for organiseringen av opplæringstilbudet til nyankomne elever, kan bidra til å sikre et mer likeverdig tilbud til denne elevgruppen, uavhengig av bosted. Dette er momenter som taler for tydeligere nasjonale modeller” (Regjeringen, NOU 2010:7 Mangfold og mestring, 2010). Likevel viser undersøkelsene jeg har gjennomført i dette prosjektet og tall og uttalelser fra tidligere gjennomførte forskningsprosjekter at gjennomføring av opplæring for nyankomne i egne innføringsklasser ikke er mulig i distrikts-Norge (Valenta, 2008).

2.2 Inkludering, likhet og utenforskap

I dette delkapittelet ønsker jeg å ta for meg teorier og litteratur som omhandler inkludering og ekskludering med fokus på hvordan dette kommer frem i noen av skolens styringsdokumenter. Inkludering foregår alltid på visse betingelser, og ved å inkludere noen står man alltid i fare for å ekskludere noen andre. Derfor skriver Hilt & Bøyum (2015) at inklusjon og eksklusjon går hånd i hånd. Jeg vil også ta for meg begrepet sosial ekskludering, da det kan bidra til å belyse nyankomnes situasjon i små lokalsamfunn. Videre vil jeg drøfte hvordan postkoloniale prinsipper kan bidra til å forstå utenforskap og skillet mellom ”vi” og ”de andre” i både skole og lokalsamfunn. Jeg vil også presentere Gullestad (2001) sine teorier om likhet og likhetslogisk tenkning, og interseksjonalitetsprinsippet. Avslutningsvis presenterer jeg kort Bourdieus teorier om kapital og klasse, som er viktige faktorer i det utvidede mangfoldsbegrepet. Helt til slutt vil jeg presentere begrepet kumulativ diskriminering og beskrive hva som kjennetegner dette fenomenet.

2.2.1 Inkludering i skolens styringsdokumenter

Kunnskapsløftet (LK06) trekker frem en inkluderende og likeverdig opplæring som viktige prinsipper i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Historisk har inkluderingsbegrepet blitt definert på flere ulike måter, og hvordan man definerer begrepet er avgjørende for hvordan man arbeider med å gjøre opplæringen nettopp inkluderende for alle elever.

Inkluderingsbegrepet er nært beslektet med integreringsbegrepet, og det første man kan se hva omhandler inkludering i skolesammenheng er nettopp lovendringen i opplæringsloven i 1975 hvor det ble bestemt at funksjonshemmede skulle integreres i den ordinære skolen i Norge. Disse elevene hadde tidligere vært segregert inn i spesialskoler (Nes & Nordahl, 2015:153).

Opplæringsloven paragraf 1.3 beskriver alle elevers rett til opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten” (Lovdata, 1998). Bachmann & Haug (2006) i Engen (2014) argumenterer for at kjerneinnholdet i den pedagogiske differansieringen som tidligere har vært fremtredende nå blir forstått som tilpasset opplæring. Imidlertid peker Engen (2007) på at skolen må kunne se på tilpasset opplæring opp mot et sosiokulturelt perspektiv for å kunne drive virkelig inkluderende tilpasset opplæring. Han trekker frem Vygotskys teorier om læring i den proksimale utvikling sone og det faktum at barn må forstå både kulturell og språklig kontekst for å kunne lære, og at dette ofte ikke blir tatt hensyn til i læringsarbeid med flerkulturelle elever. For å kunne se på tilpasset opplæring

som selve inkluderingsdiskursen i skolen, så er det avgjørende at skolene også endrer sine forestillinger om hvilke læringspraksiser som virker inkluderende for alle elever, og ikke kun de elevene som har vokst opp i norsk kultur og tradisjon.

Majoritetsskolen – ut i fra vane og tradisjon – kan komme til å ta ikke bare sin læringsstil for gitt, men også den etablerte språklige og kulturelle konteksten som ligger bak. Når det opplæringstilbudet skolen praktiserer ikke fungerer i forhold til visse elever, er det derfor nærliggende for skolen å anta at dette skyldes at elevene har svake forutsetninger (Engen, 2007: 71).

Kunnskapsløftets og opplæringslovens forståelse av inkludering handler om å øke den inkluderende opplæringen for alle, uansett læringsforutsetninger eller bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nes & Nordahl (2015) sammenligner dette begrepet med begrepet ”mainstreaming” som i forbindelse med en inkluderende opplæring for minoritetsspråklige vil bety å drive opplæring på opplæringspråket i ordinær klasse og ikke i for eksempel mottaksklasser. Dette fokuset på ”mainstreaming” kan på mange måter handle mer om integrering og i verste fall assimilering enn inkludering. Det å lage alt så likt som mulig for alle i skolen kan bidra til at de som ikke har forutsetninger for å innlemme seg i dette systemet vil bli stående utenfor og i verste fall bli ekskludert. Engen (1989) i Nes & Nordahl (2015) støtter et prinsipp hvor inkludering handler mer om en toveisprosess i integreringen hvor majoritet og minoritet gjensidig tilpasser seg hverandre. Hilt & Bøyum (2015) argumenterer imidlertid for at blant annet Østbergutvalgets forslag til organiseringsmåter for nyankomne elever har endret grensene for den organisatoriske inkluderingen de siste årene.

Fellesskoleprinsippet representerer en normativ inkluderingsdiskurs for hele organiseringen av skolen, hvor alle skal inkluderes i en og samme skolen. Dette er en form for organisatorisk inkludering. Østbergutvalget argumenterer for at en organisering av nyankomne elever i særskilte innføringsklasser ved nærskolene, eller i nærområdet er å foretrekke for at læringsutbytte skal bli høyest mulig. Dette er noe som til dels kvalifiserer for organisatorisk ekskludering fra fellesklassen og prinsippene i fellesskolen. Disse går ut på at spesialundervisning og organisering av undervisning i mindre, differensierte grupper skal unngås i størst mulig grad. Samtidig som Østbergutvalget kommuniserer at inkludering er et viktig prinsipp for opplæring av nyankomne, vil de ikke anbefale inklusjon av nyankomne elever i ordinære klasser på fulltid (Hilt & Bøyum, 2015). Hilt & Bøyum (2015: 190)

argumenterer for at det er en pendling i mellom den organisatoriske inklusjonen og den kommunikative inklusjonen i Østbergutvalgets uttalelser på dette området. Organisatorisk inklusjon er i konflikt med den inklusjonen som kommuniseres som viktig i uttalelsene. Dette vises i sitatet nedenfor. Jeg har skrevet mer om de ulike opplæringsmodellene anbefalt av Østbergutvalget som her diskuteres opp mot inkluderingsgrad i delkapittel ”1.3.1 Nyankomne, asylsøkere, mottaksbosatte og nylig bosatte”.

I utvalgets drøfting ser vi gjennomgående at hensynet til inkludering og fellesskoleprinsippet balanseres mot hensynet til læringsbetingelser og læringsutbytte. Man kan si at dette representerer to ulike diskurser når det gjelder forholdet mellom fellesskole og særskilte opplæringstilbud: en kunnskapsbasert diskurs om hva som gir optimale læringsbetingelser, og en verdibasert inkluderingsdiskurs om betydningen av et representativt mangfold i skolen. (...) Man kan også forstå disse motsetningene som at utvalget skiller implisitt mellom det man kan kalle «kommunikativ inklusjon/eksklusjon», altså inkludering i det språklige- og faglige fellesskapet, og «organisatorisk intern inklusjon/eksklusjon», altså inkludering i eller ekskludering fra ordinær undervisning (Hilt & Bøyum, 2015: 190).

2.2.2 Inkludering og ekskludering

Et av forskningsspørsmålene mine går spesifikt ut på å finne ut om måten skole-hjem-samarbeid med nyankomne foreldre utføres på, kan bidra til inkludering eller ekskludering i både skole og lokalmiljø. Små lokalmiljøer er ofte knyttet tett opp til skolen, som et slags samlingspunkt, og lærerne på skolen kan virke til å ha roller og status utenfor sitt eget embete i lokalmiljøene. Jeg var nysgjerrig på hvordan lærerne og skolelederne kunne bidra til inkludering også utenfor skolen og hvilken inkluderingsrolle de kunne yte gjennom deres relasjoner med de nyankomne elevene og deres foreldrene.

Sosial ekskludering og stigmatisering

”Mens fattigdomsbegrepet retter oppmerksomheten mot lav inntekt, retter begrepet sosial ekskludering oppmerksomheten mot sosiale relasjoner. Å være ekskludert handler om å stå utenfor ”mainstreamsamfunnet”” (Fangen, 2009: 94). Fangen (2009) henviser videre til Goffman (1967) som skriver om normer for sermoniell distanse, for å forklare hvordan personer med høy status ofte ignorerer eller unngår personer med lav status. Hun fortsetter med å argumentere for hvordan unngåelse av hilsningsritualer kan være uttrykk for diskriminerende eller rasialiserte holdninger, men også at det kan vise til at den andre ikke er like viktig eller likeverdig som den selv. Fangen (2009) har forsket på sosial ekskludering

blant unge med innvandrerbakgrunn, og konkluderer med at ikke bare etniske stigma eller klassestatus har noe å si for den sosiale inkluderingen. Hun trekker også frem det hun kaller for den stedlige dimensjonen og argumenterer for at oppvekst i lokalsamfunn med liten tilgang på ressurser kan være avgjørende for den sosiale ekskluderingen (Fangen 2009: 99). Selv om Fangens forskning peker på unge når hun beskriver denne tematikken, vil det ikke være utenkelig at voksne kan oppleve samme stigmatisering. Manglende innpass i samfunnet på grunn av bosted, ofte i nabolag som bærer preg av ressursvake familier, som for eksempel enkelte forsteder, kan i følge Fangen (2009) forsterke eksklusjonen fra majoritetssamfunnet rundt. Dette kan overføres til situasjonen de nyankomne som bor på mottakssentre, og lokalsamfunnene disse mottakene er lagt til, opplever. I mine data kommer det frem at nyankomne som bor på mottak risikerer å bli sosialt ekskludert fra lokalsamfunnet rundt på grunnlag av manglende ressurser. Room (1995) viser til at bosituasjon og sosioøkonomiske forhold i lokalsamfunnet kan bidra til å forsterke sosial eksklusjon nettopp i lokalsamfunnet og at de goder eller rettene sagt mangelen på goder og velferdsordninger i et lokalsamfunn kan forsterke husholdets sosiale eksklusjon.

Deprivation is caused not only by the lack of personal resources but also by insufficient or unsatisfactory community facilities, such as dilapidated schools, remotely sited shops, poor public transport networks and so on; indeed such an environment tends to reinforce and perpetuate household poverty (Room, 1995: 238).

Erving Goffman (1986) har analysert de stigmatisertes forhold til "det normale" og seg selv. Hans stigmateorier handler i stor grad om hvordan den stigmatiserte, hvor han trekker blant annet personer med funksjonshemninger, psykisk syke mennesker, homofile og innvandrere til nye land, skal møte majoritetens krav og forventninger. I sine drøftninger viser han til muligheten for å åpent erkjenne sitt stigma og risikere at majoriteten stenger han ute, samtidig som han drøfter muligheten for å prøve å skjule stigmaet og etterstrebe innpass i majoritetssamfunnet. Goffmans argumenterer videre for at det er en sammenheng mellom majoritetens normer og den konflikten den stigmatiserte tvinges inn i, samtidig som han viser til at den stigmatiserte ofte kan redde sin situasjon ved å lære seg å leve med den og eventuelt også gjøre stigmaet til sin profesjon slik som beskrevet i dette sitatet: "(...) find themselves breaking out of the closed circle of their own kind. Instead of leaning on their crouch, they can get to play golf with it, ceacing, in terms of social participation, to be representative of the people they represent" (Goffmann, 1986: 27). I sitatet over legger Goffman vekt på at den som opplever et stigma også må ut av komfortsonen, det han betegner som "the closed circle

of their own kind” for å kunne hevde seg hos majoriteten. Man må være klar over sitt eget stigma og oppleve stigmatiseringen for å kunne lære seg å bruke stigmaet til sin fordel, som vist gjennom golfmetaforen i sitatet over, i stedet for å bruke stigmaet som en forsvarsmekanisme (Goffman, 1986).

2.2.3 Likhhet og ulikhhet

Likhetslogikk

Gullestad (2001) snakker om at ideen om og opplevelsen av likeverd ofte er knyttet tett opp til ideén om likhet, og at tendensen til at folk må føle seg like for å føle at de ”hører sammen”, er spesielt sterk i de nordiske landene. Hun snakker også om at likhetslogikken i hovedsak går ut på personer må oppfatte seg selv som like for å føle seg behagelige som likeverdige. Dette kaller Gullestad (2001) for forestilt likhet eller på engelsk, ”imagined sameness”. ”Som begrep og praksis er denne formen for likhetslogikk ikke bare knyttet til ordet ”likhet”, men også til en hel rekke andre talemåter, for eksempel det å ”passe sammen” eller ha sammenfallende synspunkter” (Gullestad, 2001: 36). Videre argumenterer hun for at likhetsbegrepet ofte er knyttet opp mot andre positivt ladede begreper som ”hjem”, ”nasjon”, ”natur”, ”fred”, ”ro” og ”harmoni”, og siden mennesker søker fred, ro og harmoni kan det hende at partene unngår hverandre hvis forskjellene oppfattes som for store.

Gullestad (2001) trekker frem at denne type tenkning har ført til at skillelinjene mellom ”innvandrere” eller de nyankommede (de) og majoriteten (vi), har blitt større og at vi ofte bruker denne tankegangen for å vedlikeholde det forestilte fellesskapet og legitimere makt. Dette forestilte fellesskap er også synlig i stemplingen av ”nordmenn” og ”innvandrere” som retorisk underbygger en forståelse av prototyper og de konnotasjoner ordene har. Underbyggingen av stemplingen som ”ikke norsk” fører også til utestenging fra fellesskap og et vedlikehold av den gamle tenkingen om nasjonalstaten ”et folk, en stat”, og dermed ”vårt” nasjonale fellesskap.

Postkoloniale perspektiver for å forstå inndelingen i ”vi” og ”dem”

Eriksen (2017) har forsket på hva ulike etniske grupperinger betyr for utestengelse, maktkamp og tilhørighet mellom grupper i den norske skolen og legger vekt på postkoloniale teorier i forståelsen av utenforskap i sin forskningssammenheng. ”Postkolonial teori er en kritikk av Vestens makt over koloniene – derav navnet postkolonial. Målet for denne teoriretningen har

vært å kritisk analysere kulturell, ideologiske og psykologiske strukturer som har oppstått i kjølvannet av imperialismen” (Go, 2013 i Eriksen, 2017: 15). Postkolonial teori handler i stor grad om å forstå hvordan noen grupperinger danner seg som en type motsetning til andre grupperinger og vestens status i samfunnet. Said (2001) som har skrevet den verdenskjente boka *Orientalismen* var svært opptatt av hvordan Vesten blir sett på som et overhode og skildrer hvordan vesten ble skapt og fortsatt skapes i møte med de tidligere koloniene og i nåtid de ikke-vestlige land. Denne adskillingen mellom romantiseringen av ”Vesten” i forhold til ”de andre” til sammen med Fanon (2008) sine tekster om møtet mellom den koloniserte og den dekoloniserte, den svarte og den hvite mann, kan bidra til å forstå de maktforskjeller som fortsatt finnes mellom ”viet” og ”de andre” som også Gullestad (2001) beskriver som utbredte tankemønstre i det norske samfunnet. Saids (2001) begrep orientalisme går enkelt sagt ut på Vestens forvridde bilde av ”Orient” som noe eksotisk, fremmed og farlig i motsetning til Vestens trygge og rasjonelle skildring av seg selv.

Interseksjonalitet

Fekjær (2010) diskuterer forholdet mellom klasse og innvandrerbakgrunn, og viser på samme måte som Gullestad (2001) til at begrepet ”innvandrer” har en tendens til å beskrive hvem noen er. Hun trekker videre frem at selv om flere har hevdet at innvandrere kan utgjøre en ny underklasse (Brox 1997, Wikan 1995), vil ikke det likevel si at alle de såkalte innvandrerne har samme klassebakgrunn. Kjeldstadli (2008) skisserer ulike koblinger mellom minoritet og klasse, hvor en av modellene er beskrevet ved at minoriteten inngår i en underklasse helt utenfor den formelle økonomien, slik som er tilfelle for mange nyankomne som er bosatt på mottak. Fekjær (2010: 89) bruker også begrepet interseksjonalitet som hun beskriver som et lignende begrepet til samspillsbegrepet som brukes i den kvantitative forskningen. Interseksjonalitetsbegrepet handler om hvordan ulike faktorer som klasse, kjønn, status, bakgrunn, seksualitet og økonomi og kombinasjoner av disse faktorene kan virke sammen i forståelsen av hvilke muligheter du har og hvilken status du blir tillagt. Fekjær (2010: 89) bruker Crenshaw (1991) sin forståelse av dette begrepet for å forstå hvordan klasse og innvandrerbakgrunn virker sammen og eksemplifiserer det slik ”hvis du både er kvinne, tilhører arbeiderklassen og har innvandrerbakgrunn, begrenser det mulighetene dine ekstra mye” (Fekjær, 2010: 89). Orupabo (2014) trekker interseksjonalitetsprinsippet og begrepet om samspill og interseksjonalitet opp mot hvordan vi speiler oss selv og hvordan man konstruerer sin egen identitet, tolker normer, symboler og sosiale konstruksjoner på grunnlag

av interseksjonaliteten. Dette kan trekkes opp mot Gullestads (2001) likhetslogiske tankegang og hvordan man speiler andre og gir andre status eller ikke-status i relasjoner.

Kapital og klasse

Den samlede kapitalen er symmetrisk hvis du både har mye økonomisk, kulturell og sosial kapital. Men du kan ha mye økonomisk kapital uten at du har noe særlig kulturell kapital og omvendt. Den samlede kapitalen du besitter, vil være avgjørende for hvilken posisjon vi har i det sosiale rom (Nordahl, 2007: 100).

Her bruker Nordahl (2007) Bourdieus sitt kapitalbegrep for å forklare posisjon i det han kaller for det sosiale rom. "Det sosiale rom" kan for eksempel være på en skole eller i et lokalmiljø. For å forstå Bourdieus teorier om klasse er man nødt til å se nærmere på begrepene habitus, kapital og felt.

I følge Bourdieu (1986) formes habitus gjennom personens oppvekst og vil igjen være avhengig av den sosiale og kulturelle sfæren personen har vokst opp i. Sosialiseringen og særlig primærsosialiseringen er viktig for hvilke valg og handlingsmønstre en person velger og hvilke måter en person lærer å tenke på. Bourdieu & Passeron (1994) påpeker at denne læringen skjer gjennom erfaringer og ikke gjennom forklaringer. Kroppen formes av og uttrykker habitus. Derfor vil handle- og tenkemåter, og forståtte normer, ligge utenfor kroppens bevissthet. De kulturelle og sosiale referanserammene bekreftes og reproduseres i sekundærsosialiseringen i institusjoner som for eksempel skolen eller lokalmiljøet. Wilken (2006) beskriver Bourdieus teori om hvordan mange mennesker i sekundærsosialiseringen opplever et brudd i erfaringer fra den primære sosialiseringen, og argumenterer for at flyktninger, arbeidsløse og innvandrere kan være eksempler på dette. Dette kan både få positive og fatale konsekvenser for personen. Endringer i habitus krever sosial forankring og en følelse av aksept fra det nye miljøet og aksept fra selvet for å trå inn i et nytt miljø (Wilken, 2006). Bourdieu & Passeron (1994) beskriver imidlertid at maktstrukturer og maktrelasjoner preger et habitus og at det som oftest er majoriteten og "normalen" som preger hva som er normalt innenfor et habitus.

Bourdieu (1986, 1995) sin kapitalteori bygger på at det finnes ulike former for kapital og at kapitalen legger grunnlaget for makt og dominans, og dets fordeling i samfunnet.

Kapitalbegrepet er overordnet for hvordan det sosiale liv utspiller seg i Bourdieus teorier.

Bourdieu (1986:242) viser til tre hovedformer for kapital. Den første, økonomisk kapital,

handler om penger og instrumenter som for eksempel kan gjøre om penger til eiendom eller eiendeler. Den andre, kulturell kapital, kan i noen tilfeller omformes til økonomisk kapital for eksempel gjennom utdanning. Den tredje og siste formen for kapital omtaler Bourdieu som sosial kapital, bygget opp av sosiale nettverk som i noen tilfeller også kan omformes til økonomisk kapital i det Bourdieu kaller for "in the form of a title of nobility" (Bourdieu, 1986: 242). Kulturell, økonomisk og sosial kapital og deres muligheter for omforming er interessant i sosialforskning og vil derfor være viktig i min forskning satt i lys av å forstå makt og inkludering i det sosiale samspillet i et lokalmiljø.

Lidén (2017) viser til at nyankomne som bor på mottak lever i fattigdom på sett og vis utenfor samfunnet og den øvrige samfunnsoppbyggingen, og blir støttet av Seeberg (2017) som har forsket på ytelser til barnefamilier i norske asylmottak. Nyankomne flyktninger og asylsøkere som bor på norske asylmottak har svært dårlige forutsetninger hva gjelder kulturell, økonomisk og sosial kapital i Norge. Lidén (2017) peker på at boforholdene er nøkterne samtidig som de nyankomne ofte har begrenset med tilgang på både velferdsordninger og transport. Bourdieu (1986) trekker frem eiendom og eiendeler som eksempler på økonomisk kapital. De nyankomne kan ha hatt stor økonomisk, sosial og kulturell kapital i det landet de har reist eller flyktet fra, men i det nye sosiale rom, samfunnet i Norge, vil dette ha liten betydning. Lidén (2017) argumenterer for at skolen og dets sosiale rom og deltakelse i det sosiale samspillet skolen tilbyr fremmer raskere integrering i samfunnet. Skolen og skolens inkludering av nyankomne kan i tilfelle være bidragsyter for oppbygging av det Bourdieu kaller for sosial og kulturell kapital.

Bourdieu (1986) bruker begrepene *sosiale rom* og *sosiale felt*. Det sosiale rom er klassestrukturen i samfunnet i sin helhet, mens sosiale felt er mindre deler av samfunnsoppbyggingen som for eksempel et religiøst felt, politisk felt, et lokalmiljø eller en skole. "Et sosialt felt er en sfære, arena og institusjon innenfor det sosiale rom (Aakvåg, 2008: 155). Aakvåg (2008) skriver videre at for at et sosialt felt skal kunne kvalifiseres som nettopp et sosialt felt må det kunne påvises at det står noe på spill, gjennom kapital, slik at det er noe å kjempe for de som er en del av det sosiale feltet. Posisjonene i et sosialt felt er hierarkiske på lik linje som posisjonene i et sosialt rom, og det finnes objektive strukturer og sosiale posisjoner som deltakerne i det sosiale feltet kan inneha. Noen må ha de laveste plassene i hierarkiet, for alle kan ikke være posisjonert på toppen. Aakvåg (2008) argumenterer for at den største forskjellen på sosiale rom og sosiale felt er typen kapital som er avgjørende for

posisjonering og makt. I de sosiale rommene vil økonomisk, sosial og kulturell kapital være mest avgjørende, mens i et sosialt felt kan såkalt feltspesifikk kapital være vel så viktig. Feltspesifikk kapital i et lokalmiljø kan for eksempel være kunnskap om lokalhistorie, busstider og åpningstider på butikken, mens på en skole kan feltspesifikk kapital for eksempel være kunnskap om organisasjonsstrukturer, organiseringsmåter eller erfaringsbasert kunnskap om hvordan den årlige juletreffesten for eksempel avholdes.

2.2.4 Kummulativ diskriminering

Diskriminering defineres som ”usaklig eller urettmessig forskjellsbehandling av en person eller gruppe på grunnlag av kjønn, etnisitet eller annen bakgrunn” (Lidén & Midtbøen, 2016: 7). Lidén & Midtbøen (2016) presiserer at denne definisjonen handler om det som er kjent som direkte diskriminering, men at dette må skilles fra det som kalles for indirekte diskriminering som finner sted når ”individer eller grupper behandles likt ut i fra regler eller prosedyrer som gjelder alle, men der disse reglene og prosedyrene i praksis fører til en favorisering av noen individer og grupper på bekostning av andre” (Lidén & Midtbøen, 2016: 7). Diskriminering i begge former er ikke tillatt ved norsk lov, men det kan tenkes at direkte diskriminering er lettere å legge merke til og håndheve enn indirekte diskriminering. Derfor foreslår Lidén & Midtbøen (2016) at begrepet kummulativ diskriminering er nært beslektet og har mange likhetstrekk med indirekte diskriminering.

Kummulativ diskriminering omhandler på sin side *summen* av handlinger, regler eller prosedyrer over et lengre tidsrom eller på tvers av arenaer, og hvordan denne summen påvirker ulike gruppers status i samfunnet, enkeltindividers forventninger om fremtidig diskriminering, og gruppers kollektive selvforståelse som en diskriminert gruppe (Lidén & Midtbøen, Kummulativ diskriminering, 2016: 8).

Lidén & Midtbøen (2016) henviser til Blank m.fl. (2004) når de definerer begrepet kummulativ diskriminering, og skriver at kummulativ diskriminering kan finne sted på tvers av sfærer, arenaer og over generasjoner, og at denne diskrimineringen kan føre til å redusere livssjangser på tvers av arenaer for personen som blir diskriminert på et område. For eksempel kan diskriminering i jobbmarkedet føre til dårligere forutsetninger på boligmarkedet som igjen kan føre til ufordelaktigheter i skole og barnehage, samtidig som diskriminering av en gruppe i en generasjon, kan føre til reduisering av livskvalitet for etterkommerne av gruppen. Her henviser Blank m.fl. (2004) i Lidén & Midtbøen (2016) til langtidseffektene av diskrimineringen av afroamerikanere i USA, men man kan se lignende eksempler i Norge når

det gjelder redusering i livskvalitet for etterkommere av tidligere diskriminerte grupper i Norge som samene, eller nasjonale minoriteter som rom eller romani (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, Westrheim, 2014). I denne forstanden vil det være viktig å trekke frem den kummulative diskrimineringen på tvers av generasjoner på bakgrunn av fordommer som også har beveget seg over generasjoner.

2.4 Samarbeid og relasjoner

”Målet for alt samarbeid mellom hjem og skole skal primært være barn og unges læring og utvikling. (...) Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst og har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling” (Nordahl, 2007: 26). Thomas Nordahl har i en årrekke forsket på og arbeidet med skole-hjem-samarbeid og presiserer at den gjensidige avhengigheten og fokuset på likeverd i skole-hjem-relasjonen også er nedfelt i overordnede planer, som læreplanverket LK06. Skolen skal altså ikke drive samarbeid kun på sine egne premisser, men også sørge for å ivareta foreldrenes behov og synspunkt.

I dette delkapittelet skal jeg presentere teori som kan bidra til å forstå de funn i min forskning som gjelder samarbeidsrelasjoner og organiseringen av skole-hjem-samarbeid, og dets rolle for inkludering eller ekskludering i de ”nye” mangfoldige skolene. Skole-hjem-samarbeid er et stort og viktig tema i skolen som har mange ulike aspekter ved seg. Først vil jeg presentere hva som beskriver lærerens relasjonskompetanse. Videre vil jeg gjøre rede for sosialiseringsteori med hovedvekt på Anton Höems teorier, da sosialisering er tett knyttet opp mot både skole og hjem. Jeg vil også presentere teori og litteratur om roller, medbestemmelse og mandat i disse relasjonene. Jeg vil gjøre rede teori om profesjonskompetanse, normer og normbevissthet, holdninger og orienteringsmønstre i skoleorganisasjonen, før jeg til slutt presenterer kommunikasjonsteori og støttelitteratur om bruk av tolk.

2.4.1 Lærerens relasjonskompetanse

Linder (2012) skriver at ”Å bli relasjonsprofesjonell innebærer at man forstår seg selv og sin rolle innenfor de rammene som er satt, og finner sin plass innenfor de forventningene som stilles” (Linder, 2012: 24). Videre beskriver Linder (2012) viktigheten av å avgrense sine egne følelser, behov og eventuelle ambisjoner fra den personen man ønsker å ha en profesjonell relasjon med. Dette kan gjelde i relasjoner mellom elever og lærere, så vel som i relasjoner mellom lærere og foreldre. Læreren skal som profesjonell yrkesutøver inneha en

relasjonskompetanse. Linder legger vekt på at den profesjonelle relasjonskompetansen betegnes av evnen til å fastholde og etablere en støttende kontakt som skaper utvikling og tar ansvar for å skape et lærende og oppdragende samspill. Hun trekker også frem viktigheten av at ansvaret for både kvaliteten på kommunikasjonen og relasjonen i all hovedsak ligger innenfor skolen og lærerens ansvarsområde. Å ha en god relasjonskompetanse som kommunikator handler i stor grad om å snakke med, og ikke snakke til eleven eller foreldrene.

2.4.2 Skole-hjem-samarbeid i lys av sosialiseringsteori

Anton Hoëm (1978) sin sosialiseringsteori er omfattende, men forenklet går den ut på at det må være et interesse- og verdifellesskap mellom den underordnede og overordnede sosiale enhet for at en forsterket sosialiseringssprosess skal kunne skje. Den overordnede enhet, skolen, og den underordnede enhet, hjemmet, må ha et verdi- og interessefellesskap for at en forsterket sosialiseringssprosess skal kunne skje hos barnet (Hoëm, 1978: 101). Denne sosialiseringsteorien kan derfor brukes til å forstå forutsetningene for samhandling i en skole-hjem-relasjon. Å trekke frem viktigheten av å ha et samsvarende interesse og verdifellesskap mellom skole og hjem, kan være avgjørende for en forsterket sosialisering og en enklere overgang til skolen for barnet. Denne sosialiseringsteorien spiller på hvordan fire ulike faktorer kan bidra til ulik grad av sosialisering i skolen. For eksempel argumenterer den for at hvis skolen og hjemmet har samsvarende interesser og verdier, vil dette kunne forsterke sosialiseringen, mens hvis det er samsvarende interesser, men en verdikonflikt, vil det kunne bidra til en resosialisering eller de-sosialisering. Resosialisering er veldig vanlig i skolen, hvor nye koder ofte må læres fra starten av og en ny sosialisering skal begynne, mens de-sosialisering kan oppstå hvis avlæring av gamle vaner og koder skjer. Denne type sosialisering kan være vanskelig for eleven. Et tredje nivå i denne teorien vil oppstå hvis det verken er et interesse eller verdifellesskap mellom skolen og hjemmet, da vil eleven ikke sosialiseres inn i de nye kodene, eller tilegne seg nye holdninger.

Sosialiseringsteoretikerne Berger & Luckmann (1966) deler sosialiseringen inn i primær- og sekundær sosialisering, der primærsosialiseringen er den første sosialiseringsfasen som gjerne skjer i hjemmet. I primærsosialiseringen lærer barnet koder og normer for hvordan sosiale relasjoner og sosiale samfunn fungerer og hvordan man skal oppføre seg mot og forholde seg til andre rundt seg. Sekundærsosialiseringen er den andre sosialiseringsfasen, som bygger på den første, men som også kan føre til at barn og ungdom lærer nye koder og normer som samfunnsborgere. Skole, vennegrupper og fritidsaktiviteter er eksempler på arenaer for

sekundærsosialisering. Berger & Luckmann beskriver også på samme måte som Höem muligheten for at det kan oppstå konflikt i overgangen fra primærsosialiseringen til sekundærsosialiseringen, hvis det er for store avvik eller forskjeller i de to sosialisingsfasene.

Hoëm brukte i utgangspunktet sine teorier for å forstå sosialisingsprosessen hos samiske barn som vokste opp med en fot i et samisk hjem og en fot i den norske skolen, men betydningen av teorien om verdifelleskap mellom de ulike instansene som bidrar til forsterket sosialisering kan overføres den flerkulturelle skolen i dag. Hvis det ikke finnes et verdi- og interessefelleskap mellom skolen og hjemmet, vil elevene få utfordringer i sosialisingsprosessen og overgangen fra hjem til skole. Derfor er det også svært viktig at skolen bruker tid på kommunikasjon med hjemmet, og at samarbeidet utvikler seg til å bli berikende for alle parter. Dette gjelder selvfølgelig alle skole-hjem-samarbeid, men kan være ekstra viktig å ha fokus på i samarbeid med foreldre som har annen kulturell- og religiøs bakgrunn enn den "norske", da skolediskursen og verdier kan være mindre samsvarende og eventuelt kreve tilpasning fra begge sider, slik at barnet kan unngå en interesse- eller verdikonflikt. Det er viktig å understreke at det imidlertid ikke vil være realistisk å tenke at skole og hjem til en hver tid skal dele verdier, men det vil i følge Hoëms teorier være ønskelig i forbindelse med en forsterket sosialisingsprosess.

Østberg (2003) beskriver også forholdet mellom hjemmenes oppdragelse og skolens verdiformidling som sentralt tema i forbindelse med fokuset på den offentlige skolen som sosialisingsarena. Hun har forsket på unge norskpakistaneres religion- og hverdagsliv i Norge på 90-tallet, og beskriver også Hoëm sin sosialiseringsteori og Thor Ola Engen sin videreutvikling av denne teorien til en teori om dobbeltkvalifisering og kultursammenligning tilpasset sosialisering i den flerkulturelle skolen. "Engen sier at sosialisering i et pluralistisk samfunn burde sosialisere for et liv både på lokalt og et nasjonalt nivå. Disse to kulturelle nivåer er ikke klart atskilte sektorer, men avhengige av hverandre (Engen, 1989 i Østberg, 2003: 84)". Østberg (2003) stiller spørsmålsteget ved at det ofte blir hevdet at skolen er motsetningen til den muslimske kulturen og Islam, og hevder at hun gjennom sine studier har kunne se at dette ikke er tilfellet. Både moskeén, skolen og hjemmet har verdier som i det store og hele er del av en felles livsverden hos elevene, og at sosialisingsprosessen omfatter både kontinuitet og diskontinuitet mellom de ulike arenane. Hun trekker også frem at barnas bevegelse mellom de ulike sosialisingsarenaene er viktigere for deres identitetsforvaltning

og sosialiseringsprosess enn de kulturelle forskjellene mellom de. Her kan vi igjen se viktigheten av en gjensidig ressursorientert holdning overfor hverandres mandat i hjemmet og skolen. Skolen og hjemmet er avhengige av hverandre i sosialiseringsprosessen, oppdragelsen og utdanningen av eleven, og for at eleven skal kunne oppleve en forsterket sosialisering er det viktig å legge vekt på det interesse og- verdifelleskapet som finnes, og ikke i like stor grad det verdifelleskapet som er fraværende. Bygger man videre oppunder den problemorienterte holdningen som allerede finnes i samfunnet, og som helt sikkert i større grad var enda mer standhaftig i tiden da Østberg gjorde sine arbeider på 90-tallet, vil man ikke kunne (eller ville) se fellesskapet og samarbeidet for hva det kan være, men underkjenne det som noe håpløst.

For å gi et praktisk eksempel på en slik interesse- og verdikonflikt som fatalt kan føre til det Hoëm (1978) kaller desosialisering eller resosialisering hos eleven kan man se på den norske rombefolkningens forhold til skolen og deres skolehistorie. Hagatun & Westrheim (2014) viser til at det i flere forskningsrapporter og politiske dokumenter, hevdes, at denne gruppen har et sporadisk oppmøte eller ikke går på skole, men at foreldrene som ofte er analfabeter gjerne ønsker at barna skal få skolegang (Hagatun & Westrheim, 2014: 244). Skolen har et ansvar for å kommunisere med foreldrene og forstå deres verdier og leveste for å kunne hjelpe barna til skolegang. Her kan det ofte oppstå en interesse- eller verdikonflikt mellom foreldre og skoleinstitusjonen på grunnlag av hvilken kompetanse som anses som viktig eller viktigst for barna å utvikle. På bakgrunn av intervjuer utført av Hagatun & Westrheim (2014: 251) er alle informantene opptatt av at guttene skal lære ferdigheter som forbereder dem til å ta vare på familien, mens jentene skal lære seg "koneplikter". Flere svarer også at de ønsker at barna lærer seg kompetanse for å kunne fungere i storsamfunnet. Rombefolkningen i Norge har en tradisjon for å reise, og derfor har skolen opplevd at dette har kommet i konflikt med undervisning og opplæringsplikt. Her er det klare interesse- og verdikonflikter mellom gruppen og skoleinstitusjonen, og skolens inkluderingsforsøk har til nå ikke fungert på gruppen så langt, selv om man kan se at skolens interesser og mål i stor grad kan ses i fellesskap med norske romforeldres interesser og mål for barna.

I følge Hagatun & Westrheim (2014) har den norske skolen forsøkt både inkluderings-, integrerings- og assimileringstrategier for å innlemme rombarn i full skolegang, men strategiene som har blitt brukt og de tidligere erfaringene foreldrene har med det norske skolevesenet har sørget for at norske romforeldre har følt seg umyndiggjort av skolene.

Hagatun & Westrheim (2014) påpeker derimot at det må åpnes for bedre kommunikasjon og en annen forståelse av hverandres livsverden for å få til et bedre samarbeid. Det er til syvende og sist barna det manglende samarbeidet og fellesskapet går utover, og det er de som risikerer en mer krevende sosialiseringssprosess, og blir fratatt muligheten til demokratisk deltakelse i storsamfunnet. Historiebevissthet om situasjoner som dette er viktige perspektiver å ta med seg i inkluderingsarbeidet med nye grupper i skolen, slik som de nyankomne familiene kan oppleves som på små steder, for at ikke lignende ekskludering skal gjenta seg.

2.4.3 Roller, medbestemmelse og mandat

Foreldra og skolen møtest med ulike utgangspunkt og føresetnader. Læreren er den profesjonelle pedagogen, og foreldra er dei som kjenner barnet sitt best. Det er i dette møtet, med ulike utgangspunkt og stånader, at foreldra og skolen skal samarbeide til det beste for barnet sjølv (St. Meld. Nr. 14, 1997-98: 32).

I følge denne stortingsmeldingen ønsker Utdanningsdepartementet større åpenhet for foreldrene i norske klasserom, ikke kun gjennom forestillinger på kveldstid et par dager i året. De ønsker at foreldrene skal kunne være delaktige og ha innsikt i det daglige livet på skolen. Stortingsmelding nr. 14 (1997) presiserer også at man i Norge har gode rammer og forskrifter for hvordan skole-hjem-samarbeid skal gjennomføres og hva foreldre og lærere kan forvente av hverandre. Videre viser meldingen til at foreldrenes holdninger og interesse for skole og skolearbeid, smitter over på elevens skoleinteresse- og prestasjoner. Dette viser også Nordahl (2007) til i sin forskning. Når et barn begynner på skolen, startes også en rekke nye samarbeidsrelasjoner opp. Læreren skal samarbeide med eleven, eleven skal samarbeide med andre elever, lærerne skal samarbeide med foreldrene, foreldrene skal samarbeide med skolen og så videre.

Når barn begynner på skolen, etableres "det store VI". Det innledes et samarbeid mellom lærer og foreldre som både inkluderer opplæring og oppdragelse. (...) Det er ikke bare barna som skal lære å være skolebarn. Også foreldrene skal lære å være skoleforeldre (Ericsson & Larsen, 2000: 30).

I disse samarbeidsrelasjonene vil de ulike partene kanskje ha ulike forutsetninger og forventninger til samarbeidet. I følge Nordahl (2007) er det viktig å kommunisere disse forventningene tidlig i samarbeidet. Hvem har hvilke roller? Hva ønsker man av hverandre? Hvilke forventninger har man til samarbeidet? Nordahl (2007) skriver at foreldre både skal ha mulighet til medvirkning og medbestemmelse i skolen og at et samarbeid hvor skolen kun

formidler informasjon til foreldrene og ikke utviser en reell medbestemmelsesrett vil være et dårlig samarbeid. Han fortsetter med å argumentere for et skole-hjem-samarbeid med åpne dialoger og felles beslutninger som et hovedmål for et ressurssterkt samarbeid. Som vist i sitatet over skal også foreldrene lære å bli skoleforeldre for å kunne delta i det Ericsson & Larsen (2000) betegner som ”det store vi”, grunnsteinen i samarbeidet. Imidlertid vises det til at dette store ”viet” er asymmetrisk og at lærerne har en sterkere plattform enn foreldrene i forhold til å kunne stille krav. Dermed er denne reelle medvirkningskraften på foreldrenes side svekket og deres definisjonsmakt begrenset (Ericsson & Larsen, 2000). Asymmetrien som blir beskrevet her kan også bidra til å forstå hvorfor flere foreldre er passive i relasjonen med skolen og lærerne. Ericsson & Larsen (2000: 85) beskriver særlig en passivitet og mulig underdanighet i maktforhold når det gjelder foreldresamarbeid med det de kaller for minoritetspråklige foreldre. De skriver også at det kan være andre, og flerfoldige grunner til denne passiviteten, blant annet på grunnlag av språkbarrierer og manglende kunnskap om skoleorganisasjonen og medbestemmelsesrett. Språkbarrierefaktoren er noe som også Brenna (2004) diskuterer som mulig grunn til passivitet i foreldres samarbeid med læreren og skolen hos foreldre som er forholdsvis nye i Norge.

Becher (2006) argumenterer for at noen grupper foreldre kan ha dårligere muligheter for å bli hørt i skolen og derfor vil det være viktig å gi disse foreldrene en stemme, og sørge for at de har samme muligheten til å bli hørt som andre foreldregrupper. Noen foreldres passivitet i skole-hjem-samarbeidet kan skyldes skolens besittelse av institusjonell og kommunikativ makt. Skolens institusjonelle makt og samarbeidets kommunikative makt kan bidra til maktforskjeller i relasjonen mellom foreldrene og skolen. Derfor må skoleansatte være klar over disse maktforholdene og deres egen maktposisjon i møte med foreldre, og dermed heller ikke bevisst misbruke den. Insitusjonell makt er makt som finnes i ulike institusjoner og Nordahl (2007: 91) beskriver skolens institusjonelle makt som ”den makten som skolen forvalter (...) som sosial institusjon” (Nordahl, 2007: 91). Makten håndheves av de som jobber på insitusjonen, og opprettholdes gjennom normer, regler, rettigheter og plikter som lærere og skoleledere er pliktige til å følge og håndheve. Nordahl (2007) poengterer også at det er viktig å understreke at skolens institusjonelle makt er gitt i form av læreplaner og lovverk. Nordahl (2007) viser til Habermas (1999) sin forståelse av kommunikativ makt som argumenterer for at kommunikativ makt vil oppstå i handling mellom to eller flere aktører som sammen søker etter korrekte løsninger for et sosialt samliv. ”Realiseringen av kommunikativ makt forutsetter en gjensidig forståelse av en bestemt situasjon. (...) Dette vil i tillegg til forståelse også kreve

at foreldre og lærere er sannferdige” (Nordahl, 2007: 96). Som beskrevet ovenfor må begge parter vise forståelse og være sannferdige i dialoger for at det skal oppstå kommunikativ makt. Om ikke dette oppnås, kan maktbegrepet i kommunikasjonen i disse relasjonene ligne mer på maktdefinisjonen i den institusjonelle makten. Nordahl (2007) skriver følgende:

For lærere som skal samarbeide med et mangfold av foreldre, vil et viktig utgangspunkt være at det eksisterer mange måter å være foreldre på. Innenfor visse rammer er det videre svært vanskelig å definere noen måter å oppdra barn på som er klart bedre enn andre (Nordahl, 2007: 163).

Med utgangspunkt i sitatet over, kan man argumentere for at åpenhet og ressursorientering i forholdet til alle foreldregrupper vil være viktig i den mangfoldige skolen. Brenna (2004) argumenterer for at kulturforskjeller og ulik vektlegging av hva som er viktig i barneoppdragelse ikke behøver å skape konflikter i skolen, men at man på begge sider må være villig til å vise forståelse for ulikhet. På samme måte må lærere ha et ressursfokus for hvordan man ser på nyankomne foreldres mulighet til å hjelpe barna i skolegangen som for eksempel i arbeidet med lekser. Spernes (2012) skriver at foreldre som ikke behersker norsk i særlig stor grad, kan høre leselekser selv om de ikke forstår språket.

Langerud, Askeland, & Aamotsbakken (2014) beskriver på samme måte som Nordahl (2007) viktigheten av å myndiggjøre alle foreldre og å spesielt ha et ressursorientert fokus i forholdet til de minoritetsspråklige foreldrene. Langerud & Askeland m.fl. (2014) viser til studier av skole-hjem-samarbeid mellom lærere og minoritetsspråklige foreldre og argumenterer for at disse foreldrene på lik linje som de etnisk norske kan være ressurser for sine egne barn i leksearbeid, selv om flere av foreldrene som har deltatt i undersøkelsene de har gjennomført har hatt en frykt for at de ikke kan være det. De peker på at det er viktig at foreldrene får bakgrunnskonteksten for det elevene holder på med på skolen, og at det derfor ikke bare kan sendes med et enkeltark hjem for lekser, men at også foreldrene får mulighet til å forstå konteksten for oppgavene ved for eksempel å få se læreboka i sin helhet eller får informasjon fra skolen om hvilke temaer det jobbes med. Brenna (2004) skriver også om dette. Hun påpeker at skolen må ha en ressursorientert holdning til foreldre med dårligere kompetanse i det norske språket enn gjennomsnittet, da denne kompetansen ofte ikke er noen pekepinn for hvor godt foreldrene kan bidra i for eksempel leksearbeid og at skolen må jobbe med å myndiggjøre disse foreldrene slik at de forstår at de kan hjelpe barna sine i skolearbeidet.

I tillegg til å skulle samarbeide med foreldrene om opplæring og oppdragelse, viser Ericsson & Larsen (2000: 43) til at flere foreldre ønsker seg at lærerne og skolen kunne være mer tilgjengelige for aktiviteter etter skolen. Flere foreldre ytrer også at de skulle ønske at skolen la ned mer arbeid i å binde foreldrene sammen sosialt utenfor skoletid for eksempel i forskjellige foreldregrupper. Dette uttalte ønsket bygger enda en proposisjon på det Ericsson & Larsen (2000) betegner som "det store vi" og reiser spørsmålet om lærerens mandat også skal omfatte bygging av foreldrenes sosiale nettverk og deres inklusjon av hverandre. Nordahl (2007: 63) viser til en spørreskjemaundersøkelse der foreldrene skulle vurdere kontakten sin med de andre foreldrene i klassen. Undersøkelsen viser at de fleste foreldrene var fornøyd med samarbeidet med andre foreldre, mens noen få ikke var særlig fornøyd. Den viste også at foreldre som kjente andre foreldre hadde lettere for å møte opp på foreldremøter og andre sosiale arrangementer i skolens regi.

Foreldremiljøet forstått som den kjennskap foreldre har til hverandre og i hvilken grad de snakker sammen, fremstår derfor som en sentral faktor for opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole. Et godt foreldremiljø vil innebære at foreldrene som gruppe blir mer likeverdige i møtet med lærerne og skolen (Nordahl, 2007: 65).

Nordahl (2007) argumenterer på grunnlag av disse undersøkelsene i sitatet over at de sosiale relasjonene mellom foreldrene i gruppen også er viktige for skole-hjem-samarbeidet og peker derfor oss bort i fra den tradisjonelle holdningen om at skole-hjem-samarbeidet kun handler om relasjonen mellom skolen og hjemmet.

5.4.3 Profesjonskompetanse, normbevissthet og dilemmaorientering

"I dagens profesjonspsykologi brukes profesjon som en bred betegnelse på kunnskapsbaserte yrker" (Smeby, 2013: 17). Profesjonsyrker betegnes som en type institusjonalisering av ekspertise og tilegnelse av dette. De profesjonsutøvende, som for eksempel lærere, leger, tannleger og sykepleiere skal i sin profesjonsutøvelse til en hver tid tilegne seg den nye kunnskapen de trenger for å arbeide innenfor profesjonen. I følge Smeby (2013 finnes det ulike teorier om hvordan profesjonsutdanninger skal legges opp for å kunne bidra på en best mulig måte til utviklingen av ekspertisen. Han trekker også frem at etter endt utdanning av profesjonsutøvere har supplering av ulike typer profesjonell praksis og veiledning avgjørende betydning for kvalifiseringen til yrket. Dette underbygger han med modeller og undersøkelser gjennomført av Ericsson (2006) og Feltovich m.fl. (2006) (Smeby, 2013:19).

Smeby (2013) argumenterer for at ekspertene, i denne konteksten lærerprofesjonen, har utviklet ”en intuisjon som det kan være vanskelig å artikulere verbalt (Dreyfus & Dreyfus 1986). Denne typen kunnskap betegnes gjerne som taus kunnskap” (Smeby, 2013: 19). Denne type kunnskap kan forklares med at man kan besitte kunnskap om noe, uten å kunne forklare det eksplisitt. Smeby (2013) viser til Harry Collins (2010) sine drøftinger av forholdet mellom eksplisitt og taus kunnskap hvor han skiller mellom tre typer taus kunnskap hvor hver av disse er taus av ulike grunner og beskriver hvilken rolle den har for å profesjonell yrkesutøvelse. Den første typen Collins (2010) i Smeby (2013) beskriver er relasjonell taus kunnskap som ofte ikke gjøres eksplisitt fordi det er tidkrevende og man ofte ikke legger vekt på at andre skal forstå. Allikevel kan det være viktig å kommunisere denne tause kunnskapen slik at andre profesjonsutøvere kan benytte seg av den. Den andre typen taus kunnskap er somatisk taus kunnskap. Collins (2010) i Smeby (2013) argumenterer for at dette gjerne er kroppslig aktivitet som kan være vanskelig å uttrykke med ord. Sykling er et eksempel på slik kunnskap. Den tredje formen for taus kunnskap er interaksjonskunnskap eller kollektiv taus kunnskap. ”Dette er kunnskap som individer bare kan tilegne seg gjennom deltakelse i sosiale fellesskap” (Smeby, 2013: 20). Eksempler her er kunnskap som språk eller evnen til å forstå sosial mening. Denne kunnskapen kan i all hovedsak kun tilegnes gjennom kommunikasjon.

Profesjonskompetansen og lærerprofesjonen er også i stor grad preget av normer og bevissthet rundt disse normene. Røthing (2017) skriver at normkritiske perspektiver og normkritisk pedagogikk handler om perspektiver som ”inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster” (Røthing, 2017: 20). Hun beskriver videre at man må øve opp normbevisstheten for å kunne være normkritisk, og viser til at dette er noe lærere, elever, skoleledere og forskere trenger å øve på, og at det bør være ”en viktig komponent i lærerens arbeid for å utvikle perspektiver som bidrar til inkludering, likebehandling og antidiskriminerende undervisning” (Røthing, 2017: 20).

Utvikling av normkritiske perspektiver og øvelse i normbevissthet blant lærere og skoleledere kan bidra til å skape det Kubow & Fossum (2007) beskriver som dilemmaorientering i stedet for problemorientering. ”Whereas problems are often seen as disruptive to society, dilemmas can be viewed as puzzles to be figured out – conflicts that can encourage reflection, dialogue, and action in order to bring about improvements in education and society” (Kubow & Fossum, 2007: 24). Termen, dilemma, viser ikke til en ”vinn-eller-tap-situasjon”, men heller en mulighet for kompromisser, et valg og noe dynamisk. Samtidig er problemorientering det

helt motsatte som kan føre til at vi ikke ser nærmere på mennesker og gir dem muligheten utenfor førsteinntrykket, hevder Kubrow & Fossum (2007: 24). Flere norske forskere har hatt fokus på hvordan læreren og skolen orienterer seg ovenfor elever og foreldre i skolen. Hauge (2014) bruker termene ressursorientering og problemorientering, hvor hun beskriver lærerens og skolens ressursorienterte holdning som viktig for å drive en god skole i det flerkulturelle Norge. Nordahl (2007) argumenterer for at en ressursorientert holdning i skole-hjem-samarbeidet er viktig på begge sider av relasjonen, mens Hauge (2014) skriver om viktigheten av å ha fokus på de ressursene mangfoldet bringer med seg, og ikke de eventuelle problemene som dukker opp.

2.4.4 Kommunikasjon og bruk av tolk

”Ordet ”kommunikasjon” kommer av det latinske ordet *communis* som betyr felles, og verbet *communicare*, som har to grunnbetydninger: 1) formidle, og 2) dele i fellesskap” (Dahl, 2001:35). Kommunikasjonsbegrepet blir brukt i mange ulike diskurser, som for eksempel når det er snakk om veier og infrastruktur, medier som sosiale medier og aviser og i møter mellom mennesker som for eksempel ved meningsutvekslinger. Det er denne siste formen for kommunikasjon som jeg videre vil gjøre rede for i denne oppgaven.

Kommunikasjon er viktig i alle relasjoner. Kommunikasjon er et omfattende tema og omhandler mange mange ulike teorier og perspektiver. Dahl (2001) beskriver kommunikasjon som forhandling om mening, hvor mennesker i et sosialt fellesskap etablerer enigheter om hva ting skal bety gjennom de pågående samtalene i et samfunn. Han trekker frem at så lenge mennesker beveger seg i de samme diskursene, det vil si i de allerede etablerte referanserammene, kan mennesker tilskrive tilnærmet samme mening til de samme hendelsene og da vil også kommunikasjonen skje uproblematisk. Mer problematisk eller utfordrende kan kommunikasjon vise seg å være om man beveger seg utenfor de gitte normene eller referanserammene i sin egen diskurs. Dahl (2001) argumenterer for at alle har ulik kulturell ballast, og at vi med en gang vi beveger oss utenfor det rutinemessige kan støte på kulturforskjeller som kan skape vansker i kommunikasjonen. Her viser han til det Bennett (1986) betegner som interkulturell sensitivitet, som blir utviklet i møte med andre (Bennett, 1986, i Dahl, 2001). Den norske antropologen Fredrik Barth (1994) definerer kultur ved å beskrive den kulturelle ballasten kultur er: ”den ballast av idéer og normer som en person bærer med seg ut fra hva personen har lært og erfart: hans/hennes kunnskaper, konvensjoner, meninger, holdninger og verdier” (Barth, 1994: 297). Bennett (1979) i Dahl (2001) peker på

at empati og innlevelse, altså evnen til å forsøke å forstå verden fra en annens persons perspektiv er grunnleggende prinsipper i mellommenneskelig kommunikasjon. Dahl (2001) beskriver disse faktorene sammen med forståelsen om at det finnes en rekke univerelle likheter som er spesielt viktige når det dreier seg om interkulturell kommunikasjon, altså kommunikasjon på tvers av kulturer. Han argumenterer videre for at kulturer blir dynamiske felt som oppstår når mennesker kommuniserer med hverandre og støtter seg på Hylland Eriksens (1998, 1994) teorier om at kulturer er det som muliggjør kommunikasjon og at kommunikasjon mellom ulike meningsfelt skaper nye meningsfellesskap. Dahl (2001: 64) definerer interkulturell kommunikasjon som en prosess hvor utveksling og fortolkning av tegn mellom mennesker som representerer ulike kulturelle fellesskap som er så forskjellige at deres tilskrivning av mening påvirkes i prosessen. Her vil det avsender kommuniserer kunne kodes og tolkes av mottaker ut i fra en annen tilskrivning av mening enn det avsender egentlig ønsket å kommunisere, på grunnlag av ulike kulturelle rammeforståelser og normgrunnlag.

Batesons systemteori går i stor grad ut på at alt er kommunikasjon, og legger stor vekt på bruk av at ikke verbal kommunikasjon også er en form for kommunikasjon. Denne teorien fremhever også særlig viktigheten av relasjonens betydning, at at man for å kunne møte andre på en god måte, må unngå referanser til individuelle og uforanderlige egenskaper, må holde fast ved det relasjonelle perspektivet (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2010: 113). Denne teorien spiller på at man i kommunikasjon med andre hele tiden utvikler en relasjon hvor begge parter er gjensidige likeverdige og ansvarlige for å opprettholde relasjonen. Bateson systemteori handler også i stor grad om positiv aktelse og kongruent kommunikasjon, som vil si at vi klarer å møte det ukjente med åpenhet, respekt og toleranse, og håndterer de følelsene og tankene som kan dukke opp på en konstruktiv måte (Johannessen et.al. 2010, Rogers, 2003).

Språket og forståelse av et felles språk er viktig for at kommunikasjon skal kunne skje. Dahl (2001: 208) presenterer tre forutseneringer som er nødvendige for å forstå en kommunikativ situasjon. Man må ha kunnskap om språkets verbale og non-verbale regler, man må ha kunnskap om den kulturelle konteksten for kommunikasjonen, og vi trenger også evnen til å trekke slutninger. Disse prosessene er like viktige for avsender og mottaker, altså ved innkoding og ved avkoding av den kommunikative situasjonen. Jeg presenterte tidligere teorier og meninger rundt mangfoldbegrepet og mangfoldskompetanse. Mangfoldskompetanse og det Dahl (2001:176) beskriver som interkulturell kompetanse er

bygget opp av en kommunikativ komponent, atferden, en kognitiv komponent, kunnskapen, og en affektiv komponent, holdningene. Interkulturell kompetanse er viktig blant alle som skal arbeide med relasjoner og kommunikasjon på tvers av kulturer. Interkulturell kompetanse er et satsningsområde i mangfoldssikursen og i satsingsprosjekter som Mangfoldsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2010). Interkulturell kompetanse i skolesammenheng er tett knyttet opp mot komponentene ovenfor, og handler i stor grad om praktiske områder. Bruk av tolk og oversettelse i kommunikasjon er noe som i stor grad blir drøftet i datamaterialet i kapittel 4 og 5. Dahl (2001) skriver at:

Tolkens oppgave er å formidle idéene til avsenderen som om de var uttrykt på mottakerens eget språk. En ord for ord oversettelse blir oftest da helt umulig og tolkeren må da finne ord, tegn og uttrykk som tilskriver tilnærmet samme mening til det som sies (Dahl, 2001: 182).

Han trekker også frem at en god tolk ikke bare bør kjenne språket til avsender og mottaker, men også ha en kulturforståelse for begge kulturer slik at også denne kan formidles i kommunikasjonen. I tillegg bør tolken ha innsikt i avsenders intensjoner og uttrykksmåte, og helst også ha kompetanse innenfor eventuelle fagområder, slik at han eller hun har en forståelse av eventuelle faguttrykk. I følge Dahl (2001) skal det brukes tolk i situasjoner hvor språkbarrieren kan være en hindring for kommunikasjon, og behovet for tolk skal heller undervurderes enn overvurderes. IMDi-rapport 2-2011 ”Mora mi forstår ikke når læreren snakker – Bruk av tolk i grunnskolen” trekker også frem at det anbefales bruk av tolk i samarbeid med foreldre når foreldrene ikke forstår innholdet i samtalen, men at flere lærere i grunnskolen kvier seg for å bruke tolk og dermed bruker det for lite på grunn av usikkerhet rundt hvordan det fungerer. Denne rapporten viser til at lærerne i grunnskolen og skoleledelsen på skolene som bidro i undersøkelsen (Osloskolen) ofte overvurderer bruken av tolk, og i flere tilfeller også kan ha problemer med å få tak i tolk og da særlig tilstedeværende tolker.

4.4.5 Ledelse i mangfoldige skoler

På lik linje som at lærerens relasjonskompetanse er av stor viktighet i profesjonsutøvelsen, vil også lederens relasjonskompetanse være avgjørende for hvordan en skole styres og fungerer. Lederne kommuniserer med mange relasjonsledd både i og utenfor skolen. Riis & Kristiansen (2008) trekker frem at ledelsens evne til å kunne gjennomføre profesjonelle dialoger som er fylt av respekt, lydhørhet og anerkjennelse for den andre parten viser et tydelig lederskap og sier mye om lederens relasjonskompetanse.

Fuglestad (2006) og Møller (2006) snakker om ledelseprosesser i et distribuert perspektiv, som kollektive prosesser, som mulig fordelaktig i den flerkulturelle skolen. For å forklare hva som menes med ledelse i et distribuert perspektiv henviser Fuglestad (2006) til Peter Gronn (2002) som har studert ledelse ut i fra en kollektiv synsvinkel. I Gronn sine studier defineres distribuert ledelsespraksis som delt arbeid mellom flere, som en samhandling snarere enn ledelsesoppgaver utført av enkeltpersoner. Gronn (2002) i Fuglestad (2006: 180) har utviklet en modell for hollistisk læringspraksis som består av spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis. Dette skal bygge under et læringscentrert lederskap hvor lederoppgaver og funksjoner skal utvikles på grunnlag av tillitt, kommunikasjon og samarbeid. ”Å utvikle ein organisasjon er ein læringsprosess. Prosessen skjer ved at aktørane deltek i aktivitetar og samhandlar med kvarandre. Gjennom denne deltakinga utvikler dei ulike typar praksisfellesskap innanfor den organisasjonen dei er medlemmer i” (Fuglestad, 2006: 181).

Vedøy (2006) viser et praksiseksempel fra en skole som hun kaller for ”Brage skole”. Denne skolen viser ledelse med holdepunkt i kritisk multikulturell teori og med fokus på ledelse i et distribuert perspektiv. Kritisk multikulturalisme handler om at kjerneverdiene i opplæringen må være flerkulturelle og at skolegang skal sikre alle elever lik tilgang og muligheter for sosial mobilitet. Hvis dette skal kunne være et mål, så må selve skolegangen og dens formål være gjort eksplisitt. Skolens læringsmetoder bør være varierte slik at man treffer alle elever, samtidig som språkopplæring bør gis om nødvendig. Hvis ikke vil ikke skolegangen kunne øke sjansene for sosial mobilitet (Vedøy, 2006). På Brage skole beskriver Vedøy (2006: 205) et grundig systemarbeid knyttet til definerte arbeidsbeskrivelser og tydelige ansvarsområder, og et hetrogent læringsmiljø hva gjelder både hetrogenitet på tvers av kjønn, alder, etnisk bakgrunn og seksuell orientering i kollegiet. Tospråklighet verdsettes både i kollegiet og elevgruppen og elever blir kartlagt både på norsk og morsmål. I forhold til de tospråklige foreldrene på skolen arrangerer skolen språkhomogene foreldremøter. ”De har også laget informasjonsbrosjyre på de største minoritetsspråkene om denne type opplæring (red. Tospråklig opplæring). (...) Rektor forklarer at skolen har nær kontakt med foreldrene også uformelt” (Vedøy, 2006: 206).

Vedøy (2006) beskriver også at rektor på Brage skole forstår skolens mandat som noe som kan bidra til å gi alle elevene et best mulig grunnlag for å leve som likeverdige borgere i

Norge, og legger vekt på at språkopplæring er nøkkelen til dette. Dette går godt overens med fokusgrunnlaget i kritisk multikulturalisme. Brage skole har institusjonalisert sin praksis ved å nedfelle praksisen i systemer som er skriftliggjort. Vedøy (2006) beskriver at dette har en myndiggjørende effekt både for alle parter i systemet, både de ansatte, elevene og foreldrene. Aktørene er klar over sine ansvarsområder. Hun påpeker at dette støtter både kritisk multikulturalisme som ønsker at skolen skal nedfelle eksplisitt kunnskapen om hvordan en skole fungerer, samtidig som det støtter opp under prinsippet om distribuert ledelse og Grønn (2002) sitt mål om institusjonalisering. Grønn (2002) viser også til et fokus på intuitive samarbeidsrelasjoner og Vedøy viser til at lærerne og ledelsen på Brage skole samarbeider i grupper og team og har tilrettelagt for mye samarbeid. ”Det nære samarbeidet mellom lærere fører også til mange situasjoner hvor det oppstår spontant samarbeid” (Vedøy, 2006). Vedøy viser igjen til Grønn sin teori om distribuert perspektiv på ledelse og fokuset på spontane samarbeid mellom personer med ulik kompetanse og ulike syn for å løse problemer. Vedøy (2006) peker på at dette hjelper lærere og ledelse også i forholdet til foreldre, særlig med flerkulturell bakgrunn. De har hele tiden lærere, både tospråklige og med ulike spesialiseringer å støtte seg på (Vedøy, 2006: 212).

Vedøy (2006) beskriver suksessoppskriften i få til en god skoleledelse på en mangfoldig skole slik som hun selv mener at Brage skole er på vei til å få til. Dette oppsummeres ved å trekke frem viktigheten av rettighetsbasert tenkning, samtidig som mange av aktørene ved Brage skole tør å gå inn i krevende prosesser det er å utvikle en skole til en skole med økt mangfold. ”Det som ligger bak systemarbeidet og samarbeidsrelasjonene på Brage skole, minner om ideene som ligger til grunn for god praksis i kritisk multikulturalisme” (Vedøy, 2006: 212).

2.5 Lokalsamfunn og migrasjon

Jeg har allerede gjort rede for begrepet ”lokalsamfunn” og hva som menes med det. Høgmo (1998) har på samme måte som meg sett på innvandreres møte med bygdesamfunn og beskriver hvilke samfunnsstrukturer som kjennetegner et bygdesamfunn. Han trekker frem klassisk litteratur som beskriver bygda som sosial arena. Selv om forskningen på bygdesamfunn versus bysamfunn og deres sosiale sammensetning og inkluderingsmønstre har forandret seg i takt med økt globalisering og en større grad av sammenbinding mellom bygd og by grunnet bedre infrastruktur i form av veier og kollektive tilbud, kan man fortsatt i bygda se konturer av Wirth (1938) sine tanker om at bygdesamfunn og bysamfunn dannet kontraster i utformingen av relasjoner mellom mennesker. Wirth (1938) i Høgmo (1998) så på byen som

et stort tettbebygd og tettbefolket område med stor sosial variasjon hvor relasjoner mellom mennesker var preget av fragmentering, mens bygda var noe folkelig hvor alle kjente alle og var knyttet til hverandre gjennom bånd. Som en motpart til denne definisjonen av bygda som lokalsamfunn kan nyere forskning vise til at lokalsamfunnet og bygda ikke trenger å være avgrensede, men kan også oppfattes som dynamiske og i stadig bevegelse produsert av bevegelser over tid (Massey, 2005; i Aure, Førde & Magnussen, 2016: 411).

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for teori som viser til skolens viktige plass i små bygdesamfunn og hvordan denne arenaen derfor kan bidra til inkludering. Jeg vil også ta for meg begrepet hverdagsinterisering og viktigheten av organisering av sosiale aktiviteter både for de nyankomnes trivsel og muligheter til sosial inkludering i et lokalsamfunn. Videre kommer jeg til å presentere litteratur og styringsdokumenter knyttet til ressurser og økonomiske rammer som kommunene, skolene og mottakene må forholde seg til som vertskap for nyankomne familier.

2.6.1 Skolen, de nyankomne og lokalsamfunnet

”Lokale institusjoner skaper rammer omkring sosialt liv i lokalsamfunnet. De har betydning for samhandling og identitet, og kan utgjøre en viktig del av folks hverdagsliv i lokalsamfunnet” (Villa & Haugen, 2016: 25). Skolen er en av disse viktige institusjonene i et lokalmiljø, og man hører ofte at skolen er viktig for lokalsamfunnet. Mariann Villa (2016) har gjennomført undersøkelser om skolens betydning i små lokalsamfunn og viser til en forståelse av at skolen kan oppleves som limet i de små lokalsamfunnene. Skolen fungerer som mer enn en læringsarena for lokalsamfunnet. Hun trekker frem at skolen er en samlingsplass hvor det blir organisert aktiviteter på kveldstid, samtidig som lærerne på skolene ofte formidler ulike samlingssteder, arrangementer og tider for for eksempel skolekorps og trening i skoletiden. ”På skolen møtest aktører og aktivitetar som grip inn og tener kvarandre, og skulen vert det som dei andre aktivitetane og institusjonane og heng fast i” (Villa, 2016: 185).

Lidén (2017: 215) bruker begrepet hverdagsintegrering når hun skriver om den integreringen som skjer ved innlemmelse i arbeidsliv, organisasjoner, aktiviteter i lokalsamfunn og skolegang. Skolen står også i stor grad som en sentral institusjon i hverdagsintegreringen både som institusjon i seg selv, og som videreformidler til andre integreringsarenaer. Hjelseth (2016) beskriver idretten som institusjon som en viktig rolleinnhaver for sosial inklusjon i lokalsamfunnene og kan også være en bidragsyter i det Lidén (2017) betegner som

hverdagsintegreringen. Idrettslagene i et lokalsamfunn kan også bidra til å skape tilhørighet og sosiale nettverk for de som benytter seg av dem. Lidén (2017) viser til Utlendingsdirektoratet (UDI) sine høye forventninger til aktivitetstilbudet som skal være en stor del av mottakenes miljøarbeid og henviser til UDIs rundskriv UDI R-2012-012 *Krav til oppvekstmiljø, beboermedvirkning og aktivitetstilbud for enslige mindreårige i mottak og Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets rundskriv Q-12/2011 Barn og unges fritidsmiljø og deltakelse og innflytelse – rettigheter, lover og regelverk* hvor det kommer frem at mottakene skal organisere egne tiltak for aktiviteter både internt og i samarbeid med lokalsamfunn, samtidig som at ungene og ungdommene også skal kunne benytte seg av fritidstilbudene i lokalmiljøet (Lidén, 2017: 135). Hun trekker imidlertid frem at tilbudet for aktiviteter både internt på mottaket og eksternt i lokalmiljøet ofte viser seg å kunne være tilrettelagt for de enslige mindreårige asylsøkerne, og at mottakene oftest arrangerer aktiviteter internt på mottaket, selv om det finnes krav om at lokalmiljøet skal involveres. Aktivitetstilbudet viser seg i følge Lidén ofte å være bygget på at frivillige organisasjoner eller andre frivillige arrangerer noe for de bosatte på mottakene. Hun trekker også frem at det ofte ikke blir prioritert å bruke penger eller ressurser på at barn og ungdom på mottaket skal få delta i fritidsaktiviteter i lokalsamfunnet, selv om enkelte lokalsamfunn er villige til å legge til rette for denne type deltakelse. For at de nyankomne som er bosatt på mottak skal kunne få være med på aktiviteter utenfor mottakets fire vegger må det legges til rette for transport og eventuelle deltakeravgifter. Blekesaune & Haugen (2016) skriver at mange bygdesamfunn kjennetegnes av lange avstander og at man ofte er avhengig av privatbil da kollektiv tilbudene ofte er dårlige. ”Kombinasjonen avstand og begrensede transportmuligheter kan være en barriere mot sosial inkludering” (Blekesaune & Haugen, 2016: 304). Dette er svært beskrivende for de lokalsamfunnene jeg har besøkt i forbindelse med denne masteroppgaven.

2.6.2 Økonomi og ressurser

I forrige delkapittel la jeg frem litteratur som belyste skolens rolle i bygda og litt om lokalmiljøets betydning for de nyankomnes deltakelse i lokale aktivitetstilbud. Lokalmiljøets inkludering av og investering i nyankomne kan også tenkes å kunne ses i sammenheng med det Lidén (2017) beskriver som modeller for opphold i mottakene. Hvor lenge oppholdet varer handler om behandlingen av asylsøknaden. Lidén (2017: 118) snakker om tre spor som særlig er vanlige i denne prosessen. Det første sporet hun beskriver er de med relativt kort opphold, som fort får opphold og kun venter på bosetting i en kommune, eller de som er

omfattet av Dublinforordningen og blir sendt tilbake til det første landet de ble registret i etter relativt kort tid. De andre sporet er de lengeboende. De lengeboende omfatter de som blir boende på et eller flere mottak over lengre tid fordi de har et vedtak som sier at de ikke skal bosettes. Den siste kategorien Lidén (2017) skriver om er de som har begrenset opphold for eksempel fordi de mangler id-papirer. Belastningen, særlig for barn og unge som skal integrere seg og bli bosatt i landet er stor ved en forlenget asylprosess (Weiss m.fl. 2017, i Lidén, 2017).

Valenta (2008) har utført spørreundersøkelser og intervjuer på et stort antall skoler i kommuner hvor det er lagt mottaksdrift. På bakgrunn av resultatene i disse spørreundersøkelsene og intervjuene har det blitt utformet en rapport for Redd Barna som skulle bidra til å få mer kunnskap om nyankomne elevers skolesituasjon. Valenta (2008) viser blant annet til at geografisk område for mottak er av betydning for elevers skole- og læringssituasjon, og at organiseringsmodellene for opplæringen og kvaliteten på den tospråklige opplæringen kan vise seg å være av dårligere kvalitet for de barna som er bosatt på mottak eller har blitt permanent bosatt i distriktskommuner med tilgang på lite ressurser. Han peker på at den tospråklige lærerutdanningen ikke ble igangsatt før i 2004, og at dette også kan være en grunn til at det kan være vanskelig å få tak i morsmåls lærere og tospråklige lærere særlig i distriktene. Videre argumenterer han for at uvissheten kommunene opplever med at mottak opprettes og legges ned ofte i løpet av få år, kan bidra til at kommunene ikke tør å bruke penger på disse ressursene på skolene.

Det må imidlertid understrekes at tilbudet ikke bare avhenger av kommunestørrelsen. Den kommunale selvråderetten gjør at tilbudet i Norge kan variere både blant store og små kommuner. Hva slags grunnskoletilbud minoritetsspråklige barn, inklusivt asylsøkerbarn, får, avhenger av kommunale prioriteringer (Valenta, 2008: 39).

UDI rundskriv RS 2011-025 *Tilskudd til vertskommuner for asylmottak og omsorgssenter* sier at tilskuddet vertskommunene får skal dekke de tjenestene og eventuelle utdimensjoneringskostnader av tjenestene som skal til for å gi de nyankomne de tjenester de skulle behøve innenfor for eksempel helse, skole og velferd (UDI, 2011). ”Vertskommunetilskuddet består av en grunnsats per kommune og en sats per mottaksplass. Det utbetales en grunnsats per kommune uavhengig av antall mottak som etableres i kommunen. Det er ulike satser for ulike typer mottaksplasser” (UDI, 2011: § 2.1). Kommunen kan i tillegg til dette tilskuddet søke om tilskudd til utdanning og skolegang for de mottaksbosatte elevene. Utdanningsdirektoratet har en tilskuddsordning som skal ivareta finansiering av skoletilbudet for disse elevene og bidra

til å stimulere kommunene til å gi barn og unge som søker opphold skolegang inntil det året de fyller 18 år (UDI, 2011). I tillegg til dette tilskuddet, kan kommuner som ivaretar opplæring i norsk språk, norske verdier og norsk kultur søke om et tilskudd gjennom IMDI, Integrering- og mangfoldsdirektoratet. ”Dersom kommunen mottar dette tilskuddet, må kommunen sørge for at alle i målgruppen får dette tilbudet” (UDI, 2011: § 3.4). Dette sitatet viser til at kommunen er ansvarlig for at skolene får disse midlene slik at det går til rett formål. Det samme gjelder de andre tilskuddene vertskommune har rett på, det er ikke skolene som får tilskuddene, men kommunen, og derfor kommunen som videreformidler og prioriterer ressurser. Valenta (2008: 39) peker på at skolene i hans undersøkelse ikke føler at de midlene de får for å gjennomføre mottakselevenenes utdanning ikke samsvarer med det det faktisk koster å drive med tospråklig opplæring og undervisning i norsk som andrespråk.

2.6 Tverrprofesjonelt samarbeid

De siste årene har det utformet seg en trend og et økende fokus på tverrprofesjonelle samarbeidsprosjekter innenfor profesjoner som arbeider med helse, omsorg, skole og utdanning (Edwards, 2009, Edwards, 2012, Pihl, Skinstad van der Kooij, & Carlsten (Red.), 2017). Mennesker i forskjellige profesjoner arbeider gjerne sammen mot et felles mål for en bruker, som for eksempel en foreldregruppe eller en elev, og derfor kan ulike tverrprofesjonelle samarbeid vise seg både å tjene brukeren og profesjonene. Jeg vil nå presentere relevant teori om tverrprofesjonelle samarbeid og former for dette, da det kan være viktig for å forstå funnene og analysen senere i oppgaven.

Anne Edwards, som har forsket mye på det hun kaller for interprofesjonelt samarbeid, på engelsk betegnet som ”inter-professional collaboration” eller ”inter-professional work”, undersøkte i 2009 hvordan interprofesjonelle samarbeid mellom profesjoner som arbeidet sosialt med barn og unge, som for eksempel lærere og sosialarbeidere, kunne bidra til mindre sosial eksklusjon. Hennes argumentasjon viser til at med den riktige rettledningen i roller og samarbeidsfordeling kan slike samarbeidsformer være svært fordelaktige for barns og ungdommers sosiale velvære (Edwards, 2009). I Norge har det de siste årene blant annet vært gjennomført lignende prosjekter mellom lærere og bibliotekarer (Pihl, Skinstad van der Kooij, & Carlsten (Red.), 2017). I forskningslitteraturen i norsk kontekst brukes gjerne termen, tverrprofesjonelle samarbeid. I gjennomføring av forskningsprosjekter på det tverrprofesjonelle samarbeidsområdet virker det til som om CHAT-metoden ofte kan være fordelaktig, og derfor ofte blir brukt. CHAT (Cultural Historical Activity Theory) bygger på

Vygotskys lære og går ut på å undersøke forholdet mellom deltakernes profesjonelle læring i det nye interprofesjonelle samarbeidet (Edwards, 2009).

Edwards (2012: 31) viser til at profesjonelle som lærere, psykologer og sosialarbeider alle er eksperter i deres eget felt, og at problemløsning av en spesiell sak ikke er det viktigste i en tverrprofesjonell samarbeidssituasjon. Videre argumenterer hun for at det viktigste i dette samarbeidet derimot er at man integrerer det man selv vet med det den andre vet og trenger å gjøre. Engestrøm & Middleton (1996) i Edwards (2009) gjør rede for begrepet ekspertise og ekspertkompetanse i profesjoner og viser til ekspertise som “collaborative and discursive construction of tasks, solutions, visions, breakdowns and innovations within and across systems rather than individual mastery of specific areas of relatively stable activity” (Engeström & Middleton 1996: 4 i Edwards 2009: 9). Videre argumenterer Edwards for at dette synet på ekspertise i profesjonen kan bygge på same prinsipper som idéen om kollektiv kompetanse som hun har hentet fra Boreham (2004) og viser til at interprofesjonelt samarbeid derfor kan både spres i og utenfor arbeidsplassen, og være nyttig for arbeid utenfor det lukkede systemet på en enkelt arbeidsplass. Interprofesjonelle samarbeids nytteighet utover en konkret sak eller et konkret arbeidsmiljø viser hun med dette eksempelet observert i et av hennes forskingsprosjekt:

We observed the development of a local system of distributed expertise when a teacher in a unit working with asylum seeking children was faced with the distress of a newly arrived Angolan child. Through local multi- professional meetings run by the Children’s Fund the teacher became aware of an art therapy group the child could join, and was able to take the child’s mother to an agency who could give her the specialist trauma counselling she needed. The teacher was opening up trails that could be walked later by others (Edwards, 2009: 9).

Dette eksempelet legger først og fremst vekt på langtidseffekten av tverrprofesjonelle samarbeidsrutiner og viktigheten av et fokus på å søke andre profesjoners kompetanse for barnets beste, men også for å legge ned grunnsteiner i samarbeid som kan plukkes opp igjen og være til nytte for andre. Det å kunne gå med på å se på ekspertisen som noe som kan forhandles og diskuteres gjennom de lokale systemene, kan vise seg å være fruktbart for barnet eller brukerens utkom av en situasjon. Edwards (2009) beskriver at ulike profesjoner vil ha ulike styrker, men også ulikt mål og motiv med jobben de gjør, men beskriver også at disse målene vil kunne limes sammen og ses på som en styrke i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Edwards (2012:30) beskriver også at de ulike profesjonelle motivene og

responsene i en gruppe kan utgjøre den kompleksiteten som må til for å løse en sak eller et potensielt dilemma.

3. Vitenskapsteori og metode

Metode betyr opprinnelig fra gresk "veien til målet" og er verktøyet som benyttes for å få kunnskap om et ønsket fenomen for et ønsket formål (Brinkmann & Kvale, 2015:70). I arbeidet med et bestemt forskningsprosjekt vil det også være nødvendig å erverve bestemt informasjon og kunnskap. Valget av metode vil da være avgjørende for hvilken kunnskap man kan erverve seg. I valget av metode viser Cohen, Manion & Morrison (2011) til "fitness for purpose" som øverste viktighet, altså at valget av metode må være tilpasset det eller de forskningsspørsmålene man ønsker å få svar på. Som "veien til målet" påpeker vil valget av forskningsmetode kunne legge grunnlaget for datainnsamling og analyse.

I skole- og utdanningsforskning brukes samfunnsvitenskapelige metoder. I følge Johannesen, Tufte, & Christoffersen (2010: 29) dreier samfunnsvitenskapelig metode i all hovedsak seg om hvordan man skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan den skal analyseres og hvordan den kan forstås. De trekker også frem at samfunnsforskningens studiefelt er mennesker, og menneskers opplevelser og oppfatninger av hverandre og verden. Det finnes flere ulike forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskapelig metode, men vi deler dem gjerne i to hovedkategorier, kvalitative- og kvantitative forskningsmetoder. Larsen (2007) sier at dataene er kvantitative hvis de er målbare, altså som kan telles opp og kategoriseres slik at de gir flere ulike svar. Spørreundersøkelser er eksempler på kvantitative metoder. Dersom du ønsker å undersøke et stort kvantum og generalisere, vil kvantitative metoder være hensiktsmessig. Kvalitativ informasjon kjennetegnes derimot ved at den ikke er tallfestbar. I kvalitative metoder er vi interessert i å finne ut noe om kjernen til en handling eller et fenomen. Vi er ikke bare interessert i om noe forekommer, men også hvorfor det forekommer. Kvalitative metoder søker dybdeinformasjon om et fenomen, og derfor benyttes gjerne observasjon, samtaler og intervjuer (Larsen, 2007, Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Kvalitative metoder benyttes gjerne når man vil undersøke lokale prosesser hvor ikke det viktigste er å kunne generalisere. Derfor forskes det også på et langt mindre utvalg i kvalitative undersøkelser. Repstad (2007) skriver at "Kvalitative tilnæringsmåter beskriver nyansert "det som fins", og er mindre opptatt av hvor det fins" (Repstad, 2007: 23). Dette sitatet er veldig beskrivende for hva jeg tenkte på som mitt formål da jeg startet å arbeide med dette forskningsprosjektet. Ettersom min intensjon var å finne ut mer om lærer- og skoleleder

sine opplevelser og tolkninger av et gitt fenomen, valgte jeg kvalitativ tilnærming i form av dybdeintervjuer.

3.1 Vitenskapsteoretisk plattform

Vitenskapsteoretisk plattform handler om hvilken retning jeg har valgt i forskningen min. I samfunnsvitenskapelig metode og kvalitativ tilnærming finnes det flere ulike retninger.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

I intervjuer forsøker man som forsker å se det samme som det mennesket man intervjuer ser. For å få til dette må man sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller livsverden. Den fenomenologiske tenkningen legger stor vekt på menneskets livsverden og den enkeltes subjektive opplevelse står sentralt i tradisjonen (Brinkmann & Kvale, 2015, Dalen, 2011). Kvale (2001:40) snakker om at man innenfor fenomenologien i intervjusituasjoner er åpen for intervjupersonenes erfaringer, samtidig som man prøver å fremheve presise beskrivelser og se bort i fra forhåndskunnskap. Kvale utdyper videre at fokuset i kvalitative former av fenomenologien vil peke på interessen for å forstå et fenomen fra subjektets eget perspektiv (Brinkmann & Kvale, 2015) I mine intervjuer var hensikten å legge min egen kunnskap, eventuelle fordommer og erfaringer tilside for å skjerpe min egen åpenhet for målet med studien, nemlig intervjupersonenes erfaringer og deres sentrale beskrivelser av fenomenet jeg ønsket å undersøke. Derfor passer den fenomenologiske tilnærmingen min kvalitative intervjustudie.

Jeg ønsket å finne ut hvordan lærere og skoleledere på distriktskoler som har elever som er nylig bosatte eller bor på mottak opplever inkluderingen av barna og deres foreldre i lokalsamfunnet og i skolen, samtidig som jeg ønsker å høre noe om deres rutiner og opplevelser rundt foreldresamarbeidet med disse foreldrene. Man kan argumentere for at en begrensning ved bruken av den fenomenologiske tilnærmingen i 6 intervjuer med varighet fra 30 til 60 minutter kan være at jeg ikke får nok dybde i deres fremstilling av egne erfaringer og fokuset på at det var deres egne erfaringer og tanker jeg la vekt på i intervjuene, men jeg føler allikevel at valget av denne tilnærmingen ga meg ærlige svar som har ført til at jeg i etterkant kan reflektere rundt disse opplevelsene opp mot teorier og faglitteratur om temaene.

3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

Det er strengt tatt umulig å jobbe med et samfunnsvitenskapelig prosjekt uten å reflektere over hvordan man forstår og tolker det temaet man forsker på. Disse prosessene kalles hermeneutiske prosesser, og handler om man veksler mellom forståelse av helhet og delene av helheten. Dette beskrives ofte gjennom den hermeneutiske sirkelen, hvor en spiralbevegelse i tankeprosessene gir mulighet for en gjennomgående utdypning av meningsforståelsen (Brinkmann & Kvale, 2015, Repstad, 2007). Et fokus på en slik type tenkning har vært avgjørende for min forståelse av mitt eget forskningsmateriale i tolkningsarbeidet. Vekslingen mellom en forståelse av helheten i intervjuene ved å lese igjennom dem, for så å gå tilbake for å se på delvisagn og enkelte temaer i intervjumaterialet har hjulpet meg både i generell og spesifikk forståelse, og også i kategoriseringen og kodingen av intervjuene opp mot teori.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode for innsamling av datamateriale i denne studien. I kvalitative dybdeintervjuer er opplevelsesaspektet i fokus. Det overordnede målet vil her være å innhente informasjon og dermed kunne få en forståelse av personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Dalen (2011) trekker frem at intervjuer egner seg godt som metode i forskningsarbeid hvor man ønsker å finne ut noe om personers følelser, erfaringer og tanker. Fordi jeg ønsker dybdeinformasjon om intervjudeltakernes opplevelser og hvilke mening de tillegger disse opplevelsene rundt et gitt fenomen, har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte dybdeintervjuer som min metode. Et slikt intervju er basert på gitte temaer og formulerte spørsmål tilpasset disse temaene. På grunn av vektleggingen av dybdekunnskap er kvalitativ forskning svært godt egnet i forhold til målene for sosialforskning. Disse målene spiller i følge Ragin & Amoroso (2011) på å gi stemme og tolke kulturelle og historiske signifikante fenomener, samtidig som man videreutvikler teorien. Dette beskriver også mine ambisjoner for dette prosjektet på en god måte.

Brinkmann & Kvale (2015: 32) bruker fenomenologiske standpunkt og tankesett når de forklarer det semistrukturerte dybdeintervjuet. De oppsummerer det med at det kan ligne på en samtale, bare med profesjonelle trekk, bestemt mening og teknikk, samtidig som det til en viss grad er strukturert etter en intervjuguide, men rom for refleksjoner og oppfølgingsspørsmål, derav semistrukturert. De trekker frem 12 stikkord fra fenomenologien som er særlig beskrivende for det semistrukturerte forskningsintervjuet, og jeg har lagt vekt på noen av dem som jeg opplevde som viktige og interessante i utarbeidelsen og

gjennomføringen av mine egne intervjuer: *livsverden*; intervjuene søker informasjon om intervjudeltakernes livsverden, *mening*; intervjueren søker mening i det som blir sagt og hvordan det blir sagt i intervjuene, *spesifisering*; konkrete meninger i stedet for generaliseringer, *fokus*; intervjuer leder samtalen mot definerte temaer, men ikke til spesifikke meninger om disse temaene, *uklarhet/tvetydighet*; forståelse for og av muligheten for tvetydighet og uklarhet både i intervjuerens spørsmål og intervjudeltakerens svar, og evnen til å drøfte og finne grunner til dette, *endring*; endring av tankemønstre igjennom intervjuet. Et intervju kan være en læringsprosess både for intervjueren og intervjudeltakeren og *positiv opplevelse*; vise interesse for og være sensitive for intervjusituasjonen og hva den innebærer for intervjudeltakeren for å skape en positiv intervjuopplevelse.

De nevnte trekkene over beskriver både hvilke hensyn jeg måtte gjøre i oppbyggingen av intervjuene og gjennom utvelgelsen av intervjuobjekter, samtidig som det også gir en god oversikt over hvilke trekk som var viktige for meg i valget av metode. Jeg ønsket ikke generaliseringer, men deltakernes tanker og følelser rundt en problemstilling og gitte fenomener. Jeg ønsket at det til en viss grad skulle være en strukturert situasjon slik at jeg skulle få muligheten til å få svar på det jeg ønsket å undersøke, men samtidig at intervjudeltakerne skulle få snakke rimelig fritt slik at ikke standardiserte spørsmål og tidspress stod i veien for deres opplevelse av intervjuet som jeg la vekt på at skulle være positiv. Den semistrukturerte intervjusituasjonen ga både intervjudeltakerne og meg rom for det vi ønsket å få ut av intervjuene. Jeg kunne holde en viss struktur med ferdigoppsatte temaer og forhåndskonstruerte spørsmål, samtidig som det av respekt for deltakerne var rom for digresjoner og samtaler rundt utenforliggende temaer som de ønsket å snakke om. Vi kunne hoppe inn og ut av spørsmålene, hoppe over spørsmål jeg allerede hadde fått svar på, samtidig som vi i stor grad for det meste holdt oss til temalisten og de forberedte spørsmålsstillingene.

3.2.1 Utforming av intervju

Brinkmann & Kvale (2015:74) påpeker at grundige forberedelser er viktig for at intervjuet skal bli godt. De sier også at intervjuets *hva, hvorfor og hvordan* er spesielt viktige i utformingen og forberedelsen av et intervju. Forskeren bør ha forhåndskjennskap til tema og formulere et klart formål med intervjuet, samtidig som han eller hun burde ha kjennskap til ulike intervjuteknikker og bestemme seg for hvilke som skal brukes. De påpeker også viktigheten av å på forhånd tenke over hvordan resultatene skal analyseres og rapporteres. For

å sikre at disse spørsmålene var godt gjennomtenkt hos meg, lagde jeg en utvidet intervjuguide som bestod av overordnede temaer og forskningsspørsmål, intervju spørsmål og tenkte analyseemner delt opp i bolker. På denne måten følte jeg at jeg fikk en god oversikt over hva jeg selv la vekt på i intervjuene, sikret at jeg ikke stilte de samme spørsmålene flere ganger og til en viss grad hjalp meg selv videre i analysearbeidet.

Når man lager en utarbeidet intervjuguide, kreves det også forkjennskap til teorier og litteratur for å utforme intervju spørsmålene og tenkte analysetemaer. Fordi jeg før utarbeidelsen av intervjuene studerte mye litteratur, visste jeg også hva jeg ønsket svar på i intervjuene og hvilke temaer jeg kunne analysere svarene jeg fikk opp i mot. Dette tror jeg var en stor fordel i arbeidet med den utvidede intervjuguiden. Allikevel ble utarbeidelsen av intervjuguiden en prosess der jeg, sammen med veileder, fjernet, endret og tilføyde spørsmål over en periode. Jeg endret også noen av spørsmålene for å skape mer relevans, og kuttet andre som virket mindre relevante i løpet av intervju prosessen. Dette er fordelen med det semistrukturerte intervjuet, jeg kunne bytte rekkefølge på spørsmålene underveis, fjerne og legge til oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i intervjuguiden. Dette er også moment som Repstad (1998) i Krumsvik (2014) trekker frem som fordelaktig for å få flyt i samtalen. Selv om jeg hadde gjort et godt forarbeid med tenkte analysetemaer, dukket det også selvfølgelig opp uventet informasjon underveis i intervjuene. Man kan aldri fullstendig planlegge et intervju materiale på forhånd, noe som i og for seg er veldig spennende. Kvale (2001) snakker også om viktigheten av at intervju spørsmålene er korte og konsise, samtidig som de er enkle for intervjudeltakeren å forstå. Jeg utarbeidet spørsmål som i stor grad var korte og enkle, samtidig som jeg på forhånd i mine egne notater hadde laget oppfølgingsspørsmål og forklaringer av vanskelige ord og begreper i tilfelle ikke intervjudeltakeren skulle forstå.

Mange metodikere og forskere anbefaler å alltid gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervju prosessen. Dalen (2011) er en av disse. Kvale (2001) snakker også om viktigheten av å lære å bli en god intervjuer, og at dette skjer gjennom å intervju, lese intervjuer, lytte til intervjuoptak og observere mer erfarne intervjuere. I arbeidet med min bacheloroppgave gjennomførte jeg tre semistrukturerte intervjuer. Jeg har også jobbet med diverse intervjuøvelser igjennom studietiden. Dette gir meg allikevel ikke stor erfaring som intervjuer, så jeg leste intervjuer og hørte mye på tidligere optak for å forbedre intervju spørsmålene og forberede meg til intervjusituasjonen. I stedet for å teste intervjuguiden min ved å gjøre et pilotintervju, valgte jeg å endre intervjuet noe underveis i

intervjuprosessen. Dette valgte jeg fordi jeg følte at det var riktig for mitt prosjekt, da det hadde vært vanskelig å finne noen med relevant kunnskap som jeg kunne teste intervjuet mitt på. Jeg endret også spørsmålene etter relevans tatt i betraktning om informanten var skoleleder eller lærer.

3.2.2 Utvalg

Antall intervjupersoner avhenger av studiens formål. I kvalitative intervjustudier ser man ofte at antallet intervjupersoner er enten for høyt eller for lavt. Brinkmann & Kvale (2015) snakker om at intervjustudier ofte blir kritisert fordi funnene ikke er generaliserbare ettersom de involverer for få informanter, samtidig trekker de frem Piagets studier om barns utvikling, gjennomført på hans egne barn, og Skinner (1961) som argumenter i *A Case History in Scientific Method* mot hyppig bruk av store grupper og statistikk, som et en motpart til denne kritikken. Hvis man ser på disse sakene, kan man antyde at signifikant kunnskap fra få personer kan vise seg generaliserbart også for større grupper. Jeg vil ikke påstå at mitt materiale som er bygd på seks intervjuer med lærere og skoleledere fra tre ulike skoler er generaliserende for fenomenet jeg undersøker, men håper allikvel at det kan være gjennkjennbart og interessant for andre lærere og skoleledere i målgruppen.

Jeg valgte mitt antall intervjudeltakere ut i fra flere faktorer. Først og fremst fokuserte jeg på tilgang og tidsbruk, samtidig som jeg tenkte ut hvor stort antall intervjuer jeg måtte gjennomføre for å si noe fenomenet jeg ønsker å undersøke. Dette er den første større undersøkelsen jeg gjennomfører, og tidsperioden er begrenset, så jeg følte derfor det er viktig å ikke gape over for stort. Intervjuene skulle gjennomføres, transkriberes og analyseres. Dette er tidkrevende arbeid. Når jeg satt i gang med arbeidet med å finne informanter til prosjektet benyttet jeg meg av en kombinasjon av det Larsen (2007) betegner som “snøballmetoden”, hvor man kommer i kontakt med personer som har kunnskap om temaet, som også kan sende deg videre til andre personer med lignende kunnskap og “hensiktsmessig utvalg” eller “kriterieutvalg”. Michael Patton (2002), referert til i Gall, Gall og Borg (2007: 178) snakker om at målet med hensiktsmessig utvalg er å finne informanter som sitter på fyldig informasjon om det området man ønsker å få belyst. Jeg ønsket å finne ut noe om distriktsskolers relasjonsarbeid med og inkludering av nyankomne elever og deres foreldre i skolemiljøet og lokalmiljøet. Det var derfor hensiktsmessig for meg at informantene oppfylte disse tre kategoriene:

- Informanten jobber som lærer eller skoleleder
- Informanten jobber på en distriktskole / bygdeskole
- Informanten jobber på en skole som i løpet av de siste fem årene har blitt mottaksskole/har tatt i mot nyankomne elever

Jeg ønsket å gjøre intervjuer på tre forskjellige skoler som innfridde kriteriene jeg hadde satt for ”hensiktsmessige informanter”. Dette fordi jeg ønsket å sikre anonymitet i størst mulig grad, samtidig som jeg ønsket å få muligheten til å oppdage kontraster og diversitet i feltet. Det var også ønskelig å få til intervjuer med både lærere og skoleledere for å få et mer nyansert bilde av hvilke utfordringer og muligheter som finnes i et slikt samarbeid, og få inntrykk av hvordan arbeidet gjøres på flere plan. Jeg kom tidlig i kontakt med en skole som jeg tidligere hadde opparbeidet meg kontakter på. Ved denne skolen tok jeg kontakt med rektor og en skoleleder som sendte meg videre til lærere som hadde erfaring med nyankomne elever og foreldre i sine klasser. Disse lederne ble det Krumsvik (2014) kaller for portvakter for meg, personer som bidro til at jeg fikk innpass på skolen og som hjalp meg med å komme i kontakt med informanter. Krumsvik (2014) snakker også om at bedrifter gjerne er velvillige til å stille opp i forskning, hvis de kan se at forskningen og forskningsspørsmålene kan være interessante for bedriften å belyse. Dette fikk jeg også forklart at var tilfelle hos denne skolen.

Arbeidet med å skaffe villige og hensiktsmessige interformanter fra flere skoler viste seg å bli en langt mer møysommelig prosess enn jeg hadde forventet. Jeg undersøkte via hjemmesidene til de store mottaksdrifterne i Norge, og sendte ut mailer til de distriktskommunene som så ut til å ha mottaksdrift. Her spurte jeg om å komme i kontakt med skoleledere eller rektorer på den eller de skolene i kommunen med nyankomne elever. Få kommuner svarte, men etter lengre ventetid svarte noen kommuner meg med kontaktinfo til de respektive skolene. Dalen (2011) beskriver det å søke om tilgang som en ”balansekunst” hvor man må spille kortene sine riktig og forhandle med de rette personene. Med tanke på at jeg kjente få personer på skoler som var kvalifiserte til prosjektet, samtidig som at målgruppen var ganske liten, var det også vanskelig å finne portvakter på de aktuelle skolene. Etter det jeg har lest i litteraturen (Dalen, 2011, Krumsvik, 2014) og selv erfart tidligere ville dette ha høynet sjansene mine for innpass betraktelig. Jeg sendte ut informasjon om prosjektet, målgruppen, hensikten med prosjektet og informerte om personvern i forespørselene om deltakelse i intervjuer. I noen tilfeller ringte jeg også kommuner og skoler. Allikevel førte dette til mindre respons, og ikke minst mindre positiv respons, enn jeg hadde

håpet på. De fleste skolene ønsket ikke, eller hadde ikke tid til å stille opp, men jeg fikk til slutt kontakt med en hyggelig rektor på en skole, og en lærer på en annen skole som ønsket å stille opp til intervju.

Jeg ser for meg at det kan være flere grunner til at så mange skoler ikke hadde mulighet til å delta i prosjektet mitt. Det kan for det første dreie seg om at tidspunktet for intervjuer og forespørselen om dette var uheldig. Jeg tok kontakt med de ulike skolene, tilsammen omkring 20 skoler, i starten av juni og starten av august. Dette er stressende tider med mye arbeid for skoleledere og lærere. Samtidig antar jeg at temaet jeg forsker på kan virke skremmende for de jeg ønsket å intervju. Jeg erfarte i noen av intervjuene jeg gjennomførte at lærerne og skolelederne uttrykte at de følte de ikke hadde nok kunnskap på området, og var redd for å si noe feil. Denne følelsen av mangel på kunnskap og redselen for å si noe feil eller støtende, kan også være grunn for at flere skoler aviste meg med unnskyldninger om dårlig kapasitet til å gjøre intervjuer, eller rett og slett unnlot å svare på mailforespørselene mine. Dalen (2011) skriver om at det ofte kan være vanskelig å få tilgang til å forske på det hun kaller for spesielle eller sårbare grupper, og at man som forsker ofte i disse tilfellene må gå vekk i fra opprinnelige krav til sammensetning av utvalg om man ønsker å gjennomføre prosjektet. Dette kjenner jeg meg veldig godt igjen i. Jeg hadde i utgangspunktet et sterkt ønske om å snakke med flere informanter på de tre ulike skolene, men måtte etter mye motgang i prosessen med å skaffe informanter, slå meg til ro med at jeg kun fikk tilgang til et større antall informanter på den ene skolen. Cohen m.fl. (2011) snakker om at man i utdanningsforskning ofte går igjennom flere faser i utarbeidelsen av designet på et prosjekt og at tre av disse fasene som går igjen er "setback, modification and compromise" (Cohen, Manion, & Morrison, 2011: 166). Dette kjenner jeg meg veldig igjen i fra min egen utarbeidelse av designet, da jeg måtte inngå kompromisser mellom meg selv og mine ønsker for utvalg og det utvalget jeg faktisk klarte å få opparbeidet. Man kan argumentere for at dette skaper et noe skeivt utvalg, men jeg føler allikvel at det kan være nyttig for forskning på området, da tre ulike skoler er representert.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte fem intervjuer hvor jeg satt ned med intervjupersonene, og et intervju per telefon. I forkant av de intervjuene jeg velger å kalle "de vanlige intervjuene" hadde jeg og intervjupersonene blitt enig om tiden som skulle settes av til intervjuet og stedet hvor det skulle skje. Intervjuene ble holdt i rolige kontoromgivelser i alle fem tilfeller. Det siste

intervjuet måtte løses ved å avtale et tidspunkt for intervju per telefon av praktiske og geografiske hensyn. Alle intervjupersonene hadde mottatt prosjektbeskrivelser og taushetserklæringsskjemaer på forhånd som de skrev under på. Her godtok de blant annet at jeg skulle få bruke lydopptaker under intervjuene. Dette presiserte jeg også hensikten med før intervjustart.

Kvale (2001) presiserer blant annet viktighet av at intervjusituasjonen føles trygg for intervjupersonen. Dette hadde jeg fokus på under hele intervjusituasjonen. Jeg brukte også tid i innledningen av intervjuet på å prøve å ufarliggjøre situasjonen ved å si at jeg ønsket å høre hva de tenkte og opplevde, at det ikke var noen fasitsvar og at de bare kunne få snakke så fritt de bare ville, men at jeg ville lede dem igjennom ved å stille noen spørsmål underveis. Jeg presiserte også at de ikke måtte være redde for å gå utenfor spørsmålet i svarene sine, og at jeg tilpasset spørsmålene mine etter hva jeg egentlig hadde fått svar på. Dalen (2011) snakker om at det i intervjusituasjoner er helt avgjørende å være en god lytter og å gi intervjupersonene tid til å fortelle. Hun sier også at utrente intervjuere ofte syns det er vanskelig å forholde seg til uforutsette pauser i intervjuene, men at disse pausene ofte kan bidra til å skape positive tenkepauser for intervjupersonene, slik at de kan gi så reflekterte svar som mulig. Jeg syntes også dette var litt ubehagelig i de første to intervjuene, men etter hvert som jeg ble mer bekvem i intervjusituasjonen turte jeg også å stå i disse pausene, uten å stresse videre med neste spørsmål. Dette gjorde absolutt intervjuprosessen mer bekvem, og ikke minst interessant. Intervjuprosessen kan som jeg tidligere har vært inne på virke skremmende for intervjudeltakeren, og derfor er det viktig å vise de forståelse og tålmodighet, men jeg merket også at de første intervjuene følte unaturlige og til dels ubekvemme for meg som ledet dem, noe som jeg måtte slå meg til ro med at var helt i orden, da det ikke var naturlig setting som jeg hadde mye erfaring med fra tidligere, jeg heller. Disse tenkepausene, samt det at vi tok oss tid til en liten informasjonsbit hvor jeg prøvde å ufarliggjøre intervjusituasjonen i forkant, følte jeg at også bidro til mer trygghet for meg i prosessen.

Jeg er veldig glad for at jeg fikk til å reise og møte fem av seks intervjupersoner. Cohen m.fl. (2011: 440) trekker frem at intervjupersoner ofte føler seg mer bekvemme i trygge omgivelser, og at denne tryggheten gjerne gjør det enklere for intervjuer å få mer åpne svar på deres opplevelser. Cohen m.fl. (2011: 439) diskuterer fordeler og ulemper med telefonintervjuer, og trekker frem at telefonintervjuer både kan være nyttig og vanskelig å bruke i kvalitativ forskning. Telefonintervjuer blir mest brukt i kvantitative undersøkelser

med lukkede svar og enkle spørsmålsstillinger. Grunnen til at jeg ble nødt til å bruke telefonintervju med en av mine intervjupersoner, var todelt og hadde med at intervjupersonen ønsket det for egen tidsbesparelse og min egen økonomiske besparelse i form av reiseutgifter å gjøre. Cohen m.fl. (2011) sier også at dette er to av grunnene til at telefonintervju kan være nyttig for både intervjuperson og intervjuer, samtidig som at det er en risiko for at man ikke får like ærlige svar eller den samme relasjonen til intervjupersonen som i intervjuer hvor intervjuperson og intervjuer setter seg ned sammen ansikt til ansikt. Jeg synes allikevel at telefonintervjusituasjonen var ryddig og fungerte godt til mitt formål.

3.3 Transkribering

Jeg gjorde lydopptak av alle intervjuene med godkjenning av intervjupersonene. Det første trinnet etter gjennomføring av intervjuet er transkribering eller renskriving av opptaket. Ehn & Öberg (2011:63) snakker om at denne transkriberingen burde skje mens intervjuene enda er ferske i minnet, derfor satt jeg meg ned med intervjuene og renskrev dem, samtidig som jeg slettet lydopptaket i etterkant slik som jeg hadde lovet informantene mine. "Å transkribere betyr å transformere, å endre fra en form til en annen" (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 204). Når man transkriberer et lydopptak endrer man det orale språket til skriftspråk. Det orale språket inneholder både ikke-verbal og verbale kommunikasjonsformer som til sammen former opplevelsen og tolkningen av samtalen. Det er vanskelig og ikke minst svært tidkrevende å registrere alle disse ikke verbale tolkningene i transkripsjonen av et intervjumateriale. Derfor trekker også Brinkman & Kvale (2015: 204) frem Bourdieus uttrykk "lost in transcription", som omhandler hvordan mening kan bli borte i transkripsjonen av et materiale.

Hvordan man velger å transkribere intervjuene avhenger allikevel av hvilket formål man har med studien (Ehn & Öberg, 2011: 63). Mitt formål var ikke å gjøre en diskursiv analyse hvor jeg la vekt på kroppsspråk, uttrykksform eller fremførelse, men heller å ha fokus på innholdet i intervjupersonenes fortellinger, altså den verbale informasjonen som kom frem i intervjuene. Jeg ville søke etter svar på forskningsspørsmålene mine igjennom den verbale kommunikasjonsformen som forekom i transkripsjonene av intervjuene. Derfor skrev jeg ned det som ble sagt i intervjuene i renskrivingen, uten å til eksempel vektlegge pauser, latter, kroppsspråk og andre lignende faktorer i stor grad. Jeg er klar over at dette kunne føre til at informasjon og tolkninger av informasjon som kom frem gjennom ikke verbal kommunikasjon i intervjuene også kunne være interessant, men jeg tror også at det var viktig

at jeg tenkte på hva som var mest hensiktsmessig for meg å få med i transkripsjonen i forhold til tidsbruk og størrelsen på forskningsprosjektet, som i mitt tilfelle er en masteroppgave.

3.4 Bearbeiding av datamateriale og analyse

Ehn & Öberg (2011: 63) hevder at analysen og tolkningen av det som blir fortalt i en intervjusituasjon allerede starter i selve intervjuet, når man gjør seg opp forestillinger om hva det som sies betyr, og hvordan det kan brukes i analysen opp mot forskningsspørsmålene. Jeg forsøkte å begynne analysene og bearbeidelsen av datamaterialet så tidlig som mulig i skriveprosessen, slik at jeg i tillegg til transkriberte notater og opptak kunne til en viss grad huske hva som ble sagt. Samtidig hadde jeg i forkant lest mye teori og allerede til en viss grad laget kategoriene for analysen klare. Den ferdige oppdelingen av kategorier ble til i analyseprosessen, hvor oppdelingen ble stående klarere for meg etterhvert som jeg fant frem til interessante teorier for å belyse funnene mine.

3.4.1 Koding og kategorisering

I prosessen med å lese igjennom det transkriberte materialet, brukte jeg ulike fargekoder som igjen viste til hvilke sentrale temaer som ble tatt opp. Disse fargekodene fikk etterhvert kategoriske navn som for eksempel "relasjoner", "ressursorientering", "samarbeid", "utfordringer" og "oppstart". Disse kategoriene og noe av innholdet i dem ble etter hvert til de kategoriene som man kan se under delkapittel "4.1 Kategorier". Selv om Brinkmann & Kvale (2015: 226) skriver at koding og kategorisering er den mest vanlige formen for dataanalyse, valgte jeg å kode mer eller mindre for hånd og dermed ikke bruke noe dataprogram. Dette valget tok jeg fordi det var det mest bekvemme for meg i denne prosessen. Jeg følte heller ikke at jeg hadde behov for noe stort dataprogram for å kategorisere og analysere mine intervjuer. Hadde jeg hatt en større mengde datamateriale, hadde jeg kanskje valgt annerledes.

3.5 Kvaliteten av kvalitativ forskning

For at et forskningsprosjekt skal kunne bli tatt seriøst, må forskeren hele tiden kritisk vurdere kvaliteten på sin egen forskning. Repstad (2007: 134) snakker om at reliabilitet og validitet lenge har blitt brukt som uttrykk for hvor god kvalitetssikring det er på forskningen, og at man på bedre norsk kan oversette reliabilitet til forskningens pålitelighet og validitet til forskningens gyldighet. Dette er også begreper som passer bedre inn i kvalitativ forskning, da reliabilitet og validitet er begreper som spinner ut av kvantitativ tradisjon.

3.5.1 Gyldighet

Brinkmann & Kvale (2015:282) skriver at en viktig pekepinn i søken etter validiteten på et forskningsprosjekt er om man måler det man egentlig ønsker å måle. I kvalitative undersøkelser bruker man måling i svært liten grad, og derfor vil det også være upassende å bruke dette begrepet. Både Brinkmann & Kvale (2015) og Repstad (2007) foreslår å heller legge vekt på om forskningsmetoden og forskningsspørsmålene egentlig undersøker det som er ment å undersøkes, og heller erstatte validitetsbegrepet med begrepet som omhandler gyldighet. Gyldigheten av forskningen vil kunne ses i sammenheng med hvor godt forskningen er planlagt og gjennomført. Dette kan man i dette prosjektet lese mer om i avsnittet om planleggingsfasen, utarbeidelsen av intervjuene, utvalget og gjennomføringen av intervjuene i delkapitlene 3.2.1, 3.2.2 og 3.2.3, og vil kunne fungere som en gyldighetskontroll for planleggingen og gjennomføring, samt det ferdigstilte datamateriale. Forskeren selv kan også påvirke forskningens gyldighet. Brinkmann & Kvale (2015: 285) beskriver Miles og Huberman (1994) sine teorier som i all hovedsak handler om at man må ta hensyn til og undersøke hvilke "(...) potensial biases that might invalidate qualitative observations and interpretations (...)" (Brinkmann & Kvale, 2015: 285). Min rolle som forsker er å gi objektive tolkninger og analyser av et materiale i samhandling med teori på området. Objektiviteten er her et viktig hovedpunkt for å sikre gyldighet, men man kan aldri være helt objektiv på et område man har interesse for og tidligere kjennskap til. Man kan også snakke om at forskningens gyldighet er avhengig av hvem forskeren er og om han eller hun har integretet som forsker på det feltet det forskes på. Hvis man skal se på gyldighet med disse øynene, vil det være vanskelig å skape gyldighet i forskningen til en masterstudent som aldri har fått noe publisert før.

3.5.2 Pålitelighet

Som tidligere nevnt oversetter jeg reliabilitet til pålitelighet, da jeg føler at dette begrepet ligger meg nærmere i språket. "Reliability pertains to the consistency and trustworthiness of research findings (...) often treated in relation to the issue of whether the a finding is reproducible at other times and by other researchers" (Brinkmann & Kvale, 2015: 281). Påliteligheten kan sies å være høy når flere forskere som forsker på samme fenomen, gjør samme observasjoner eller sitter igjen med den samme informasjonen. I kvalitative intervjuundersøkelser kan man aldri være helt sikker på påliteligheten til intervjupersonene,

men man kan legge til rette for at intervjupersonene kan være så ærlige som mulig. Det vil alltid kunne være ytre forutsetninger som kan være med å bidra til at påliteligheten i et forskningsmateriale ikke er fullt så høyt som man skulle ønske. For å sikre høy pålitelighet i forskningsmateriellet og funnene, må man som forsker selv fremstå pålitelig, og tenke igjennom pålitelighetsspørsmålet i alle fasene av informasjonsinnhenting.

3.6 Etske og kritiske refleksjoner

Brinkmann & Kvale (2015: 306) snakker om forskeren eller forfatteren som en forteller, en person som snakker på vegne av andre. Med dette i bakhodet dukker det opp flere moralske spørsmål. Det er viktig å etterfølge og tenke igjennom viktige prinsipper og retningslinjer når for sikkerhet, samtykke, konfidensialitet og eventuelle konsekvenser av forskningen for de man forteller på vegne av i forkant av, under og særlig i rapporteringen av resultatene.

3.6.1 Informert samtykke og forskningsgodkjenning

Som nevnt i delkapittel 3.2.3 fikk informantene informasjonsbrev med vedlagt samtykkeskjemaer per epost i forkant av intervjuene. Kvale (2001) sier at informert samtykke handler om å avtale med intervjupersonen i forkant av intervjuet hvordan intervjuene skal benyttes og eventuelt publiseres. Jeg sendte ut samtykke skjemaene i forkant av intervjuene, slik at intervjupersonene skulle få mulighet til å lese igjennom dem før selve intervjusituasjonen. Allikevel opplevde jeg i noen av møtene at intervjupersonene hadde spørsmål til skjemaene, før de ønsket å skrive under. Skjemaene for informert samtykke og informasjonsbrevet omhandlet hva prosjektets tema og hensikt var, hvordan intervjuene ville gjennomføres og estimert tidsbruk for intervjuene. Det inneholdt også informasjon om at intervjupersonene kunne trekke seg hvor som helst i prosessen uten konsekvenser, hvordan jeg ville oppbevare informasjonen, ønsket om å bruke lydopptak, transkribering av opptakene og sletting av lyd materialet, samt en forsikring om at jeg ville anonymisere all personlig data. Se vedlegg 1.

Konfidensialitet er ekstremt viktig for å sikre intervjupersonenes anonymitet, og jeg føler at det faktisk at man kan sikre dette i stor grad gjennom bruk av fiktive navn og endring av kjennetegn både i transkripsjonsmaterialet og i den ferdige rapporten kan være avgjørende for at personer ønsker å stille opp i forskningsprosjekter. "I 1990 oppnevnte det norske Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet en nasjonal forskningsetisk komitè for

samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)” (Repstad, 2007: 40). Denne komitèen har utarbeidet retningslinjer som jeg som forsker må ta hensyn til og følge. Disse retningslinjene legger vekt på hva forskere må ta hensyn til hva gjelder blant annet samtykke, lagring av materiale og konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2016). Jeg har vært nøye på å lagre alle opplysninger passordbeskyttet, og slettet alle lydopptak i etterkant av transkripsjonen. I analysedelen av denne oppgaven har jeg prøvd å beskytte mine intervjudeltagere så godt jeg overhodet kan ved å gi dem fiktive navn (intervjudeltaker 1 til 6) og ikke nevne hvor de geografisk holder til. Allikevel kan man alltid risikere at kjente av intervjudeltakeren, som kollegaer, ved lesning, forstår hvem som har uttalt hva. Dette skjer gjerne på bakgrunn av intervjudeltakerens egne uttalelser til kollegiet om å stille opp i et prosjekt. Dette kan helt klart bidra til å hemme anonymiteten i materialet, men er også i stor grad utenfor min kontroll. Jeg måtte også søke NSD (Norsk senter for forskningsdata) om godkjenning til å gjennomføre forskningen. I denne søknaden måtte jeg spesifisere hvordan jeg skulle innhente informasjon, alder og yrkesgren på intervjupersonene, samt hvordan jeg skulle lagre og fremstille informasjonen. Godkjenningen fra NSD ligger vedlagt i vedlegg 2.

3.6.2 Læreren og masterstudenten som forsker

I og med at jeg selv er utdannet lærer, og ikke bare masterstudent, reflekterte jeg også en del rundt min rolle som intervjuer og forsker i denne prosessen. Jeg intervjuet lærere og skoleledere, og flere av de jeg intervjuet visste på forhånd at jeg også var lærerutdannet. Jeg tenkte mye på om dette kunne være ødeleggende for åpenheten til informantene, men fikk igjennom intervjuene inntrykk av at det hadde positive konsekvenser. Lærerne og skolelederne visste at jeg hadde kunnskap og forståelse om jobbhverdagen deres, og de snakket fritt og brukte begreper som de visste jeg ville kjenne igjen. Jeg tror dette kun bidro til å styrke tryggheten i relasjonen og situasjonen. På en annen side opplevde jeg heller det at jeg gikk en mastergrad i flerkulturell og internasjonal utdanning som mer distanserende i intervjurelasjonen. Denne opplevelsen var todelt. De lærerne og skolelederne som hadde arbeidet mye med dette feltet var selvsikre og hadde en ”vi-holdning” til meg når de snakket om feltet, mens flere av lærerne uttalte flere ganger at de var usikre i sin begrepsbruk og kunnskap fordi ”jeg var jo eksperten på dette”. Denne forutinntatte holdningen av at jeg var eksperten og at de ikke var gode nok, kunne virke noe stigmatiserende i de intervjuene de forekom, men også en naturlig situasjon, vil jeg tro, da forskere som regel vet mye om feltet de studerer.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere de viktigste funnene fra intervjuene med lærerne og skolelederne. Jeg skal også knytte disse funnene opp mot relevante teorier og drøfte sammenhenger og eventuelle avvik mellom teorier, perspektiver og intervjudeltakernes egne opplevelser og erfaringer for å se om det kan knyttes konklusjoner til forskningsspørsmålene mine.

4.1 Kategorier

I denne delen valgte jeg å dele opp og analysere datamaterialet ut i fra fem kategorier. Disse kategoriene velger jeg å kalle; det ”nye” mangfoldet, foreldresamarbeid og relasjoner, skolen og mottaket, skolens rolle for inkludering og ressurser, kommune og økonomi. Jeg vil nå bruke de samme kategoriene i presentasjonen og drøftingen av informasjonen lærerne og skolelederne har delt med meg. Som sagt vil disse lærerne og skolelederne merkes med ”Intervjudeltaker 1 til 6” for anonymitetens skyld.

4.2 Det ”nye” mangfoldet

Mangfold er ikke nytt i norsk kontekst med blant annet nasjonale minoriteter, urfolk som samene og ulike handel- og arbeidsinnvandrere sin lange historie (Brochmann & Kjeldstadli, 2008). Likevel kan vi snakke om at mangfoldet har økt og endret form de siste tiårene. Røthing (2017: 16) trekker frem at Thomas Hylland Eriksen bruker begrepet hypermangfold som han har lånt av den tyske antropologen Vertovec, som et passende begrep på dagens norske samfunn og sier at samfunnet er mer komplekst og mangfoldig enn noen gang før. Engen (2014) benytter seg også av dette begrepet som fra engelsk beskrives som superdiversiteten. ”Samtidig har nye forbindelser og interaksjoner oppstått både mellom majoritet og minoritet, og mellom og innenfor de enkelte minoritetsgruppene. Vertovec (2007) bruker termen *superdiversitet* for å begrepsfeste de endringene som har funnet sted (...) (Engen, 2014: 71). Selv om mangfold ikke er noe nytt i samfunnet, så kan man snakke om en nytt type mangfold og dette særlig ute i distriktene. Distriktsnorge blir stadig knyttet tettere opp mot byene i takt med den økende globaliseringen verden står ovenfor og den mer desentraliserte bosettingspolitikken til integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Et mangfold med ulike etnisiteter, religioner, språk og kulturer blir også mer fremtredende i bygder og små steder i Norge.

Commented [BLSB1]: Kategorier – Se på dette til slutt slik at de samsvarer

4.2.1 Tilpasning til et nytt mangfold i distriktskolene

Målestokk og vaner

Jeg spurte lærerne og skolelederne på distriktskolene hva mangfold var for dem, og i hvilken grad de så på sin egen skole som mangfoldig. Svarene jeg fikk handlet særlig om to forhold; mangfold som en relativ størrelse, her beskrevet som målestokk, og vaner. Flere av informantene snakket om i hvilken målestokk man så mangfoldigheten. At mangfoldigheten handlet om målestokk, og hva man målte det opp i mot. Skolene var helt klart mindre mangfoldige på språk, religion og kulturer enn skoler i mer sentrale områder, men samtidig mer mangfoldige enn de hadde vært for noen år siden.

Det kommer jo an på målestokk, men i forhold til andre skoler (...) Så er jo ikke vi noen stor flerkulturell skole. Der er det jo mange fler fra ulike kulturer og nasjoner der enn det er her. Men vi har jo blitt en mye mer flerkulturell skole på veldig kort tid da (Intervjudeltaker 2).

Sammenligningen her både opp mot andre skoler og opp mot seg selv tidligere år er beskrivende for skoler som har fått en ny type mangfold. De har alltid hatt elever med ulike tradisjoner, språk, kulturer, hjemmeforhold, funksjonshemninger, seksuell legning, styrker og vansker, men samtidig så har de opplevd å bli en del av et annet mangfold med elever med en annen etnisitet, religion og kultur gjennom økingen av nylig bosatte og elever og foreldre bosatt på asylmottak i bygda eller tettstedet. For disse skolene er denne type mangfold relativt nytt, selv om de selv ser på mangfoldet som større og mer komplekst på større skoler i mer sentrale områder. Det ser også ut som om intervjudeltaker 2 forbinder mangfold med flerkulturell, fleretnisk eller flerspråklige faktorer. Dette kan vise til en noe snever forståelse av det virkelige mangfoldet på skolen.

Den andre faktoren informantene i stor grad trakk fram når det var snakk om å definere sin egen mangfoldighet på skolene var vaner, og det jeg vil kalle for vaneperspektivet. Vaneperspektivet representerer det som er sett på som normalen i skolesamfunnet. Dette vaneperspektivet handler om en forforståelse og en normal som man er født og sosialisert inn i, et sett med ureflekterte praksiser. Det er knyttet opp mot en forforståelse av maktposisjon, privilegier og mulig mangel på kunnskap. Lærerne og skolelederne snakker om at mangfoldet er noe de kanskje ikke i stor grad er så vant med. Dette bygger opp under at de i sin kompetanse kanskje mangler kunnskap om interkulturelle- og interetniske forhold eller at de

rett og slett ikke er vant til å snakke om det eller forholde seg til det, fordi det oppleves som nytt for dem.

Jeg tenker jeg jo at vi har flere kulturer representert og at vi tar hensyn til det og viser det fram. Og at jeg tenker at vi har lærere som tar hensyn til det, og jobber med det, også i forhold til språkundervisningen. Men så tenker jeg også at vi kanskje ikke er så vant med det og tenker kanskje ikke over at vi har så mange kulturer som vi har her. (Intervjudeltaker 1)

Mennesker og samfunn lar seg lett styre etter vaner. Når det oppstår en ny situasjon eller som her en relativt ny sammensetning i elevmassen, må vaner endres og da kan man snakke om at man arbeider med noe man ikke er så vant med, noe som er litt utenfor den vante normen. Røthing (2017: 20) snakker om viktigheten av normbevissthet, og det å kunne være normkritisk i den norske skolen. Å være klar over sine egne normer og å kunne være kritisk til de normene som finnes på en skole kan være til stor hjelp for de skolene som nå går igjennom et endringsarbeid i forståelsen av mangfoldet i skolen. Som intervjudeltaker 1 trekker frem i intervjuet over er man kanskje ikke så vant med mangfoldet, og tenker kanskje ikke over hvor mange kulturer som faktisk finnes på skolen. Det kan også tenkes at grunnen til Intervjudeltaker 1 sier at de ikke tenker så mye over at de har så mange kultur som de har på skolene. En grunn til dette kan være at deres etablerte praksis og profesjonsdiskursen ikke fanger det, da mangelperspektiv og den individuelle tilpasningsdiskursen som skolen i stor grad er styrt av ikke retter fokus mot praksisene, innholdet og arbeidsformene, men mot elevene og hva de trenger og eventuelt mangler (Hilt & Bøyum, 2015; Langerud, Askeland, & Aamotsbakken, 2014). På bakgrunn av dette kan det også være vanskelig for disse lærerne å vurdere sin egen praksis kritisk i forhold til hvordan de møter mangfoldet eller se hvordan de etablerte praksisene fungerer i møte med etnisk og språklig mangfold.

Læreryrket er et profesjonsyrke og lærerne er profesjonsutøvere. I følge Molander & Smeby (2013) er profesjoner en måte å institusjonalisere ekspertise på. Profesjoner yter eksperttjenester og profesjonsutøvere må hele tiden tilegne seg ny kunnskap som gjør at deres ekspertise er tidsriktig og følger med i tiden. Hoëm (2010, s. 68) påpeker at dette nettopp er styrken ved å forankre profesjonen i så stor grad til forskningen og dens kunnskapsproduksjon. Man har hele tiden muligheten, og et krav om, å kontinuerlig føye seg til ny kunnskap som en forutsetning for videre yrkesutøvelse. Å støtte seg til profesjonen og kravet om å tilegne seg ny kunnskap vil være veldig viktig for lærere og skoleledere i en overgangsfase. Overgangsfasen for de ansatte på skolene jeg har snakket med handler om en

endret elevsammensetning og endrede læringsforutsetninger i elevsammensetningen. Lærerne og skoleledelsen må kontinuerlig utvikle seg i profesjonen, og endre skolens innhold og arbeidsmåter for at den skal være relevant for elevene og familiene som faktisk befinner seg i skolen til en hver tid. Opplæringen skjer i utdanningen, men kanskje i størst grad ute i arbeidslivet (Smeby 2013). Profesjonsutøvere er som forskere, det kun legges et kunnskapsgrunnlag i utdanningen. Selve yrkesutøvelsen fungerer som heltidsutdanning.

Det vaneperspektivet og utfordringen med å gjøre noe annet enn det som man har vært vant med som flere av lærerne og skolelederne viser til i intervjuene kan også handle om at lærerne og skolelederne besitter mye av det Harry Collins (2010) i Smeby (2013) betegner som taus kunnskap som vanskelig kan gjøres eksplisitt. Collins (2010) i Smeby (2013) tre kategorier for taus kunnskap, og særlig den siste av disse kategoriene, interaksjonskunnskap, er svært interessant for lærernes og skolelederens forhold til de vaner de har i arbeidet sitt og måten de ser nye utfordringer på. ”Interaksjonskunnskapen er kunnskap som individer bare kan tilegne seg gjennom deltakelse i sosiale fellesskap (...) Den må tilpasses den konkrete situasjonen og tilegnes gjennom kommunikasjon (Smeby, 2013: 20). Som sagt er den tause kunnskapen en stor del av profesjonsutøverens kunnskapsbase, og i tilegnelsen av ny kunnskap for nye situasjoner, som situasjonen flere av lærerne jeg har snakket med er i med en elev- og foreldregruppe som er ny for dem, vil det kunne være en ekstra stor utfordring å tilegne seg nye koder og den nye tause kunnskapen som kreves for å møte situasjonene. Denne type kunnskap må erfares av hver enkelt profesjonsutøver, og vil helt klart bryte med den tause kunnskapen som allerede finnes i lærerne og skolelederne. Jeg har inntrykk av at det er noe av dette lærerne ser på som mest vanskelig når de snakker om at de nye utfordringene utenfor det de er vant med i sin profesjon. Dette kan også knyttes opp mot den allmenne pedagogikken og det faktum at lærerutdanningene som flere av lærerne som fortsatt arbeider i grunnskolen har sin utdanning fra en tid hvor det ikke var fokus på flerkulturelle perspektiver i utdanningen.

Mangfoldighet = tilpasset opplæring?

En tredje faktor lærerne og skolelederne trekker frem når det er snakk om hva som for dem kjennetegner en mangfoldig skole er den tilpassede opplæringen. Flere av informantene trekker spesifikt frem at for dem så handler flerkulturaliteten og mangfoldet på skolen om det samme som å drive med tilpasset opplæring og at dette er noe de uansett er lovpålagt å gjennomføre på daglig basis. Opplæringsloven paragraf 1.3 handler om skolens og lærernes

krav til å drive tilpasset opplæring for alle elever i grunnskolen og den videregående skolen ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten” (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998). Lærerne skal altså tilpasse opplæringen etter hver enkelt elevs forutsetning og evner. Flere av informantene jeg har snakket med antyder at håndtering av skolens mangfold i stor grad handler om tilpasning til den enkelte elevs forutsetninger, slik som prinsippene for tilpasset opplæring viser til.

En av informantene som spesifikt snakker om flerkulturelt mangfold opp mot tilpasset opplæring i skolen, og som sier at ved å drive tilpasset opplæring i skolen så tar de også hensyn til mangfoldet, sier dette: ”Jeg tenker at hvis vi driver en skole med god tilpassa opplæring, så er det egentlig hånd i hanske med å drive en flerkulturell skole” (Intervjudeltaker 3). Når man snakker om inkludering i den norske forstanden kan man som Bachmann og Haug (2006) i Nes & Nordahl (2015: 156) trekker frem at det å se på tilpasset opplæring i en vid betydning være kjernen i strategi for å møte mangfoldet. Lars Østby (2005) snakker om at mangfoldet i skolen ikke kun kan knyttes til innvandrere, asylsøkere eller flyktninger i en spesifikk forstand, men at skolen i Norge tar i mot elever fra 208 ulike selvstyrte land og regioner i verden, og at dette kan være elever og foreldre med bakgrunner som alt fra analfabeter, til businessfolk, leger og kunstnere. Som tidligere nevnt handler ikke bare mangfoldet om flerkulturalitet eller flerreligiøsitet, men også elevens og familiers forutsetninger i forhold til ulike handicap, kjønn og/eller seksuell legning, eller sosial og/eller kulturell klasse. Alle disse faktorene som spiller inn på en gruppe eller i dette tilfellet, elevgruppe eller skoleklasse, vil også definere mangfoldet i klassen, på samme måte som opplæringsloven paragraf 1.3 definerer elevenes rett til tilpasset opplæring på bakgrunn av forutsetning og evner.

Det handler i stor grad om mangfoldsgjøring av gruppen, og hva lærerne og skolen definerer som et mangfold. Det handler også om hvordan man tar stilling til strategier for hvordan å møte en gruppe elever eller en enkeltelev i arbeidet med å tilpasse undervisningen til denne gruppen eller eleven i den tilpassede opplæringen. Engen (2007) skriver om tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv og viser til eksempler der skolen ut i fra vane og tradisjon ikke problematiserer sine egne etablerte praksiser i den tilpassede opplæringen av elever som kanskje mangler språklig og kulturell kontekst for læringen og lærestoffet. Engen (2007) presiserer at det ikke holder å kun endre vanskelighetsgraden på tilbudet som blir gitt.

Det er nærliggende å tenke at dette er beskrivende problemstillinger for de skolene som nå står ovenfor en endret elevgruppe. Det er viktig å ikke glemme at det sosiokulturelle perspektivet for læring, og Vygotskys prinsipper for den proksimale utviklingssone og Piagets skjemaer i stor grad spiller på kultur og kontekst, og at dette må være nærliggende for elevene for at læring skal kunne skje.

4.2.2 Et mangfoldsløft

Som tidligere nevnt er det stor forskjell på hvordan skoleforskere, faggrupper, lærerutdannere og politikere, men også lærere og skoleledelser definerer mangfoldet i skolen. Jeg gjorde tidlig i denne oppgaven rede for at jeg legger vekt på den brede mangfoldsdiskursen som rommer både kultur, religion, klasse, kjønn, funksjonshemninger, ulik seksuell legning og evneforutsetninger. Den flerkulturelle skolen har lenge vært et begrep brukt av mange for å beskrive mangfoldet i skolen, men politikerne og kunnskapsdepartementet har i senere tid gått mer og mer i vekk i fra det flerkulturelle fokuset, for å kunne dekke et større mangfold bestående av mer enn kun de flerkulturelle-og flerreligiøse faktorene (Østby 2005, Røthing, 2017, Tolo 2014). Denne fokusforskyvingen har blitt kritisert for å handle om et begrepsbytte uten å ta tak i de utfordringene som allerede finnes i ”gruppen”, og i verste fall føre til at den flerkulturelle gruppen mister fokus (Westrheim, 2014). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) jobber imidlertid spesifikt opp mot pedagogikk og skoleutvikling opp mot den flerkulturelle skolen, og også med et stort fokus mot de nyankomne elevene i norske skoler.

Læreren og skolens mangfoldkompetanse har vært mye diskutert de siste årene og er høyaktuelle temaer i den norske skolekonteksten. For å kunne bidra til økt inkludering og integrering i norske samfunn og den norske skolen kreves det kompetanse for og om mangfoldet i skolen. I 2013 satte Utdanningsdirektoratet (Udir) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (KD) i gang et arbeid som den gang ble kalt for *Kompetanseløft på det flerkulturelle området*, men som i 2014 endret navn til *Kompetanse for mangfold*. Dette mangfoldsløftet skulle være et satsingsprosjekt for alle ansatte i skole, barnehage og voksenopplæring, samt skoleeiere og utdanningsinstitusjoner i perioden 2013 til 2017. Midlene som ble tildelt prosjektet skulle brukes til utviklingsarbeid innenfor andrespråkspedagogikk, flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk (Røthing & Bjørnstad, *Kompetanse for mangfold*, 2015: 163).. Røthing & Bjørnstad (2015) trekker frem at det har vært en forskyvning fra det flerkulturelle til mangfoldsdiskursen innenfor

satsningsprosjektet og at dette kan bidra til et større fokus på maktkritiske perspektiver og en bredere satsning innenfor mangfold i utdanningsfeltet. Men i hvilken grad har egentlig denne satsningen nådd ut til de lærerne og skolelederne som ikke har tilgang på videreutdanning på utdanningsinstitusjonene eller har vært en del av mangfoldsløftet i sin utdanning og nå står ovenfor et større og mer komplekst mangfold på skolene enn tidligere? Jeg spurte alle lærerne og skolelederne hva som kjennetegnet deres mangfoldskompetanse, og hvordan de følte seg rustet i arbeidet med det som for dem kunne oppleves som et ”nytt” mangfold i elev- og foreldregruppen på skolene. Materialet fra intervjuene viser et stort sprik i svarene på dette spørsmålet. To av intervjudeltakerne føler seg godt rustet til arbeidet og mener de innehar stor mangfoldskompetanse, mens de resterende fire er mer usikre i dette arbeidet og skulle ønske de hadde en større kompetanse for mangfold. De to som mener de er godt skodd for å takle mangfoldet forteller imidlertid at dette er en kompetanse de har fått gjennom tidligere erfaringer og andre arbeidsplasser enn sin nåværende.

Vi har ingen på skolen som har noe spesiell utdanning innenfor flerspråklighet eller fremmedkultur, vi har jo mye erfaringer i kollegiet. Det er en stor fordel at jeg i mine tidligere jobber er vant med å bruke tolk, og å forholde meg til foreldre fra andre kulturer og blir ikke noe redd for det (Intervjudeltaker 3)

Dette kan vise til at Kunnskapsdepartementets ”Mangfoldsløft” ikke har nådd ut til alle skoler, skoleledere og lærere. Kanskje en påvirkende faktor for dette kan være at skolene ligger ute i distriktene og tidligere ikke har hatt det som har blitt betegnet som et stort flerkulturelt mangfold og derfor ikke har vært i målgruppen. Som ”intervjudeltaker 3” påpeker har hun/han store fordeler av sine erfaringer med bruk av tolk og arbeid med mangfold fra tidligere arbeidsforhold og kan derfor være en ressurs i kollegiet. Dette er også noe som går igjen i funnene mine, hver skole har en eller flere ressurspersoner som resten av kollegiet støtter seg til og ikke vet hva de skulle gjort foruten. Med mangfoldsløft blant lærere og studenter og et større fokus på flerspråklighet, mangfoldspedagogikk og flerspråklig opplæring, holder det ikke at en eller to i kollegiet føler seg kvalifisert eller kompetent nok til å gjøre jobben. For at det skal være en inkluderende skole for alle elever og foreldre uansett bakgrunn, religion, språk eller forutsetninger og for at lærerne skal kunne arbeide for å inkludere alle i den mangfoldige skolen, holder det ikke med én eller to ressurspersoner i kollegiet, alle i kollegiet må kunne besitte disse ressursene og den rette mangfoldskompetansen. Det må finnes en kollektiv innsats og en felles kompetanse som alle besitter for et best mulig resultat (Banks, 2009, Vedøy, 2006).

Jeg tok jo lærerutdanningen min for 25 år siden. Jeg har hatt litt kursing og tatt litt videreutdanning. Men jeg tror ikke engang vi snakket om mangfold eller flerkulturalitet da jeg gikk på lærerskolen. Også er det jo forholdsvis nytt med flere kulturer og språk her i bygda også da. Vi skulle nok hatt litt mer påfyll, så trygg på min egen kompetanse er jeg jo ikke, men vi gjør jo det beste ut av det (Intervjudeltaker 5).

I NOU 2010:7 Mangfold og mestring kommer det frem at Østbergutvalget har konkludert med at både mangfoldskompetansen i lærerutdanningen og videreutdanningen av de som allerede jobber i skolen må heves på dette området (Kunnskapsdepartementet, 2010). I etterkant av utvalgets arbeid har det blitt satt i gang flere tiltak på området, blant annet igjennom NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring). NAFOs kompetansehevingsarbeid foregikk fra 2010 til 2012 og handlet om å gjennomføre kurs og veiledning, etablere nettverk mellom kommuner og asylmottak og gi generell nyttig informasjon til kommuner, mottak og skoler (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2012). Kun en av de tre skolene jeg snakket med i dette masterprosjektet hadde vært en del av dette prosjektet, de to andre skolene savner nettopp en slik kompetanseheving og ytrer et ønske om lignende kursing og veiledning. Informanten sitert over forteller at lærerutdanningen hennes er 25 år gammel, og at det på den tiden ikke var noe opplæring eller kursing i hverken flerkulturalitet eller mangfold. Hun beskriver en "prøve så godt man kan"-holdning og et ønske om mer veiledning og kursing i møte med nyankomne foreldre og elever. Denne "prøve så godt man kan"-holdningen beskrives av lærerne og skolelederne ved at de uttrykker at de gjør en så god jobb de kan gjøre, med de ressursene og den kunnskapen de besitter, men at de legger vekt på at de gjerne skulle hatt mer kompetanse eller ressurser for å gjøre en enda bedre jobb. Det er nettopp dette "påfyllet" som har vært NAFO sitt mandat, men som ikke disse lærerne har blitt tilbudt i annen form enn ved hjelpesider på nett. Som informanten selv påpeker så har ikke den hevede mangfoldskompetansen vært aktualisert for deres skole og kommune før de siste to årene, men med flere nyopprettede mottak spredt utover større deler av landet den senere tiden vil nok en lignende kompetansehevingsstrategi være svært aktuell for de kommunene som etter 2012 har opprettet mottaksdrift.

4.2.3 Overgang og organisering

Forskning på hva skoleledere egentlig trenger å tenke på og hvilke perspektiver besitte gjeldende hva en flerkulturell skole er og samtidig kunne drive den på en god måte, varierer.

Det finnes flere perspektiver på dette, og to av de går ut på at 1) skoleledere må kunne noe om tospråklig opplæring, andrespråkopplæring, organisasjonsmodeller kulturelle normer og problemstillinger knyttet opp mot flerkulturalitet eller 2) den mer kritiske retningen som omhandler maktforholdsperspektivet mellom majoritet og minoritet, forståelse av systemets dominans og hvordan majoritetens dominans virker i vårt samfunn og institusjoner, og hvordan man skal handle i et samfunn for å ikke reprodusere denne dominansen og diskrimineringen (Vedøy, 2006: 201). Jeg har tidligere beskrevet lærerens mangfoldskompetanse og satsningen på et mangfoldsløft i skolen. På bakgrunn av dette skal jeg i dette delkapittelet drøfte lærernes og skoleledernes opplevelser med overgangsprosessen de opplevde til en mer mangfoldig skole i forbindelsen med opptaket av mottakselever. Jeg vil også komme inn på hvordan de har arbeidet med organsieringen og tilpasningen til det ”nye” mangfoldet.

Som tidligere nevnt snakket jeg med lærere og skoleledere fra tre forskjellige skoler. For alle disse tre skolene kom det faktum at de skulle ta i mot mottakselever relativt brått på. Slik vil det også være når det blir lagt mottak til kommuner som ikke har noen mottak fra før. Behovet for mottakssentre øker i perioder, og grunnene til dette er uforutsigbare da de gjerne er utløst av kriser, kriger og dermed økt migrasjon. Informantene beskriver at de fikk få og uforutsigbare beskjeder i forkant av oppstarten og lite tid til å forberede seg til å ta i mot den nye elevgruppen.

Vi hørte noe om det før sommeren, men vi visste ikke hvor mange. Et par uker før skolestart fikk jeg høre at jeg skulle ha tre stykker i min klasse. Jeg ble litt nervøs. Fikk jo så lite tid på å forberede meg. Ledelsen hadde lagt litt flere planer da heldigvis, for norskopplæring og sånn. Jeg lærte mye nytt den høsten. Man hopper liksom bare uti det (Intervjudeltaker 5).

Skolen som arbeidsplass er ofte preget av uforutsigbarhet og lærerne må takle nye situasjoner hver dag. Dette fokuset, som er beskrivende for de fleste lærere, vises i sitatet over ”Man hopper liksom bare uti det”. Spesielt for to av de skolene jeg har snakket med i forbindelse med dette prosjektet er det at de nyankomne elevene innlemmes i ordinære klasser allerede fra første skoledag. Valenta (2008) viser i sine undersøkelser av organiseringen for nyankomne elever i skolen at svært få blir innlemmet i ordinær klasse fra dag en på den nye skolen. For inkluderingens hensyn kan dette være positivt, men spørsmålet er om det lønner seg fagmessig. Informant 5 beskriver at han/hun var nervøs på grunn av kort forberedelsestid,

men at ledelsen hadde lagt flere planer for norskopplæring. Det kan virke som om dette punktet var mest skremmende for informanten.

Opplæringslova § 2-8 viser til at "Elever med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skulen" (Lovdata, 1998). I følge Spernes (2012) er det få elever som får tilbud om morsmål-opplæring. Begrepet "tilstrekkelig dugleik" gir skolene stor tolkningsfrihet. Tilbudet går henholdsvis ut til de elever som kommer til Norge sent i utdanningsløpet, uten å kunne lese og skrive på noe språk, og vedvarer som regel kun til eleven kan morsmålet godt nok til å lære norsk. Disse elevene vil da få en såkalt dobbelt utfordring, da de nærmest lærer to språk samtidig, og skal innhente kunnskap på et språk de samtidig lærer. Valenta (2008) viser til funn som sier at det kan være vanskelig å innhente kompetanse i norsk som andrespråk på små steder, og at hvor elevene blir bosatt kan ha noe å si for hvilken norskopplæring de får. Dette underbygges også av det mine informanter forteller. En av de tre skolene jeg har snakket med har en egen lærer som de beskriver som ressurslærer. Denne læreren har fullt kontaktlæreransvar for de nyankomne elevene og har den forsterkede norskopplæringen med dem. Disse timene er de eneste timene i løpet av en uke de er ute av den ordinære klassen. På de to andre skolene har de ingen spesielle ressurspersoner med formell kompetanse andrespråksnorsk, men legger vekt på at de har ressurspersoner i kollegiet som på grunn av erfaring tar seg av denne opplæringen.

Tilbudet vårt er jo ressurslærerens timer med norsk, og det er jo ikke mange timer. Så læreren må jo gi mye av seg selv, og få til et tilbud. Jeg føler jo at lærerne vi har her er veldig innstilt på det. Jeg syns vi har lærere som bryr seg så mye om ungene. Viljen er der, men vi har ikke hatt noe spesiell opplæring, annet enn de samlingene vi har vært på, på xx-skole, på frivillig basis. (...) Man burde kanskje fått med en opplæringspakke for oss som ikke er så godt vant med flerspråklige og nyankomne elever da. Vi har en og annen som vi klarer å ivareta godt. Men når det kommer 12 på en gang, blir det vanskelig (Intervjudeltaker 1).

Som Intervjudeltaker 1 påpeker her bærer organiseringen av de nyankomnes undervisningssituasjon preg av at nyankomne elever er relativt nytt for skolen og står i stil med det Intervjudeltaker 5 fortalte om "å lære mens man prøver ut" tidligere i dette delkapittelet. Intervjudeltaker 1 forklarer også at lærerne på skolen ikke har noen spesiell opplæring i å organisere tilbud for de nyankomne elevene. Det første anliggende er å tolke dette som en utfordring som bunner i at det å ta i mot nyankomne er relativt nytt og at de trenger erfaring. Samtidig er det viktig å fokusere på det informanten over forteller om et

ønske om en opplæringspakke. Som jeg i kapittel ”4.2.2 Et mangfoldsløft” var inne på, virker det til å være mangel på kursing både på skoleleder-og lærerplanet hva gjelder organisering av nyankomnes utdanning og styrking av den generelle mangfoldskompetansen.

Uprøving er et konsept som går igjen når jeg snakker med lærerne og skolelederne om hvordan overgangsprosessen og organiseringen av undervisningen i oppstartsfasen (de første årene) har utspunnet seg. Informantene er veldig opptatt av hvordan de kan organisere undervisningen for de nykomne for 1) å bidra til inkludering og integrering i klassen og på skolen og 2) sørge for at elevene lærer mest mulig. Flere av informantene uttrykker at inkluderingen er både lettere og mer viktig enn læringen i en oppstartsprosess. Det er også dette de føler at de får til best. Dette kommer også fram hos Intervjudeltaker 3 som arbeidet på en skole hvor de hadde forsøkt med egne velkomstklasser i oppstartsfasen for å sikre bedre læring for de nykomne elevene, men endte opp med å gå tilbake til å innlemme alle i ordinære klasser for å sikre inkluderingen. Her beskriver informanten opplevelsen av velkomstklasse versus ordinær klasse:

Elevene følte seg trygge sosialt, også videre. Men det ble en liten gruppe på utsiden av klassene. Sosiallærer hadde mange samtaler i forbindelse med det prosjektet vi var med på det året om psykososiale forhold for å finne ut hva de tenkte om oppstarten på skolen hos oss. Og alle følte seg fremmede i klassene sine. De hadde pulten, men de følte seg fremmed (...). De andre elevene var greie nok de, de aksepterte at de ble sittende ved siden av en fra velkomstklassen, men de tok de aldri som en del av klassen. Samtidig så syns nok mange av de minoritetsspråklige nå at det er veldig skummelt å være en del av klassen. Men de blir nok litt pushet også til å snakke norsk og være en del av et større fellesskap. De må ta kontakt med andre, må samarbeide. Men at det er helt riktig i et integreringsperspektiv, det er vi helt overbevist om. Det tjener ikke integrering i det hele tatt. Det blir dem og vi. De også føler seg som en gruppe. Og naturlig så søker de sammen på grunn av språket og den situasjonen de er i, men hvis vi heller hadde tatt den ressursen som var ansvarlig for den velkomstklassen og fordelt det på trinnene. En person på hvert trinn, som har fått hjelp til å støtte disse elevene her, for å ta de oppgavene som er på utsiden av kontaktlærers ansvar. (Intervjudeltaker 3).

Østbergutvalget fremmet ulike organiseringsmodeller for nyankomne elever i NOU nr. 7 Mangfold og mestring (2010). En av disse var nettopp organisering ved å innlemme de nyankomne elevene i ordinære klasser på fulltid med tilbud om særskildt norskopplæring allerede fra dag én. Østbergutvalget skriver at fordelene med denne modellen er at den fremmer inkludering, som er et viktig prinsipp i fellesskolens mål og verdier. Allikevel ønsker ikke utvalget å anbefale en slik modell på grunn av at elevene mulig ikke får forsvarlig utbytte

av opplæringen. Østbergutvalget (2010) beskriver også en annen mulig modell som minner om den modellen informantene over beskriver som den modellen de i utgangspunktet ønsker å anbefale; innføringsklasse ved nærskolen eller på en annen skole i nærområdet (Kunnskapsdepartementet 2010).

Hilt og Bøyums (2015) argumentasjon for at Østbergutvalget virker til å gjennomgående ballansere hensynet til fellesskoleprinsippet, inkludering og læringsutbytte viser til et skille mellom det man kan kalle kommunikativ eksklusjon/inkludering og organisatorisk inkludering/eksklusjon, og at ”forskjellen mellom organisatorisk og kommunikativ inkludering/eksklusjon synliggjør en grenseproblematikk hva gjelder det kulturelle mangfoldet i skolen” (Hilt & Bøyum, 2015, s.190). Denne grenseproblematikken kommer også klart frem i det Intervjudeltaker 3 forteller om organiseringen på sin skole i sitatet ovenfor. De er opptatt av at organiseringsmodellen skal tjene integrering, og at med en innføringsklasse blir det ”dem og vi”. Samtidig har flere av informantene på de skolene som ikke har testet ut eller hatt muligheten til å teste ut innføringsklasser beskrevet at de føler at elevene er for dårlig i norsk til egentlig å følge undervisning ”Inkluderingen føler jeg at vi får til. De er trygge og blide, ikke sant. Men vi føler at vi har dem på oppbevaring da. Vi får liksom ikke til noe særlig for dem i klassen med 30 andre” (Intervjudeltaker 2). Dette oppbevaringsuttrykket beskriver hvordan organisatorisk inkludering egentlig kan virke ekskluderende for elevene når ikke elevene har språkferdighetene eller fagkompetansen til egentlig å inkluderes i fellesgruppen.

4.3 Foreldresamarbeid og relasjoner

Foreldre som samarbeider, involverer seg og er engasjerte i skolens praksis, har en positiv påvirkning på elevenes læringsmiljø (Nordahl, 2007). I samtlige av mine intervjuer ble det trukket frem at det viktigste i et hvilket som helst skole-hjem-samarbeid var å skape gode relasjoner tidlig i samarbeidet, få til en god kommunikasjon fra starten av, samt å myndiggjøre foreldrene ved å se på dem som en ressurs i samarbeidet. Dette er faktorer som også Johannessen m.fl. (2010) trekker frem når de snakker om viktigheten av Batesons systemteori i kommunikasjon og samarbeid med foreldre. St.meld. nr. 14 (1997) beskriver at foreldrene er de som kjenner sine barn best, mens lærerne er den profesjonelle pedagogen. På dette grunnlaget skal foreldre og lærere samarbeide om barnas opplæring og oppdragelse og bli det Ericsson & Larsen (2000) betegner som ”det store vi”, et ”vi” som inkluderer både samarbeid mellom skole, lærere, foreldre og elever. Med denne uttalte asymmetrien i roller som Stortingsmelding nr. 14 (1997) viser til kan det være mange fallgruver i

foreldresamarbeidet knyttet til roller og medbestemmelse, men også til maktgrunnlaget i relasjonen, som i følge Nordahl (2007) kan være tydelig preget av den autoritative og instrumentelle makten til skolen og læreren, og dermed kan føre med seg en negativ passivitet fra foreldrenes side.

4.3.1 Viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid

Hoëm (1978) sin sosialiseringsteori bygger på at det må være et interesse- og verdifellesskap mellom den overordnede enhet og den underordnede enhet, i dette tilfellet hjemmet og skolen, for at det skal skje en forsterket sosialisering. Teorien bygger videre på at hvis det er et interessefelleskap, men ikke en verdikonflikt eller omvent vil det kunne bidra til en resosialisering eller desosialisering. Derfor kan denne teorien brukes til å se viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid i alle skole-hjem-relasjoner.

Foreldrene er alltid veldig høflig og sånn. Det er viktig for de at barna får gå på skole. De har veldig respekt for oss som lærere. Av og til kan det være litt uenigheter om hva som må prioriteres. Ikke alt som vi ser på som like viktig. Men stort sett så ønsker vi jo alle at barna skal lære og utvikle seg (Intervjudeltaker 6).

Siste del av dette sitatet viser til den spenningen i interesse- og verdifellesskap som ofte kan oppstå mellom læreren og foreldre i samarbeidssituasjonen, som Hoëm (1978) beskriver som en eventuell hindring for ønsket sosialisering hos eleven. Berger og Luckmann (1966) deler sosialiseringprosessen i primær- og sekundærsosialisering. De beskriver også, som Hoëm risikoen for en mulig konflikt mellom den etablerte virkeligheten i primærsosialiseringen og påbygningen i den sekundære. Intervjudeltaker 6 beskriver ikke et interesse- eller verdifellesskap som i stor grad er forskjellig, men det kan allikevel være avgjørende at det intervjudeltaker 6 kaller for "litt uenigheter om hva som må prioriteres", blir tatt tak i og arbeidet med for å skape en felles verdi- og interesseplattform. Vedvarer disse uenighetene og i tillegg kommuniseres til eleven, som allerede er i en vanskelig situasjon, kan det være med å prege elevens sosialisering. Unge mennesker vil alltid møte spenningspunkt i sosialiseringprosessen, men med sentrale personer i både den primære-og sekundære sosialiseringprosessen på lag med hverandre, viser Hoëm til en mulig forsterket sosialisering.

At lærere og foreldre spiller på lag er også viktig for elevens læringsutbytte. "Samtidig ser det ut som at alle barn og unge, uansett foreldrenes utdanningsnivå, kan forbedre sitt læringsutbytte, og få mer positive erfaringer fra skolen om skole og hjem samarbeider godt"

(Nordahl, 2007:43). Intervjudeltaker 6 trekker frem nettopp lagspillet og dets betydning for læringsarbeidet når jeg spør om hvorfor det er viktig å inkludere foreldrene i skolen og arbeide med å skape gode relasjoner til dem.

Jeg har blitt mer og mer bevisst på det å spille på lag med foreldrene og ha foreldrene i ryggen. Noe av det viktigste arbeidet vi gjør som lærere er det å bygge opp et godt forhold til alle foreldre, for å få ut det beste av hver enkelt unge. Det er vi kjempeavhengig av. Vi har jo det samme målet sammen, nemlig ungens beste. (Intervjudeltaker 6)

I sitatet vektlegges det å bygge opp et godt forhold til "alle" foreldre, og informanten beskriver dette samarbeidet som avgjørende for "å få det beste ut av hver enkelt unge (red: elev)". Med utgangspunkt i de intervjuene jeg har gjennomført har jeg et inntrykk av at de fleste lærerne og skolelederne møter mer utfordringer i relasjonsbyggingen med de nyankomne foreldrene, enn de "norske". Derfor kan det hende at det krever litt ekstra innsats fra lærerne og skolen i denne prosessen. Kanskje de må bruke tolk, endre sine tradisjonelle tankemønstre eller bruke litt mer tid på kontakten enn på andre foreldre for å etablere gode relasjoner. Likevel virker inkluderingen og relasjonsbyggingen avgjørende for elevenes læringsutbytte, og må derfor arbeides med. Nordahl (2007) påpeker at det viktigste i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre, og forså vidt også i alle foreldrerelasjoner, er å ha et utgangspunkt i tankegangen om at det eksisterer flere ulike måter å være gode foreldre på og at det er vanskelig å definere noen måte som er bedre enn andre. Det er ingen tvil om at lærerne og skolelederne som stilte opp i denne forskningen var opptatt av å vise tillitt og åpenhet til alle foreldre. De var veldig opptatt av at alle foreldre skulle inviteres til et likeverdig samarbeid, slik som Nordahl (2007) beskriver som viktig i skole-hjem-samarbeid. Fallgruven her kan være å bli for opptatt av likheten i foreldresamarbeidet og forveksle likhet med likeverd. Kanskje vil det ikke være like viktig at alle faktorer i alle foreldre samarbeid er like. Foreldre er ulike og har ulike forutsetninger for deltakelse i samarbeid. Dermed kan de også ha ulike behov for i samarbeidet og i oppbyggingen av det.

4.3.2 Foreldrenes medvirkning

Nordahl (2007) sier at en forutsetning for at det skal være et godt samarbeid mellom hjem og skole er at det vises en gjensidig ressursorientering i synet på hverandre som samarbeidspartnere. Begge parter må ha troen på at den andre parten har gode forutsetninger for å gjøre en god jobb og kan være en ressurs i barnets oppvekst (Nordahl, 2007, Linder, 2012). Nordahl (2007) trekker også frem at hvis læreren eller skolen omtaler foreldre som

ressurssvake i deres evne til å fremme barnets utvikling og i foreldrerollen generelt, kan dette være nedverdigen for foreldrene og ødelegge mulighetene for samarbeid. I flere av intervjuene kom det frem at skolene jobbet aktivt opp mot de nyankomne foreldrene for å vise at de kunne være ressurser for barna sine. Flere av de ansatte på skolene følte at fluktprosessen og det at foreldrene bodde på mottak, hadde få økonomiske ressurser og lite språkkunnskaper i norsk og engelsk kunne føre til at foreldrene kommuniserte en hjelpeløshet rundt å bidra i skolearbeidet. En av lærerne jeg snakket med hadde arbeidet spesielt mye med å gi foreldrene selvillit nettopp i forhold til dette. Alle foreldre har kompetanse og livserfaringer som skolen kan benytte seg av og hvis skolen viser interesse for foreldrenes erfaringer, så vil dette også kunne føre til en myndiggjøring av foreldrene, som er helt avgjørende for å få til et stabilt og godt samarbeid (Brenna 2004, Nordahl, 2007, Hauge, 2014).

Jeg jobber alltid mye med foreldrene, slik at de kan oppleve å beholde sin verdighet. Jeg ber dem snakke med barna sine. Om blåkløkker i Afghanistan. Fortelle historier fra hjemlandet. Skrive om det. Viser... Ellers så ender det opp med at ungene blir proffe og at foreldrene ikke kan noen ting. De mister foreldreposisjonen. (...) Det er dere som er proffe, det er dere som kan. For hele deres kulturarv og alt de vet, må ikke bli borte selv om de har flyktet fra et land. Afghanistan er ikke dumt. Afghanistan er vakkert, som jeg sier til ungene. Kjempe lang veldig spennende historie. Det er de som styrer som er dumme, landet er det ikke noe galt med. Det er nok kanskje noe av det viktigste jeg kan gjøre for foreldrene. "Booste" de slik at de ikke mister ære. (Intervjudeltaker 4)

Denne læreren viser en ressursorientert holdning i forhold til å oppmuntre foreldrene til å videreføre sin kultur, og igjennom det vise at de er eksperter på nettopp dette (Hauge, 2014, Kubrow & Fossum 2007). Samtidig så må jeg også påpeke at denne læreren i sin gode tro bidrar til å reproducere de forskjellene han eller hun virker så redd for å reproducere ved å sette kunnskapene til foreldrene i en slags bås. Læreren legger stor vekt på at foreldrene skal være kunnskapspersoner for barna ved å vise frem kulturen og vise at de er eksperter på nettopp dette, men hva med andre typer kunnskap? Er det bare skolen som kan gi kunnskap om annet enn det kulturelle og om kulturarven? Lidén (2005: 224) snakker om kunnskapshierarkier og skolens kontrollering av formidlingen av kunnskap og at denne kontrolleringen forsterker definisjonsmakten av hva som er viktig kunnskap og dermed bidrar til å sette kunnskapen i hierarki. Jeg vil ikke gå så langt som å påstå at denne læreren med vilje definerer skolens kunnskap som viktigere enn den kunnskapen som foreldrene kan bidra med, men det er viktig å være klar over at foreldrene kan bidra med mye mer enn bare

kunnskap om kulturarv og visetradisjoner i hjemlandet, og ikke diskvalifisere dem som kunnskapsbærere ved å kun knytte deres ekspertise til dette. Som lærer og skoleleder i møte med alle foreldre, og særlig foreldre som er nye i et land og muligens har rømt eller flyktet fra tidligere liv, at mange av disse foreldrene også har vært yrkesutøvere i det landet de kommer fra. Lærere i norske klasserom søker ofte hjelp fra foreldre som er leger, sykepleiere, politi eller kokker med et ønske om at de kan bidra på sitt felt i undervisning eller kampanjer i skolen. Inntrykket mitt under intervjuene var at flere av lærerne ikke hadde snakket med foreldrene i sine klasser om tidligere yrkesbakgrunn. Da kan man også i liten grad vurdere hvilke kunnskapsressurser foreldrene kan være for barna sine.

Hvordan vi ser på minoriteter som ressurspersoner i et kunnskapshierarki handler i stor grad om en sammenfallet og forholdet mellom klassebakgrunn, utdanning og innvandrerbakgrunn og at disse faktorene virker sammen i vurderinger av ressursperspektivet (Fekjær, 2010, Orupabo 2014). Orupabo (2014) beskriver denne sammenfallingen av de ulike faktorene som påvirker livsvilkår og betingelser for deltakelse i samfunnet med begrepet interseksjonalitet og interseksjonalitetsperspektivet. Gullestad (2001) sin teori om likhetslogikk burde man se i sammenheng med foreldrenes mulighet til å bli hørt og forutsetningen til å være med og delta i et gjensidig, likeverdig forhold i skole-hjem-samarbeidet, men man burde også være klar over at det er interseksjonaliteten mellom mange ulike faktorer som vil påvirke maktforholdet og den antatte speilingen i forholdet mellom lærer og forelder, slik som Orupabo (2014) fremhever. Hvis man skal sette denne teorien på spissen, vil læreren mest sannsynlig automatisk finne det enklere å samarbeide med en ressurssterk, høyt utdannet forelder med gode norskkunnskaper, enn med en hjemmевærende forelder med dårlige norskkunnskaper og lite kunnskap om det norske skolesystemet. Dette selv om begge foreldrene har annen etnisk bakgrunn enn den norske. Hvis man skal sette sin lit til denne teorien og tro at lærere og skoleledere tenker på denne måten, vil det uansett være viktig å være klar over sine egne fordommer og vaner, og å fremheve foreldre som kunnskapspersoner for barna. Man må også være klar over kunnskapen de nyankomne foreldrene besitter og hvilken kompetanse de innehar og ikke la det farges av den vanskelige situasjonen de nå som mennesker på flukt og institusjon så og si utenfor samfunnet har havnet i.

Det var bred enighet i intervjuene om at man måtte gi alle foreldre selvtilitt og tiltro til at de kunne være ressurser for barna sine i leksearbeidet uansett språkferdigheter eller fagferdigheter. Oppfølging av lekser er en stor del av foreldrenes ansvar ovenfor skolen, og

mye av dette jobber skolen og foreldrene sammen om for å få til. Det er ikke bare barna som trenger hjelp med leksene, dette kan også foreldre trenge hjelp til å forstå hvordan de skal hjelpe barna sine med. I undersøkelser har Langerud, Askeland, & Aamotsbakken (2014) funnet ut at alle foreldre, ikke bare de minoritetsspråklige kan trenge hjelp fra naboer eller andre til å hjelpe elevene med lekser. De har også funn som viser til at foreldre fint kan klare å høre barna sine i leselekser eller andre lekser selv om de ikke kan språket, så lenge de forstår konteksten. Dette nevnte også en av informantene jeg snakket med.

Vi har jobbet en del med at foreldrene kan være til hjelp for barna sine da. I leksearbeidet og sånn. Selv om de ikke kan språket, så kan de hjelpe barna sine. De må få vite at de er ressurser for barna sine. Vi må være ydmyke og heller legge til rette for at de skal få til å hjelpe dem. (Intervjudeltaker 5)

Som denne intervjudeltaker 5 her forteller, så er det viktig å legge til rette for at foreldrene kan oppleve inkludering og mestring i leksearbeidet med sine egne barn. Dette snakker også Langerud & Askeland m.fl. (2014) om og trekker frem viktigheten av å gi foreldrene muligheten til å forstå konteksten ved ikke kun å sende med enkeltark hjem, men også eventuelle lærebøker, slik at de kan sette seg inn i det elevene holder på med.

Kommunikasjon med foreldre om hva som forventes av dem i leksearbeidet og på hvilke måter de kan bidra vil også kunne føre til større inkludering. Goffman (1986: 27) er svært opptatt av begrepet ”stigma” og beskriver hvordan et stigma kan ses på som en krykke man lener seg på. Som eksempler på de stigmatiserte nevner han de med fysiske stigmaer som funksjonshemminger, men også de som er stigmatisert på bakgrunn av seksuell orientering eller etnisk bakgrunn. Han snakker videre om at noen kan lære seg å spille med krykken. Krykken til flere av de nyankomne foreldrene kan for eksempel være lite språkforståelse, allikvel kan disse foreldrene med hjelp av god kommunikasjon og tilrettelegging fra skolens side, lære seg å spille med krykken. Selv om man ikke kan alle ordene i de norske bøkene til barna, så kan man finne ulike måter å løse disse utfordringene på.

4.3.3 Kommunikasjon

Bruk av tolk

Samtlige informanter beskriver at de ofte bruker tolk eller prøver å få tak i tolk i forbindelse med foreldremøter, foreldresamtaler og formidling av større beskjeder i samarbeidet med de nyankomne foreldrene. IMDi-rapport 2-2011 ”Mora mi forstår ikke når læreren snakker – Bruk av tolk i grunnskolen” trekker også frem at det anbefales bruk av tolk i samarbeid med

foreldre når foreldrene ikke forstår innholdet i samtalene, men at flere lærere i grunnskolen kvier seg for å bruke tolk og dermed bruker det for lite på grunn av usikkerhet rundt hvordan dette fungerer. Rapporten henviser også til at elevene ofte blir tolkere for foreldre i utviklingssamtaler og at skole-hjem-samarbeidet dermed blir gjennomført på en annen måte med disse foreldrene enn med foreldrene som forstår det norske språket (IMDi, 2011). Disse undersøkelsene er gjort i Oslo-skolen, mens mine undersøkelser er gjort i distriktskolene og baserer seg kun på foreldresamarbeid med nyankomne foreldre. Dette forklarer kanskje hvorfor mine funn ikke viser den samme bortvelgingen av bruk av tolk, men heller vanskeligheter med å få tak i tolk og å få inn rutiner på å huske og bestille det.

Utfordringene nå i starten har vært å huske på for eksempel at vi må ha tolk til foreldremøter. Det er nytt for oss. Så det er litt sånn, du står der på foreldremøte, og det slår deg igjen. Søren, det skjedde igjen. Hvordan skal vi løse det her? Men det har vi på en måte løst sånn, du er god i engelsk, du kan oversette for de osv. Nå sist gang, hadde vi telefontolk inne i et foreldremøte, på godt og vondt. Det var to forskjellige telefontolker som satt i samme rom. Også sa rektor to setninger og så tolket tolkene. Den ene tolken var fryktelig grundig, så det tok lang tid, det ble veldig, setning, oversetting. Men det er litt på godt og vondt, for vi fikk tilbakemelding fra en forelder om at det var litt godt med de pausene (...) Men vi følte at foreldremøtet mistet litt formen sin da. (Intervjudeltaker 1)

Østbergutvalget konkluderte etter sine kartleggingsundersøkelser av skoletilbudet til asylsøkerelver at samarbeidet mellom skolen og asylsøkerforeldre måtte bli bedre, og at det burde være et minimumskrav å bruke tolk i foreldresamtaler og andre formelle møter. På bakgrunn av dette funnet ble gjorde NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) nye undersøkelser som kommer frem i rapporten "Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere" i 2011 hvor de spurte skoler om de hadde hatt utgifter foregående skoleår ved bruk av tolk. De fleste skolene hadde hatt denne kostnaden, men rapporten trekker frem at de ikke vet noe om omfanget av tolkbruken (Sletten & Engebrigtsen, 2011). Disse to rapportene viser at det er noe variasjon i bruk av tolk. Variasjonen i bruk kan forklares med at ulike skoler er spurt. I den første rapporten nevnt, IMDi- rapport 2-2011, vises det til liten bruk av tolk, mens i den andre rapporten fra NOVA er det få skoler som ikke har hatt utgifter ved tolk siste skoleår. Som nevnt viser ikke denne til hyppigheten av bruken, så dermed kan jeg se fellesnevner med begge disse rapportene i mine funn. Skolene bruker tolk, men ikke i så stor grad som ønskelig både for Østbergutvalget eller i forhold til deres egne ønsker.

På skoler hvor de ikke fra tidligere er vant med et språk mangfold viser det seg at det kan være utfordrende å huske på å endre rutiner i forhold til å holde foreldremøter og så videre. Alle nye rutiner trenger en tilvenningsperiode, og derfor har denne skolen kommet i ”bakleksa” i forhold til tolkbruk ved flere anledninger. Likevel viser de det blant annet Hauge (2014) definerer som en ressursorientert holdning ovenfor de utfordringer de møter, og forsøker å finne løsninger. Kubow & Fossum (2007:24) snakker også om problemorientering og dilemmaorientering i både utdanning og i samfunnet ellers. Denne ressursorienteringen eller dilemmaorienteringen vil i slike tilfeller kunne bidra til å skape fokus rundt det Røthing (2017: 20) trekker fram som to sentrale trekk ved normkritisk pedagogikk, skapingen av varig bevisstgjøring som også vil kunne føre til et fokus på endringsmuligheter. Man kan absolutt si at denne informantens ressursorienterte løsningsorientering fokuserer på endringsmulighetene slik at bruken av tolk og gjennomføringen av foreldremøter i fremtiden kan bli gjennomført på en bedre måte i fremtiden.

Utfordringene med å skaffe tolk og tidsbruken i sammenheng med dette er også en faktor som trekkes frem av informantene. Dahl (2001) argumenterer for at en god tolk ikke kun skal være tospråklig, men også ha kulturkompetanse slik at han eller hun kjenner til nonverbale kommunikasjonsmåter, pragmatikk og kulturell kontekst. Denne ønskede kompetansen kan gjøre gode tolker enda vanskeligere å oppdrive. En lærer viser meg oversikten hun jobber med når hun skal fastsette tider og organisere det praktiske rundt utviklingssamtalene med de nyankomne foreldre.

Se her, disse er somalisk, bengali, pashto, også er det dari, dari og farsi. Å få telefontolk til alt dette, å bestille det, det tar så mye tid og er så vanskelig. Så ha noe særlig kommunikasjon med foreldre som ikke kan lese, ikke kan skrive, ikke kan norsk, og ikke kan engelsk. Det begrenser seg til smil og klemmer (Intervjudeltaker 4)

Læreren her har et stort ansvar hva gjelder organisering og kommunikasjon i planleggingen av utviklingssamtaler med de nyankomne foreldrene på skolen. For alle skolene som har deltatt på intervjuer har planlegging av samtaler med foreldrene med tolk tilstede eller på telefon vært relativt nytt, og det har derfor båret preg av mangel på rutiner. Vedøy (2006) snakker om ansvarsfordeling på flerkulturelle skoler i et distribuert perspektiv, og trekker da

særlig frem ¹Brage skole som en skole som har internalisert og systematisert en ansvarsfordeling og en praksis som kommer både lærerne, ledelsen og de flerkulturelle og flerspråklige foreldrene til gode. Hun trekker frem systemer og rutiner for myndiggjøring av foreldre, god informasjonsflyt og fokus på relasjonsarbeid, fokus på kritiske multikulturelle perspektiver og ansvar for minoritetslever fordelt på ulike funksjoner i skolen som vinnerfaktorer i arbeidet med å gjøre skolen til en god skole for alle barn og foreldre. I et organisasjonsperspektiv har nok både ledelsen og lærerne, med ledelsen først ut, en stor jobb å gjøre på flere av disse ”nye” mangfoldsskolene når det kommer til å fastsette rutiner og internalisere disse nye rutinene. Dette gjelder også i ansvarsfordelingen og informasjonsflyten. Hvis ledelsen og lærerne med en kritisk multikulturell holdning i bakhodet får orden og system på sine rutiner rundt arbeidet med foreldresamtaler slik at både lærere og foreldre har klare retningslinjer, vil det kunne lette samarbeidet og organiseringen. Disse rutinene kan også lette arbeidet med å legge opp planer og avtale møter i forhold til tolktjenester.

Mangel på tolk var en av de tre viktigste årsakene til at tolk ikke ble brukt i undersøkelsene IMDi gjennomførte. Selv om det fantes mange tolker til de fleste morsmål i Oslo-området, kunne lærerne finne det utfordrende å få tak i tolk ved behov (IMDi, 2011). Hvis det er utfordringer ved anskaffelse av tolkningstjenester i Oslo-området, så kan man tenke seg utfordringene på mindre sentrale steder. Dette kan nok være en av grunnene til at flere av lærerne og skolelederne jeg har snakket med trekker frem at de kanskje ikke har like mye dialog med de nyankomne foreldrene som de andre foreldrene i klassene. Flere av informantene beskriver også en høyere frekvens av telefontolkbruk enn bruk av fysisk tilstedeværende tolk, da tilgangen på telefontolk er lettere i distriktene. Hva dette gjør med kvaliteten på tolkingen er vanskelig å spekulere i. Det er ikke, meg bevisst, gjort noen undersøkelser på forskjell på tolkningskvalitet mellom telefontolk og tilstedeværende tolk, men Dahl (2001) påpeker at tolken bør kjenne både avsenderens intensjoner og uttrykksmåte, og også gjerne være kjent med faginnhold og uttrykk på forhånd. I foreldremøtesituasjoner som intervjudeltaker 1 beskriver, kan man jo tenke seg at det ville vært mer praktisk med fysisk tilstedeværende tolker om man skulle tolke for grupper slik at ikke telefonmikrofonen må holdes opp mot den som snakker for så å føres bort til gruppen eller personen som trenger

¹ Eksempler fra arbeidet med organisering av Brage Skole i et distribuert perspektiv. Sier dog ingenting om forskning på pluralistiske tilnærminger. Se s. 205-212 i Møller & Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (2006) for mer informasjon om dette prosjektet og deres resultater.

oversetting. Gjennomføringen av denne løsningen er upraktisk og tidkrevende for både tolker, den som tolkes for og de som blir tolket.

Kommunikasjon - tiltak

I årene 2009 til 2011 ble en rekke tiltak for å bedre skole-hjem-samarbeidet og øke fokuset på foreldreengasjement på flerkulturelle skoler satt i gang i forbindelse med et prosjekt Kunnskapsdepartementet satte NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) til å gjennomføre. Dette prosjektet ble ledet av Ann-Magritt Hauge og Sigrun Aamodt for NAFO. Kunnskapsdepartementet ønsket at man, ved å sette i gang prosjekter på ulike skoler med høy konsentrasjon av flerkulturelle elever, skulle prøve ut ulike former for foreldresamarbeid og komme opp med tiltak (NAFO, 2011). I følge NAFO (2011) har de gjennom gjennomføringen og evalueringen av dette prosjektet sett at foreldresamarbeidet og elevens læringsutbytte har blitt bedret. Målet med de ulike prosjektene på de ulike skolene var å utvikle samarbeidsformer og strategier som myndiggjorde foreldrene og økte deres muligheter for påvirkning i skolearbeidet.

Kubow & Fossum (2007) snakker om at utdanning og de dilemmaene og utfordringene lærere og skolen står ovenfor har lett for å gjenoppstå i nye former. Derfor vil det være viktig å ikke se på arbeidet med skole-hjem-samarbeid med fokus på mangfold som noe man er ferdig med fordi man har gjennomført et prosjekt, men hele tiden arbeide videre på å bli bedre på kommunikasjon, løsning av problemer og dilemmaer og fokus på inkludering av alle elever og foreldre. Selv om en skole har arbeidet mye med inkluderingsstrategier for flerkulturelle foreldre med noen år i Norge, vil ikke automatisk disse strategiene fungere for de helt nyankomne foreldrene. Skolene må hele tiden se etter behov og sette i gang tiltak for å imøtekomme det mangfoldet ønsker og trenger, eventuelt videreutvikle sine egne tidligere tiltak.

Mens to av skolene jeg snakket med hadde en type deling på foreldremøtene hvor de nyankomne foreldrene hadde egne grupper med lærerne i etterkant av det store fellesmøtet, hadde den tredje skolen kartlagt at en stor gruppe av de nyankomne foreldrene ved skolen ønsket seg et forberedelsesmøte i forkant av foreldremøtet. De mente at med dette forberedelsesmøtet ville de føle seg mer bekvemme med å delta på det store foreldremøtet sammen med alle foreldrene på skolen.

Også diskuterte de litt, også kom de fram til hva de kunne gjøre for å være bidragsytere. Det ene var leksehjelp, også ønsket de selvfølgelig tolk på utviklingssamtaler. Også før foreldremøtene så ønsket de at det skulle være et møte med de og tolk, slik at de kunne skjønne mer når de kom på foreldremøtene. (...) Da tok jeg opp det i FAU igjen og med personalet (Intervjudeltaker 3).

Ønskene som ble trukket frem her er ikke vanskelige å innfri. Det handler mest om å sette av tid og ressurser til å gjennomføre et orienteringsmøte i forkant av foreldremøtene. I stor grad handler dette også om å motvirke følelsen av utenforskap. For selv om man ikke aktivt ekskluderer foreldre, så vil språkbarrierer kunne føre til at foreldre som ikke forstår språket foreldremøtene holdes på kunne oppleve utenforskap til resten av gruppen fordi de ikke forstår det som blir sagt. Som flere av lærerne og skolelederne har fortalt, er det utfordrenede og upraktisk å holde foreldremøter med flere tolker som tolker underveis tilstede på møtet. Samtidig argumenterer de for viktigheten av å prioritere et orienteringsmøte/førmøte med tolker tilstede i forkant av foreldremøtene slik at foreldrene får en større oversikt over hva det skal snakkes om på møte, og stille eventuelle spørsmål uten at dette må skje i plenum hvis dette er noe de minoritetsspråklige foreldrene ønsker. Det har lenge vært store diskusjoner i lærerkollegier om utfordringen ved å få foreldre til å møte opp på foreldremøter, og Nordahl (2007) trekker frem språkbarrierer som hovedgrunn for at minoritetsspråklige foreldre kan kvie seg for å møte. Hvis man er usikker på sine egne norskkunnskaper, eller som mange relativt nyankomne, ikke har språkkunnskaper i det norske språket, kan man oppleve at man ikke forstår noe av det som blir sagt og opplever en frykt ved å måtte snakke i plenum foran de andre foreldrene. Dette kan nok være tilfellet for mange av foreldrene både minoritetsspråklige med lang levetid i Norge og relativt nyankomne. Allikevel har jeg fått inntrykk gjennom intervjuene jeg har gjennomført at de nyankomne foreldrene er veldig opptatt av skole og møter selv om de sliter med det norske språket.

Men den energien som ligger i foreldrene, for å lykkes i det norske samfunnet, er noe vi må bli mye flinkere til å ta vare på altså. For det å komme gang på gang på foreldremøte og ikke forstå noe av det som blir sagt. Det er prisverdig. (Intervjudeltaker 3)

Sletten & Engebrigtsen (2011) viser til ønsker om å øke hyppigheten på tolkbruk også på foreldremøter som et mulig tiltak for å bedre skole-hjem-samarbeidet mellom nyankomne foreldre og skolen etter samtaler både med mottaksansatte og lærere på flere skoler. Som tidligere nevnt er dette også et ønske som er anerkjent og sett av lærerne og skolelederne som har bidratt i dette prosjektet, men som også ses på som vanskelig å gjennomføre på grunn av

praktiske og tidsmessige årsaker. Allikevel burde man se alternative på måter å løse dette på da Nordahl (2007) også trekker frem at de minoritetspråklige foreldrenes språkproblemer og språkbarrierne som oppstår i samarbeid og særlig på foreldremøter, bør være den enkelte lærers og skolens utfordring. Det er derfor viktig at læreren tilpasser språket, velger begreper som ikke er vanskelige å forstå og bruker tolk om språkbarrierne er for omfattende til å få til en meningsfylt dialog.

For å få til dialog og gjøre samarbeidet mellom skolen og de nyankomne foreldre lettere anbefaler også Sletten & Engebriksen (2011) at man må arbeide med å få til et mer rutinepreget og omfattende samarbeid mellom skolen og mottaket som flesteparten av de nyankomne familiene bor på. Hvordan dette kan bidra til å gjøre skole-hjem-samarbeidet bedre vil jeg komme tilbake til i delkapittel ”4.4 Skolen og mottaket”.

4.3.4 Grenser og mandat

Flere av lærerne jeg snakket med påpekte at det kunne være vanskelig å sette grenser for sitt mandat i samtaler med foreldre som bor på mottak. Lærerrollen er stor, og det kan være vanskelig å sette grenser for hva som er lærerens rolle. I følge Kunnskapsdepartementet (2008) er lærerens hovedmandat å legge til rette for elevens læring og utvikling i samarbeid med kollegaer, ledelse, foreldre og indre og ytre instanser i tråd med skolens verdigrunnlag og de gjeldende styringsdokumenter. Samarbeid mellom skole og hjem faller under denne beskrivelsen, men i skole-hjem-samarbeidet er det viktig for læreren å ha eleven og elevens læring og utvikling i fokus i samtaler med foreldre samtidig som læreren eller skolelederen skal ha et myndiggjørende fokus ovenfor foreldrene. Dette påpeker også Nordahl (2007).

Foreldresamarbeidet med foreldre som er nyankomne i Norge og ikke har et stort sosialt nettverk, kan søke lærerne om hjelp til utenforliggende saker som ikke har med elevens læring å gjøre. I flere av intervjuene fortalte lærerne og skolelederne om foreldre i desperate situasjoner som trenger hjelp med mer enn barnas skolegang. Som en av de få personene de har et etablert sosialt forhold til, kan læreren også være den personen de når ut til om hjelp med helse, søknader, advokathjelp også videre som ikke gjelder barnet, men familien som sådan. ”De har mye spørsmål om helse, om jeg kan skrive til advokat, om jeg kan hjelpe dem med noe” (Intervjudeltaker 4). Lærerne og skolelederne forteller videre om det vonde med å vite sitt eget mandat i slike situasjoner og faktisk si nei til å hjelpe. Kanskje kjenner de faktisk en advokat som jobber med oppholdssaker, kanskje er det søsteren eller broren som er lege i

bygda. Lærere og skoleansatte har mange mandater. Noen kanskje mer skjulte enn andre, men lærere er ikke leger, sykepleiere, sosialarbeidere eller advokater, selv om det nok noen ganger kan føles sånn.

Foreldrene kommer jo med alt mulig rart, og skal ha hjelp, har små nettverk og sånn. Dette er en av de største utfordringene våre. Vi kan jo sende dem videre, men da sender vi dem som regel i den køen de allerede står i. De tror ofte vi kan få dem forbi den køen. (Intervjudeltaker 3)

Informanten over henviser i dette sitatet til køer for helsehjelp og prosesser for opphold og asyl. Dette samsvarer med det Valenta (2008) skriver i sin rapport. Deres funn viste også at flere av lærerne og de ansatte på skolene opplevde at foreldrene i sin hjelpeløshet kunne forsøke å få hjelp av dem med søknader og så videre. "(...) informantene forteller at kontaktlærerne til tider kan oppleve at foreldrene prøver å involvere dem i deres asylsak, noe som kan forskyve fokuset fra den enkelte eleven og hennes eller hans skolesituasjon" (Valenta, 2008: 37).

En annen utfordring lærerne og skolelederne påpekte angående deres mandat og håndhevingen av hva som var deres oppgaver og ikke, var samarbeidet med PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste). Flere av informantene trakk fram at de visste lite om hvilke rettigheter de ulike elevene hadde hos PPT. Dette handlet i stor grad om de elevene som ikke enda hadde fått oppholdstillatelse eller var bosatt. Barn som er bosatt i mottak kan omtales som en risikogruppe, hvor mange har opplevd krig og forfølgelse samtidig som det å bo på mottak i seg selv er en uforutsigbar situasjon for elevene. I følge Berg (2006:19) kan barnas lek vise til traumer og opplevde forferdelige hendelser, selv om det kanskje ikke ellers er så synelig. I flere av disse tilfellene kan læreren trenge hjelp fra PPT for å håndtere barna og ungdommenes vansker og utfordringer, gjerne knyttet til traumer.

Jeg er skuffet over at PP-tjenesten ikke har mer kompetanse når det gjelder å håndtere minoritetsspråklige elever. Vi tester det vi kan, men vi er nødt til å hjelp fra noen. Når vi tenker at her er det noe annet som gjør at resultatene og progresjonen er dårlig, det er noe annet liksom. Det nytter ikke at PPT sier de ikke kan teste fordi norsken er for dårlig. De må lære bedre norsk før vi kan teste, liksom. (Intervjudeltaker 3)

På et strukturelt nivå kan man ut av dette sitatet se svakheter i samarbeidet mellom skolen og PPT i denne kommunen spesifikt ovenfor denne gruppen elever. Som intervjudeltaker 3 sier over, de tester der de kan, men på et sted slutter grunnskolelærerens kompetanse. Ikke alle

skoler har spesialpedagogisk kompetanse og de verktøyene som skal til for å hjelpe disse barna i kollegiet eller på skolen. Her kommer vi igjen tilbake til lærerens mangfoldskompetanse og skolens manglende kursing i viktige temaer. Samtidig så er det helt avgjørende for barnas oppfølging at PPT og skolens samarbeid fungerer optimalt i slike saker. Valenta (2008) peker også på lignende funn i sin rapport. Skolene ønsker i stor grad å se at samarbeidet og ansvarsfordelingen mellom skolen og PPT blir gjennomgått og bedret, ikke bare i saker som omhandler asylsøkerelver, men også andre elever. Jeg vil komme tilbake til former for tverrprofesjonelt samarbeid og nyttingen av dette i neste delkapittel 4.4 Skolen og mottaket.

4.4 Skolen og mottaket

Alle nyankomne barn i skolepliktig alder har rett og plikt til grunnskoleutdanning, men hvordan organiseringen av utdanningen skjer i forhold til klasse- eller skoleorganisering, er opp til hver enkelt skole eller kommune så lenge elevene får den opplæringen de har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2010). NOU nr. 7 Mangfold og mestring (2010) viser til at det på mindre steder er vanlig at de nyankomne elevene blir innrullert i ordinære klasser på grunn av mangel på andre innføringstilbud. På en av skolene jeg snakket med hadde de måtte organisere egne skoleklasser på mottaket den første tiden elevene kom til mottaket, da ingen andre organiseringsformer enda hadde kommet på plass. Dette er en utradisjonell organiseringsform, og varte derfor ikke lenger enn seks måneder i påvente av at elevene kunne få starte i ordinære klasser på skolen i distriktet. I slike tilfeller kan man tenke seg at både lærerne og de mottaksansatte, og lærerne og foreldrene kommer tett opp på hverandre og får en unik mulighet til et nært samarbeid. I intervjuene med lærere og skolelederne var jeg veldig interessert i å høre mer om samarbeidet og arbeids- og ansvarsfordelingen mellom skolen og de ansatte på mottaket, og fikk inntrykk av at samarbeidsrelasjon mellom disse to instansene var veldig varierende. En av skolene arbeidet tett opp mot mottaket, mens de to andre hadde lite samarbeidsrutiner bortsett fra oppstartsrutinene rundt nye elever. Hva gjør dette med inkluderingen av de bosatte på mottaket, og har det noe å si for organiseringen av skole-hjem-samarbeidet?

De siste årene har det blitt et større fokus på interprofesjonelle samarbeid mellom ulike profesjoner både i utdanningssektoren og helse og omsorgssektoren, både i Norge og i utlandet. Flere publikasjoner viser til forskningsprosjekter som handler om hvordan man kan bedre samarbeid mellom ulike yrkesgrupper og institusjoner for at brukerne av institusjonene

for eksempel skal få en bedre oppfølging og brukeropplevelse (Edwards, Daniels, Gallagher, Leadbetter, & Warmington (2009), Pihl, Skinstad van der Kooij, & Carlsten (Red.) (2017), Willumsen & Ødegård, (2016)). På grunn av dette økte fokuset på samarbeid mellom ulike instanser og institusjoner, som et mottak og en skole er, snakket jeg også med lærerne og skolelederne om hvordan de kunne tenke seg at et større fokus på et slikt samarbeid kunne bidra til å gjøre samarbeidet mellom skolen og de nyankomne foreldre bedre, og eventuelt også hvordan samarbeidet kunne føre til større inkludering i lokalmiljøet.

For ukeplan har vi. (...) men der er problemet at mange av dem ikke leser den. Mange er jo analfabeter. Så de skjønner kanskje ikke hva som står. Så begynte jeg og min kollega å snakke om hvem sitt ansvar det er å oversette og forklare den for dem. Ligger det på mottaket, eller ligger det på oss? Det der er også en sånn problemstilling. Vi vet jo også veldig lite om hvor mye de mottaket får lov til å vite om barna også. Det hadde egentlig vært greit med et møte om hvem som har hvilke oppgaver, og hvilken type informasjon vi kan gi til hvem. For det er jo lett å forenkle prosessen ved å gi beskjeder til mottaket, ikke sant. (Intervjudeltaker 2)

Flere av lærerne viste til enkle problemstillinger som i dette tilfellet, hvem som skulle oversette timeplanen eller hvem som kunne ta i mot hvilke beskjeder på mottaket i samtale om hvordan samarbeidet mellom dem selv om mottaket fungerte. Dette vitner om et snevert samarbeid der lærerne, og trolig uten at jeg har undersøkt det nærmere, har enkle spørsmålsstillinger som kunne vært unngått ved et tettere samarbeid, tydeligere ansvarsfordeling og bedre kommunikasjon. Edwards viser til at det er behov for et sterkere tverrprofesjonelt samarbeid mellom profesjoner som arbeider med barn, unge og familier, og at et slikt samarbeid vil kunne bidra til å forhindre ekskludering (Edwards, 2009:7). Videre viser hun til tre undersøkelser gjort ved bruk av CHAT-teori (Cultural Historical Activity Theory), en aktivitetslærings analyse- og verktøysmodell som stammer fra Vygotskys analysemodeller, og går ut på å forske gjennom gjennomføring av aktiviteter og studere kollektiv aktivitet og systemutvikling (Aas, 2011). Funn fra de undersøkelsene Edwards (2009) viser kort fortalt til at hvis man er klar over sine egne begrensninger, sitt mandat og spesialitet og er åpen for å samarbeide med andre institusjoner som har en annen spesialitet, vil det gjennom systematiske organisasjonsstrukturelle endringer kunne være gjennomførbart. Ikke minst kan det vise seg fruktbart å samarbeide på tvers av profesjoner for å forhindre ekskludering. Denne tankegangen kan overføres til samarbeidet mellom skolen og mottaket for å styrke relasjonene mellom skolen og elevene, og for å få til en større inkludering av de nyankomne elevene og foreldrene deres i skolen. Man må selvfølgelig være klar over

hverandres mandat og profesjonelle begrensninger, og også det taushetsbelagte materialet og taushetsplikten på begge sider av samarbeidet, men når det er sagt, kan det nok være produktivt å gjennomføre noen strukturelle endringer i samarbeidsforholdet mellom skolen og mottaket.

To av informantene peker på vanskeligheter med å kommunisere med mottaket, og trekker frem arbeidstider som mye av grunnen til dette. Intervjudeltaker 5 snakker om dette som en utfordring når det kommer til inkluderingen av elevene og foreldrene i aktiviteter eller det å lage avtaler rundt barn med foreldrene som bor på mottaket: "(...) ikke så enkelt for foreldrene å gjøre avtaler med foreldrene på mottaket. Det hadde kanskje hjulpet om de mottaksansatte var der litt lenger. De hjelper jo til med kommunikasjon. De går jo hjem klokka fire, ikke sant" (Intervjudeltaker 5).

Intervjudeltaker 4 trekker også frem arbeidstiden som en kommunikasjonshindring i samarbeidet. Denne informanten låner ofte rom på ettermiddagene for å gjennomføre foreldresamtaler med foreldrene som er bosatt der. Dette gjør hun fordi de nyankomne ikke har tilgang til skyss etter at de mottaksansatte har gått hjem og mottaket på kveldstid er selvdrevet av de bosatte.

For de får jo også en sum penger for å drive, og jeg vet at lederen, hun jobber sikkert alle timene sine, det er ikke det, men de kommer ikke hit, og jeg får låne rom når jeg skal dit for å ha foreldresamtaler, men det er ikke noe samarbeid. Jeg får ikke snakke med de. De har jo gått hjem når jeg kommer. (Intervjudeltaker 4)

En av begrensningene som burde vært kommunisert og diskutert i et eventuelt tettere samarbeid, og dermed kanskje arbeidet frem en løsning på, er arbeidstidene til de mottaksansatte. Dette var noe som vekte stor frustrasjon hos flere av lærerne. "Hvordan skal vi gikk beskjeder etter klokken fire?" Med slike, kall det trivielle, men allikevel så avgjørende uavklarte spørsmål i forhold til samarbeidet, kan det vitne om et alt for dårlig samarbeid mellom skolen og mottaket. Likevel så finnes det ingen krav til form på samarbeidet, annet enn skolen og mottakets samarbeid i innskrivingen av eleven i skolen. Så skolene og mottaket, eventuelt via kommune, må selv sette i gang et ønsket samarbeid. Edwards (2009) er særlig opptatt av å være klar over begrensninger i et slikt tverrprofesjonelt samarbeid, og en tydelig begrensning for samarbeidet mellom skolen og mottaket de nyankomne er bosatt på vil nettopp være de manglende rutine og den overordnede styringen på hvordan et slikt

samarbeid skal foregå. Begge profesjoner har allerede mange ulike arbeidsoppgaver og en timeplan å forholde seg til. Hvor skal man finne tid og penger til dette samarbeidet. Det kreves kommunikasjon, gjerne ved møtevirksomhet, men om et mer strukturelt samarbeid skal finne sted må det kanskje investeres i dette fra begges sider, slik at det senere kan gjøre arbeidet enklere og kunne foregå i mer ordnede former for begge yrkesgrupper.

4.5 Skolens rolle for inkludering i lokalsamfunnet

4.5.1 Bygda med skolen som sentrum

Villa & Haugens (2016: 184) skildring av skolen som limet i små lokalsamfunn er godt beskrivende for de skolene jeg har intervjuet ansatte ved i denne forskningen. I intervjuene kommer det frem at sosiale arrangementer både i regi av skolen og av andre ofte blir holdt på skolene. Skolen blir dermed ofte en arena hvor både elever og deres foreldre møtes. Villa & Haugen (2016) trekker også frem at skolebygningene og utearealene på mindre steder ofte blir leid eller lånt til fritidsaktiviteter for eksempel av idrettslag eller kor og korps, og dermed vil også skolens ansatte kunne være videreformidlere av tider og det praktiske rundt dette. De ansatte på skoler i små lokalsamfunn kan dermed bli ilagt et bredere mandat for lokalsamfunnet enn på de geografisk større stedene som tettsteder og byer.

4.5.2 Skolens inkluderingsrolle

Skolen og lærerne har i all hovedsak ansvaret for elevene og oppfølgingen opp mot deres foreldre innenfor den fastsatte skoletiden. Lærere har, med god grunn, klare retningslinjer for hva som er skolens ansvar, og hva som ikke faller innenfor dette ansvaret. Skolen har ansvar for elevene på skolen og innenfor deres arbeidstid. Jeg spurte alle lærerne og skolelederne jeg snakket med hvordan de kunne bidra til økt inkludering for foreldre og elever både i skolemiljøet og i lokalmiljøet. De fleste lærerne og skolelederne var veldig klare på at den jobben de kunne gjøre, handlet om inkludering i skolemiljøet og på arrangementer i skolens regi. Intervjudeltaker 1 snakket om hvordan de ansatte gjennom ekstra informasjon og ekstra oppmerksomhet kunne bidra til at nyankomne foreldre kunne føle seg mer inkludert på skolearrangementer på kveldstid.

Det skulle være juletefest, og da hadde vi bare de bosatte. Det var veldig lett å forholde seg til. Da tok vi bare kontakt med flyktningekoordinatoren slik at hun kunne bistå mor med å forstå hva dette er, også i forhold til religion, som kan være litt "touchy" da. Vi gjorde en avtale med mor om at de kom til juletefesten og hva de skulle være med på med på og om alt var okay. Det vi kunne gjøre da, prøve å være

litt hyggelig med eller oppmerksom på denne dama som kom gående, hun har ikke noe skyss, ikke sant, med barnevogn, liten baby i vogn. Ivareta hun. Også får bare de andre foreldrene være. De er som regel to og kjenner noen. De andre har gjort dette hundre ganger før, ikke sant. (Intervjudeltaker 1)

Skolens arbeid med å inkludere alle foreldre har mange former. I dette tilfellet handler det for læreren om både å sørge for å få gitt informasjon om hva som skal foregå og forklare hva dette er for noe, samtidig som det handler om å være litt ekstra imøtekommende for å gjøre opplevelsen tryggere for moren. Den norske skolen er tradisjonspreget, og det kan være lett å gå ut i fra at alle foreldre kjenner til de ulike tradisjonene som skjer på skolen i forbindelse med jul, påske og sommerferie. Det er ikke sagt at de nyankomne foreldrene vet noen ting om disse tradisjonene. De kan ha vokst opp med andre tradisjoner i en annen skolediskurs slik som Epstein (2001) i Spernes (2011) snakker om når han beskriver fokus og ansvarsfordelingsforskjeller i ulike skolediskurser rundt om kring i verden og i ulike generasjoner. Religion vil også være et tema som det bør reflekteres rundt i lærerkollegiet i forbindelse med skolearrangementer før de kristne høytidene som i dette tilfellet, jul. Denne læreren har sørget for at mor er innforstått med hva en juletefest handler om, spurt om hun syntes det er greit å være med på, og laget en avtale om at de kommer. Det at barna kommer på juletefesten kan på noen skoler være avgjørende for fraværet til barna, da noen skoler opererer med avspasering i forbindelse med for eksempel juletefester og skoleavslutninger. Derfor er det ekstra viktig at foreldrene får forklart hva denne feiringen handler om og er bekvemme med å delta, slik at barna også kan delta og slipper å få ureglementert fravær. Med manglende kommunikasjon kan det også oppstå misforståelser, som også en annen av lærerne jeg intervjuet påpekte i forbindelse med leirskoleordningen på mellomtrinnet i grunnskolen. To foreldrepar, et av dem på mottak og et annet nylig bosatt i kommunen ønsket ikke at barna deres skulle delta på leirskole. Læreren hadde syntes at dette var trasig da de var de eneste barna på kullet som ikke skulle være med. Derfor innkalte skolen foreldrene til et møte for å informere dem bedre om hva leirskole var.

De trodde at jenter og gutter sov på samme rom vet du. Og at de nesten ikke var voksne og sånn. Vi hadde jo heller ikke vært flinke nok til å informere. Vi skjønnte jo det. Med en gang vi fikk informert om at de delte rom kjønnsdelt og at det var voksne tilstede hele tiden og at det var tilpasset mat for både vegetarianere og muslimer og alt, da løste vi det. Da fikk elevene være med. Vi har gjort dette med foreldre i ettertid også. Grundigere. Nå er nesten alle med (Intervjudeltaker 5).

Det er tydelig at situasjonen Intervjudeltaker 5 beskriver ovenfor bygger på for dårlig kommunikasjon eller misforståelser i kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Dette kan handle om det Nordahl (2007) beskriver som kommunikativ makt. Han definerer det som makt som oppstår eller kommer til uttrykk i kommunikasjon som foregår mellom to parter, som for eksempel foreldre og lærer. Realiseringen av denne kommunikative makten realiseres ved gjensidig forståelse i en bestemt situasjon. Hvis det oppstår problemer i kommunikasjonsformen, eller hvis den ene parten ikke forstår kommunikasjonsspråket eller det uttalte som er forventet forstått, vil det bli utfordringer i kommunikasjonen, og dermed uenigheter og misforståelser slik som Intervjudeltaker 5 forklarer i sitatet over.

En videre forståelse av mangfoldsbegrepet åpner for å kunne snakke om og arbeide med utfordringer knyttet til et mangfold av sosial og økonomisk klasse. Ved å inkludere klassebegrepet i mangfoldsbegrepet, kan man drøfte utenforskap og stigmaer i et klasseperspektiv. Nyankomne familier som bor i mottak lever i følge studier Seeberg (2017:270) viser til under svært fattige kår sammenlignet med andre grupper i Norge. Seeberg (2017) snakker også om at det mangler forskning både på de økonomiske rammene barnefamilier i mottak bor under og langtidskonsekvensene av disse rammene. Flere av lærerne og skolelederne jeg har snakket med har trukket frem faktorer som kan være med på å indikere at nettopp disse klasseforskjellene i henhold til økonomi kan føre til stigmatisering og utenforskap for elevene. Selv om lærerne ser på seg selv som viktige bidragsyttere som bindeledd mellom elevene og lokalsamfunnet og gjerne ønsket å bidra til å koble elevene opp mot aktiviteter som kunne virke trivselsfremmende og inkluderende, viste det seg ofte vanskelig gjennomførbart i et ressursperspektiv. Elevene som er bosatt på mottak har i mange tilfeller ikke utstyr eller transport til rådighet for å være med på aktiviteter eller tilsetninger utenfor skoletiden. Dårlig økonomi, en sparsommelig bosituasjon og begrenset tilgang på transport fører til at de mottaksbosatte elevene og deres foreldre utgjør en ny underklasse uten mulighet til å bedre sin egen livssituasjon mer eller mindre på utsiden av det norske samfunnet. Et godt eksempel på nettopp dette vises når en av informantene forteller om en mottakselev som ønsket å spille fotball på fritiden.

For eksempel så har vi en asylant som er glad i spille fotball, men kan ikke norsk, ikke noe nettverk. Kunne få noe støtte til litt utstyr. Vi satt han i kontakt med trener. Som for så vidt var positiv, men som ikke hadde noe erfaring med andre kulturer og som ikke visste hvordan han skulle forholde seg til en som han ikke hadde noe felles språk med. Så sendes det ut tekstmeldinger om hvor de skal møte. Men det er ingen som

forteller denne eleven om hvor det er. Det sies at vi skal møtes på "Lindebana" klokka seks. Men hvor er "Lindebana"? Hvordan kommer jeg meg dit? De kan ikke gå. Hvordan skaffes transport? Det er jo alle de praktiske oppgavene. (...) Vi også har vært veldig nøye på hva som er skolens oppgave og hva som ikke skolens oppgave. Men vi må være viktige bidragsyttere i å fortelle hva som går an, og hjelpe til å etablere noen relasjoner. (Intervjudeltaker 3)

Dette eksempelet er godt beskrivende for hvordan mottaksfamilienes dårlige økonomiske situasjon bidrar til at barna blir ekskludert fra ulike aktiviteter som kunne ha ført til trivsel, inkludering og integrering i lokalsamfunnet. Bourdieus (1995) svært anerkjente kapitalbegrep beskriver hvordan de tre faktorene sosial kapital, kulturell kapital og økonomisk kapital spiller inn på hvordan man grupperer seg og hva man har tilgang til i samfunnet. I eksempelet over har gutten som ønsker å spille fotball hverken økonomisk eller kulturell kapital i det norske samfunnet. Han har ingen mulighet for å få skyss til fotballen på grunn av mangel på ressurser til nettopp dette formålet, samtidig som han er ny i området og ikke kjenner til den gitte fotballbanen. Som informanten beskriver har han heller ikke enda opparbeidet seg en god forståelse av språket, noe som hindrer han både i samarbeid med treneren og i arbeidet med å orientere seg standsmessig i lokalmiljøet. Uten kjennskap eller muligheten til å bevege seg i det lokalsamfunnet klassekameratene beveger seg i, eller å benytte seg av de tilbudene som de andre elevene benytter seg av, vil disse elevene så og si leve utenfor det lokalsamfunnet de selv er bosatt i. Da blir det også veldig tydelig at de utgjør en egen gruppe i lokalmiljøet.

Dårlig tilrettelagte goder som for eksempel busstilbud, butikker og serviceordninger kan øke den sosiale eksklusjonen for de som allerede er sosialt ekskludert i enkelte lokalmiljø (Room, 1995). Rooms teori om lokalmiljøets betydning for fortsettende og økende sosial eksklusjon bidrar til å forstå redueringen av mulighet for sosial inklusjon for disse elevene og deres foreldre. Om det er en tilfeldighet eller ikke at mottakene familiene på de tre caseskolene i denne forskningen er bosatt ved ligger avsidesliggende fra bygdesentrum og skolene er vanskelig å spekulere i. Dette handler mest sannsynlig om økonomi og ressurser og det faktum at byggene som står ledige for mottaksdrift mest sannsynlig ikke er de mest sentrale byggene bygdesamfunnene. Geografisk beliggenhet, som Room (1995) beskriver som en faktor som kan bidra til sosial eksklusjon, virker uansett til å være en sentral faktor for ekskluderingen informantene beskriver at familiene som bor på mottakene opplever.

En av informantene arbeidet i stor grad med kun ungdomsskoleelever. Informanten uttalte at det var vanskelig å påvirke graden av inkluderingen i lokalmiljøet utenfor skoletiden, men at de i forbindelse med arbeidslivsvalgfaget, som forøvrig var et populært valgfag blant de nyankomne elevene, kunne sette elevene i kontakt med næringslivet i bygda.

Vi har arbeidslivsvalg, og omtrent alle velger arbeidslivsvalg. Det er så liten skole så vi bare har tre valgfag. Der har de veldig mye utplassering. Der er det lærer og assistent som er veldig mye ute. Og da er jo nylig bosatte og asylanter ute i arbeidslivet i lokalmiljøet her. Det er det vi klarer (Intervjudeltaker 3).

Dette tiltaket, om så et frivillig og kanskje ganske tilfeldig tiltak, vil kunne bidra til at de nyankomne elevene får arbeidserfaring og større kompetanse i norsk, samtidig som det fører til inkludering i lokalsamfunnet og det lokale næringslivet. Lidén (2017:218) beskriver muligheten til arbeid og utplassering i bedrifter som en viktig del av det hun kaller for hverdagsintegreringen, der hvor man lærer normer, språk, får kunnskap om systemer og følelsen av tilhørighet uten at det er institusjonalisert. Hvis skolene kan være bidragsytere for å gi elever med migrasjonsbakgrunn denne muligheten, burde kanskje flere skoler benytte seg av den.

Utlendingsdirektoratet (UDI) har gjennom flere rundskriv beskrevet at de har høye forventninger til aktivitetstilbudet og at dette skal være en del mottakenes miljøarbeid. Lidén (2017:135) henviser til rundskrivet² som sier at det er forventet at mottakene organiserer egne tiltak, både internt og i samarbeid med lokalsamfunnet og at barna og ungdommene skal få muligheten til å bruke fritidstilbud i lokalsamfunnet. Hun henviser videre til Putnam (2000) som sier at slike aktiviteter skal virke både bindende og mellom beboerne, og brobyggende med lokale kontakter, altså lokalmiljøet mottaket er lagt til. Lidén (2017) beskriver også i samsvar med de funnene jeg selv kan se ut i fra mine undersøkelser, at flere mottak organiserer egne tilbud for de bosatte i stedet for å bruke penger og tid på at beboerne skal være med på tilbud i lokalmiljøet, selv om lokalmiljøet selv er imøtekommende og ønsker barna og ungdommene velkommen. De fleste lag og foreninger har kontingenter som må betales for fritidstilbud, disse kontingentene og avgiftene har vært mye diskutert da de er med

² Se disse to rundskrivene. UDI R-2012-012: *Krav til oppvekstmiljø, beboermedvirkning og aktivitetstilbud for enslige mindreårige i mottak* og Q.12/2011 *Barn og unges fritidsmiljø og deltakelse og innflytelse – rettigheter, lover og regelverk fra Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet.*

på å bidra til å stigmatisere de familiene med dårlig økonomi eller mange barn som ønsker å være med på flere aktiviteter. Samtidig så kan ikke alle fritidstilbud kun drives på frivillighet, og kontingentene er avgjørende for klubbene og foreningenes økonomi. Likevel antyder Lidén at flere klubber og foreninger kunne være villige til å legge til rette for at barn bosatt på mottak eller barn som er nyankomne til en lite lokalmiljø slik at det ikke skal stå på mangelende betaling av trenings- eller koravgift, men at dette ikke er et prioritert fokus for mange av mottakene hun har sett nærmere på. Inntrykket etter å ha snakket med flere av informantene om dette temaet er at det både i forhold til fritidsaktiviteter og andre sosiale aktiviteter i skole eller FAU-regi handler om transport og mangelende mulighet til skyss eller kollektive transportløsninger. Ute i distriktene er det ofte store avstander, og det vil også da ofte være lengre avstand enn normal gåavstand for å komme seg til slike arrangementer. En av lærerne jeg snakket med beskrev at det var vanskelig for dem som lærere å se på denne utfordringen, selv om de visste at det ikke var deres ansvarsområde, og derfor av og til tydde til å selv transportere mottakselevne.

Noen av lærerne har jo kjørt og hentet elevene der ute (mottaket), noen ganger, etter avtale med foreldrene. Noen foreldre også. Du får vondt av barna, vet du. Alle de andre i klassen skal på sosial kveld med klassen liksom, men de har ikke skyss. Vi hadde overnatting på skolen med lesevake. Hun ene i klassen min hadde ikke skyss. Ville gjerne være med. Moren samtykka. Men de hadde ikke rett på skyss. Da hentet jeg henne. (Intervjudeltaker 6)

Sosiale aktiviteter kan i følge Lidén (2017) bidra til lokal integrering og ha en sammenbindende virkning som kan føre til at deltakerne bygger broer gjennom sosiale og kulturelle fellesskap. Det virker til at den største utfordringen er å gi elevene skyss til ulike sosiale arrangementer og fritidstilbud, og at lærerne ser på dette som en utfordring i arbeidet med å styrke sosiale fellesskap og sørge for lokal integrering både i skolefellesskapet, klassen og i lokalmiljøet.

4.5.3 Inkludering av barn og foreldre utenfor skolens regi

"Bygdedyret"

Gullestad (2001) snakker om at den likhetslogiske tankegangen som fører til at vi mennesker føler oss mer som likeverdige med de som vi føler oss mest like som, og at idéen om likhet ofte er knyttet opp mot idéen om likeverd. Denne forestilte likheten påvirker også hvem vi ønsker samvær med og hvem som rett og slett er for forskjellige fra oss selv, som vi mest sannsynlig unngår samvær med ut i fra egen ro og bekvemmelighet. Det vil fort kunne oppstå

en ”oss” og ”dem”-holdning. ”Mens skillelinjene mellom ulike samfunnsklasser har blitt mer utydelige, er skillelinjene mellom ”oss” og ”innvandrerne” blitt mer bastante” (Gullestad, 2001: 36). Den likhetslogiske tankegangen som Gullestad beskriver kan bidra til å hjelpe oss å forstå hvorfor mennesker på små steder så sterkt søker å opprettholde den likheten i populasjonen som på mange måter i deres hoder alltid har eksistert. Foreldre og barn som er nylig bosatte eller som bor på mottaket kan i deres hoder oppfattes for ulike, og dermed vil man kunne søke vekk, ikke ta kontakt, eller i verste fall ønske ”de” bort for ikke å ødelegge harmonien i det vante. Dette vaneperspektivet som jeg tidligere har drøftet står sterkt i mennesker flest. En av skolelederne fortalte følgende når vi snakket om inkluderingen av de nyankomne i lokalmiljøet i bygda.

Det vi fikk høre med en gang når vi fikk de tre første bosatte, før mottaket, var at det ble hodeplaggdiskusjon i bygda. Det ble ikke en sak ut av det hos oss. Men det var voksne som snakket om det. Det er jo sånn det er så ”fint” med på småsteder. For unger godtar jo alt, så lenge de får en forklaring når det trengs. Men dette var voksne. Så jeg tenker at vi har kjempe godt av å ha alt dette her rundt oss til en hver tid og bli vant til det. For vi er ikke vant til å ha alt dette her oppi her. Vi hadde ikke en eneste reaksjon her på skolen blant elevene, men så får vi liksom høre at noen foreldre mente at sånn skulle det ikke være. Men det har ikke vært noen henvendelse til skolen. Det var i 2016. Jeg tror vi har godt av å ha masse forskjelligheter i alle klasser, uansett om det er farge eller kultur eller bokstaver i panna eller hjemmeforhold. (Intervjudeltaker 1)

Fangen (2009: 94) har forsket på sosial ekskludering av unge med innvandrerbakgrunn og kommet frem til at det finnes flere dimensjoner i denne type ekskludering. Hennes argumenter kan lett overføres til andre generasjoner enn den unge, og særlig til nyankomne som på sett og vis er en gruppe utenfor samfunnet. Hun argumenterer på bakgrunn av Goffman (1967) sin teorier om normer for sermoniell distanse at de med høy status kan heve seg over de med lav status, ved for eksempel å ikke inkludere dem eller ikke hilse på dem (Goffman, 1967 i Fangen, 2009). Videre skriver hun at den stedlige dimensjonen i sosial ekskludering er viktig, og at majoriteten kan sosialt ekskludere mennesker som er oppvokst i lokalmiljøer uten mye ressurser som for eksempel i enkelte forsteder. Dette aspektet kan også påvirke hvordan majoriteten i et lokalsamfunn oppfører seg mot, eller i værste fall ekskluderer de nyankomne som bor på mottakssenter fra det sosiale og ”viet”.

Gullestad (2016) snakker om at hun kan se likhetslogikken som et verktøy for å opprettholde det som er ”vårt” og vår vante kultur og tradisjoner. Dette kan være en forklaring på hvorfor

mennesker ofte kritiserer andre mennesker som har ulike tradisjoner, kultur eller religion enn dem selv. Hodeplaggdiskusjoner og diskusjoner om andre religiøse plagg eller tradisjoner har vært mye omtalt av forskere og medier helt siden den første store arbeidsinnvandringen på slutten av 70-tallet. På 2000 tallet var det stort fokus i media på kritikk rundt bruk av Hijab både i skolen og på ulike arbeidsplasser, som for eksempel i politiet som en del av politiuniformen. Politisk aktivist og journalist Hege Storhaug ønsket i 2004 å legge ned et forbud om å bruke hijab i den norske offentlige skolen og fikk stor pressedekning (Hylland Eriksen, 2004). Sammen med diskusjonen om implementering av hijab til bruk med tjenesteuniform i det norske politiet i 2009 (Døving & Kraft, 2013) startet denne episoden store diskusjoner om temaet. Denne diskusjonen, kritikken og skepsisen har så roet seg noe de siste årene, men har med blant annet, og kanskje mest synlig, Sylvi Listhaugs retorikk og mentalitet på nytt blir fremhevet i medier og kommentarfelt. Informanten påpeker i intervjuet at hijabskepsisen blant noen foreldre i bygda kom frem i 2016. Migrasjonen har vært størst til de store byene og tettstedene rundt, mens mindre steder som de stedene jeg besøkte i forbindelse med denne oppgaven har lenge hatt en mer eller mindre homogen populasjon. Derfor er det heller ingen overraskelse at slike diskusjoner dukker opp i bygdebildet når et asylmottak blir lagt til bygda, om så på et mye senere tidspunkt enn i de sentrale delene av Norge. Som skoleleder her la vekt på, var det ikke barna som diskuterte hodeplaggene som ble brukt av de nyankomne jentene, det var foreldrene som snakket om det.

Lidén og Midtbøen (2016) trekker frem Blank et.al (2004) sitt begrep kumulativ diskriminering gjennom generasjoner, om situasjoner hvor en gruppes opplevde diskriminering i en generasjon kan føre til videre diskriminering av neste generasjon innenfor gruppen. De trekker frem at et viktig poeng her er den forutsetningen om at livsvilkårene i utgangspunktet i neste generasjon skal være bedre, men at de fordommer og diskrimineringsdiskurser som har funnet sted for forrige generasjon allikvel påvirker den neste generasjonen. Foreldre har stor makt over barna sine ved at barna ser opp til dem og ofte legger til seg foreldrenes meninger. Derfor vil slike meninger om hodeplagg og hijab i foreldregruppen som intervjudeltaker 1 trekker frem være veldig skumle for inkluderingen også blant barna. Fokuset på hvordan foreldre snakker om andre hjemme har vært fremtredende i flere skoleprosjekter blant skoleledelse og FAU de siste årene. Dette i all hovedsak i forbindelse med mobbesaker og forhindring av mobbing i skolen. Barn tar i fra foreldrene og den sjargongen som brukes når man snakker om andre hjemme ved middagsbordet (Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), 2011, Skaare, 2012). Dette

handler i stor grad om det samme som arbeidet som gjøres i forhold til mobbesituasjoner da ekskludering og fordommer er sentrale stikkord i begge tilfellene.

Naboskap eller bistandsarbeid?

Det kan være enkelt å snakke dårlig om mennesker man ikke kjenner, samtidig som det kan være enkelt å ekskludere mennesker man ikke ser til daglig. Intervjudeltaker 5, i sitatet under, trekker frem at han eller hun har inntrykk av at grunnen til at de nyankomne foreldrene, enten bosatt i mottak eller i private hus eller leiligheter i bygda, ikke blir kjent med eller inkluderes av de andre foreldrene er fordi de ikke omgås de på lik linje med andre foreldre. Omgangen mellom foreldrene i en skoleklasse utenfor skolens anliggende skjer gjerne gjennom barnas lek og besøk eller på diverse fritidsaktiviteter som fotballtreninger og kamper.

Det er jo ikke så rart sånn egentlig at de ikke blir noen del av bygda. De kommer aldri på noe. Det er ingen som ser på han ene spiller fotballkamp sammen med de andre foreldrene og sånn. Men de har ikke bil og sånn. De blir på en måte litt utafor fordi de andre foreldrene aldri ser dem. (Intervjudeltaker 5)

Intervjudeltaker 5 snakker her om de nyankomne foreldrenes utenforskap til resten av foreldregruppen. Dette beskrives i forhold til deltakelse på arrangementer utenfor skoletiden som de nyankomne, særlig de som er bosatt på mottaket, har vanskeligheter med å delta på grunnet manglende transport. Forståelsen av utenforskap og tilhørighet knyttes ofte opp mot postkolonial teori. Opphavet til den postkoloniale teorien blir sett på som en kritikk av Vestens makt over koloniene. Denne type teori gir oss noen redskaper for å kunne forstå tilhørighet, utenforskap og maktforhold mellom grupperinger (Eriksen, 2017, s. 15). I en postkolonial forstand blir det vanskelig å skulle definere det Intervjudeltaker 5 ser på som grunnen til at de nyankomne foreldrenes utenforskap i foreldregruppen, som den største grunnen til utenforskapet. Selv om jeg ikke vil benekte at transportutfordringer og manglende oppmøte på arrangementer utenfor skoleregi er med å påvirke inkluderingen av disse foreldrene i foreldregruppen og det sosiale livet i bygda, mener jeg at dette også bygger på større utfordringer. Eriksen (2017) argumenterer at man ved hjelp av postkoloniale perspektiver kan se at konstellasjoner mellom grupper henger sammen med makt og inkludering, og at opplevelsen av ”vi” og ”de andre”, slik som også Gullestad (2016) beskriver, i stor grad er det samme som begrepsparene tilhørighet og utestengelse eller inkludering og utenforskap (Eriksen, 2017: 16). Disse konstellasjonene mellom gruppene kan bidra til å forme samfunnet og gi makt. I dette tilfellet gir det makt til de andre foreldrene i

gruppen. De som er på fotballkampene og som Intervjudeltaker 5 definerer som ”foreldregruppen”. De som står samlet, kjenner samfunnet og mest sannsynlig definerer hverandre som relativt like. Den største utfordringen for å fremme inkluderingen av de nyankomne foreldrene i foreldregruppen også utenfor skoletid vil ikke være å skaffe dem transport og informere dem om møteplasser, selv om dette også vil kunne fungere som et praktisk tiltak, men faktisk å bryte ned konstallasjonen mellom ”foreldregruppen” og ”de nyankomne i foreldregruppen” som informanten over også er med å bygge opp om.

Lidén (2017: 118) beskriver usikkerheten som preger oppholdet på mottaket for de som er bosatt der, samtidig som hun skisserer ulike former for opphold de nyankomne kan ha på mottaket. Den uforutsigbare bosituasjonen og usikkerheten påvirker selvfølgelig også barna i deres daglige skolegang, men også ganske overraskende påvirker det hvordan lokalmiljøet inkluderer de nyankomne. Mottaket vil kun være et mellomstopp for noen familier, mens andre familier blir boende i flere år, dette kan være vanskelig for et lokalsamfunn å forholde seg til. Intervjudeltaker 4 beskriver hvordan lokalsamfunnet først investerte i å inkludere og hjelpe de nyankomne når de først kom til bygda, men at engasjementet stilnet etter en stund. Det første anliggende er å tenke at dette kan ha med usikkerhet fra lokalsamfunnet i forhold til den eventuelt korte botiden å gjøre, men denne begrunnelsen behøver ikke å være ensporet.

Problemet er at disse som er bosatt på dette mottaket mest sannsynlig ikke skal bo i kommunen. Hvis det hadde vært sånn, så hadde det jo vært perfekt om de som trengte hus kunne stå øverst på lista om det ble et ledig hus her. Men slik er det ikke. Det er to forskjellige lister. Så investeringen fra foreldre og bygda bråstoppet når det ble slutt på akuttmottaket hvor alt var akutt. Nå er det jo ”bare” folk som venter på å få godkjent, ikke sant. Også er det jo flere som får nei. Nesten alle sammen omtrent. Også anker de. Også kan de ende opp som denne familien som har bodd her i ti år eller noe sånt uten å egentlig bli inkludert i noe som helst fordi de egentlig ikke skal bo her. Politikken er jo helt på trynet. Det tar så lang tid i systemet. (Intervjudeltaker 4)

Menneskers instinkt for å hjelpe folk i nød er sterkt. Dette beskriver også intervjudeltaker 4 i sitatet fra et av intervjuene over. I dette tilfellet støttet lokalsamfunnet sterkt opp om mottaket i den perioden det var definert som et akuttmottak. Bosettingspolitikken påvirker også inkluderingsprosessen i lokalmiljøene hvor det er mottak. En familie kan bli plassert på et mottak i asylprosessen, men bli bosatt på en annen kant av landet hvis de blir tildelt bolig. Som intervjudeltaker 4 beskriver påvirker disse to ulike listene lokalsamfunnets engasjement i inkluderingen av de mottaksbosatte. Det kan tenkes at de får merkelappen ”korttidsboende” og er dermed ikke er verdt innsatsen. Man prioriterer sjeldent å bygge relasjoner og vennskap

til mennesker som ikke skal bli boende og som man kanskje aldri ser igjen. Med den tankegangen kan man påstå at det vil være enklere for den bosatte flyktingen enn asylanten som bor på mottak å inkluderes i lokalsamfunnet selv om de i utgangspunktet har bodd i kommunen i like lang tid eller kommer til å gjøre det. Dette beskriver også en av informantene: ” (...) de som er bosatte er jo mye mer interessert i det norske systemet og skolen enn det asylantene er” (Intervjudeltaker 3). Ulike politiske prosesser og rutiner for bosetting har mye å si for inkluderingen av nyankomne i lokalmiljøene. Dette skal jeg se nærmere på i neste delkapittel ”4.6 Ressurser, kommune og økonomi”.

4.6 Ressurser, kommune og økonomi

I drøftingen av skolens og lærerens rolle i lokalsamfunnet for å inkludere nyankomne elever og deres foreldre er det umulig å ikke hele tiden komme bort i spørsmål knyttet til politiske og økonomiske føringer knyttet til organisering og ressursbruk. Informantene som har bidratt i dette forskningsprosjektet har i stor grad hatt meninger om de sentrale og lokale styringene, særlig knyttet til ressursbruk eller ikke-ressursbruk. I dette kapittelet vil jeg komme tilbake til en del tidligere drøftede temaer som for eksempel organisering av både undervisning og foreldresamarbeid og lærernes kompetanse, men se på det i sammenheng med begrensninger i sentrale og lokale føringer. Som tidligere nevnt består informantene mine av både lærere og skoleledere, og kontrastene har vært store mellom de to gruppene i svarene rundt økonomi og ressurser. Jeg vil derfor med enda større forsiktighet drøfte dette kapittelet i henhold til informantenes anonymitet.

4.6.1 Tilgang på og bruk av ressurser – ”En fasit og en pengesekk”

Skolene er avhengige av ekstra ressurser for å kunne utvikle seg, organisere undervisning og benytte seg av hjelpemidler for å kunne arbeide med inkludering av nyankomne elever og foreldre på en best mulig hensiktsmessig måte. Jeg spurte lærerne og skolelederne om tilgangen og bruken av ressurser i arbeidet med nyankomne elever og deres foreldre.

Valenta (2008) viser til resultater i sine kvantitative studier av asylsøkerelvers skolegang at plassering av mottak kan spille en viktig rolle i hva slags skoletilbud asylsøkerbarn får.

Mange asylmottak er plassert i små kommuner som ikke har utviklet et system for å integrere asylsøkerbarna i skolen. Disse skolene har som regel dårlig tilgang på morsmålslærere og tospråklige lærere. Til forskjell fra dem har store kommuner en klart større elevmasse med minoritetsspråklig bakgrunn å forholde seg til. Disse har laget omfattende systemer for å ta i mot nyankomne minoritetsspråklige elever (Valenta, 2008, s.38).

Disse undersøkelsene var gjennomført i 2008, men allikevel kan man se at konsentrasjonen av ressurser fortsatt kan vise seg tydeligere på store skoler i sentrale områder, mens fokuset ut i distriktene og på skolene som tar i mot mottakselever i disse områdene fortsatt ikke er fullstendig tilstede. To av skolene jeg snakket med hadde tilgang til en ressurslærer som tok seg av den tilrettelagte norskopplæringen de timene i løpet av uke elevene hadde rett på dette. På den tredje skolen hadde de ingen i kollegiet som hadde noe formell flerkulturell pedagogisk videreutdanning eller utdanning innenfor norsk som andrespråk, men erfaringer gjennom flere år på feltet. På en større skole i et mer sentralt strøk ville det mest sannsynlig vært rutiner og ressurser knyttet til dette. Informanten på den ene skolen påpekte selv at antallet på timer med andrespråknorsk ikke var ideelt for elevenes læring, men at det var vanskelig å løse det på noen annen måte da kun de bosatte minoritetsspråklige elevene hadde rett på skyss til den tospråklige opplæringen i nabokommunen, som de lovmessig hadde rett på.

Når de da ikke får mulighet til å komme til xx-skole for å få tilpasset tospråklig opplæring, som de egentlig har rett på, alle har rett på det, men kommunen har rett til å tilpasse det ettersom et eller annet står det. Og da har de valgt å ikke gjøre det. Fordi det koster å kjøre drosje, vet du. Det betyr at disse barna får to-tre timer med meg i uka. Og that's it (Intervjudeltaker 4).

Det viste seg tydelig i flere av intervjuene at lærerne er oppgitte over hvor lite ressurser elevene får i form av norskopplæring slik at de kan følge med i timene sammen med de ordinære klassene sine. Tre av lærerne pekte også på ressursbruken og prioriteringene fra kommunens side i forhold til dette. Valenta (2008) har sammenfallende funn i sine studier.

Det finnes ulike tilskuddsordninger som kommunene som er vertskommuner, altså kommuner med asyl- eller omsorgssentre har rett på. I følge Utlendingsdirektoratet (UDI) (2011) har disse kommunene rett på et vertskommunetilskudd som skal dekke blant annet helserelevante utgifter, barnevern, tolk og administrasjon. De kommunene som har elever i grunnskolealder bosatt på mottakene har også rett på en tilskuddsordning fra Utdanningsdirektoratet pr. Elev som får grunnskoleopplæring. Disse tilskuddene utbetales til kommunene etterskuddsvis hvert halvår. I samtaler med informantene virket det til å være store diskusjoner rundt disse tilskuddene og hva skolene mottok av ressurser. Flere av informantene var usikre på om kommunene egentlig betalte ut det skolen hadde rett på av ressurser, mens de jeg snakket med som satt i skolelederposisjoner følte at de satt "mellom barken og veden" i disse spørsmålene.

Enighet var det mellom begge yrkesgrupper om at ressursene som var avsatt og tilskuddsordningene ikke var store nok for å gi disse elevene en god nok opplæring. En av intervjudeltakerne mine påpekte at hun/han selv måtte lage materiale til undervisning og ikke hadde tilgang på nye lærebøker for disse elevene. Som tidligere nevnt i denne oppgaven handlet det i stor grad om kreativitet og å ”gjøre så godt man kan med det man har”.

Jeg klarer ikke å sloss lenger. Stå på barrikaden for disse barna. Jeg må bare gjøre så godt jeg kan, med den tiden jeg har. Men jeg har vært veldig tydelig, også ovenfor utdanningsforbundet, i forhold til skolen og kommunens økonomi, å få se hva pengene blir brukt til. Så derfor så forstår jeg at klasselærerne som ikke har ressurser til å få til noe for de barna rent faglig (Intervjudeltaker 4).

Det virker som om flere av informantene, inkludert Intervjudeltaker 4, bruker mye energi på å finne ut av hvilke ressurser elevene har rett på og hva tilskuddsordningspengene blir brukt til. Intervjudeltaker 4 bruker ordet ”sloss” når hun snakker om hvordan hun kjemper for barnas rett til ressurser. Dette kan man tolke som at det er krevende for læreren eller skolelederen å skulle drive undervisning for elever som i utgangspunktet trenger mer ressurser enn det finnes. UDI (2011) påpeker at det er kommunene som har ansvar for at tilskuddene skal deles videre til det gitte formålet etter at kommunene har søkt Utdanningsdirektoratets tilskudd. Man kan tenke seg at det kanskje ville vært lettere for de ansatte på skolen å få innsikt i hvilke ressurser skolene mottar og ha tiltro til ordningene om utbetalingene hadde blitt gitt direkte til skolene og ikke måtte gjennom et mellomledd i kommunen. ”Jeg skulle ønske at lærerne hadde litt mer forståelse for at det ikke mer ressurser for fordelingen av ressurser. Det hadde vært fint. Det hadde vært deilig å ha en fasit og en pengesekk, men det finnes jo ikke. Det gjør jo aldri det” (Intervjudeltaker 1). Ut i fra disse to sitatene som omhandler det informantene betegner som ”penger”, kan man identifisere to utfordringer. Den ene utfordringen er knyttet til forvirring og lite åpenhet rundt omfanget av tilskuddene, mens den andre handler om størrelsen på tilskuddene.

Økonomiske spørsmål var også gjennomgående i intervjuvarene rundt organisering. Som jeg tidligere har drøftet finnes det ulike modeller for organisering av undervisningen for de nyankomne. Skolene og kommunene står relativt fritt i valg av organiseringsmodell, men Østbergutvalget (2010) har gått ut med anbefaling om at elevenes første tid i grunnskolen burde være i en innføringsklasse på den lokale skolen. Likevel ser jeg, som tidligere nevnt, at

to av tre skoler i dette prosjektet ikke har hatt muligheten til å benytte seg av denne organiseringsmåten. Dette handler i stor grad om ressurser, både økonomiske og fagressurser.

I fjor så organiserte vi i velkomstkasse fordi da var det så mange både asylanter og bosatte som ikke hadde skolebakgrunn. Vi fant ut at det var det beste. (...) også er det jo et økonomisk spørsmål også. For asylantene får vi jo greit med penger, men for de bosatte får vi ikke så mye penger. Det har ikke kommunen tildelt oss. Men det kommer an på hvor mange asylanter vi har. I fjor når det var egen mottaksklasse hadde jo de en egen kontaktlærer, men de var jo også med i klassene sine. Men vi fant ut at for en kontaktlærer å skulle forholde seg til så mange asylanter med alle de utfordringene de har. Det måtte deles litt ut på flere. Lærerne må jo få ressurser for det arbeidet (Intervjudeltaker 3).

Her presiserer Intervjudeltaker 3 at det er de økonomiske tilskuddene og hvilke og hvor mange elever de får tilskudd for som i stor grad avgjør organiseringen av undervisningen. Dette handlet også om hvordan de utnyttet lærerressursene. En lærer som har kontaktlæreransvar har rett på et tilskudd for kontaktlærerarbeidet. Hvor mye dette tilsvarer i de ulike kommunene varierer. Det virker til å være et økonomisk krysspress mellom lærere, skoleledere og kommune i disse spørsmålene, hvor skolene føler at de må lide under kommunenes prioriteringer. Intervjudeltaker 3 trekker frem at de ikke får ”penger” for de nyankomne elevene som er bosatte i kommunen, og skylder dette på kommunen. Lovfestet har ikke de bosatte nyankomne rett på tilskudd på samme måte som de nyankomne som bor på mottak, selv om de i utgangspunktet kunne hatt behov for de samme ressursene som de elevene som bor på mottak. Kommunene har da ikke et krav om å tildele skolene mer ressurser for de bosatte nyankomne elevene.

Informantene ytret også frustrasjon rundt mangel på ressurser i form av kursing og opplæring, og få retningslinjer i samarbeidet med både PPT (Pedagogisk psykologisk tjeneste) og mottaket. Dette drøftet jeg nærmere i kapittel 4 ”Skolen og mottaket”, i delkapittel 4.3.4 ”Grenser og mandat” og i delkapittel 4.2.2 ”Et mangfoldsløft”.

5. Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg å oppsummere og drøfte hovedfunnene i det foregående kapitlet på et mer overordnet nivå. Formålet med dette forskningsprosjektet var å få mer informasjon om hvordan skoler i små lokalsamfunn med en nylig endret elev-og foreldresammensetning på bakgrunn av inntak av nyankomne elever, arbeider med skole-hjem-samarbeid opp mot nyankomne foreldre, og om måten dette samarbeidet ble løst på kunne bidra til inkludering eller ekskludering både i skolesamfunnet og i lokalmiljøet. Jeg ønsket også finne ut av om lærerne og skolelederne følte seg forberedt til å takle et nytt mangfold i elev-og foreldregruppen. Dette undersøkte jeg med hjelp av forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis. På et overordnet nivå kan disse forskningsspørsmålene, og funnene jeg drøftet i kapittel 4 deles inn i to hovedkategorier: det som handler om de skoleansatte kan bidra med **på skolen**, og det som de skoleansatte må søke samarbeid **utenfor skolen** for å få til.

5.1 På skolen – Profesjonskompetanse, endring av tankemønstre og rutiner for samarbeid

Skolene i dette forskningsprosjektet har i løpet av de siste årene måtte omstille seg til et større mangfold enn tidligere. Tilpasningen til, for dem, det nye mangfoldet og deres eget syn på hva mangfoldighet er beskrives med faktorene vaner og målestokk. Dette handler om at lærerne og skolelederne må utfordre sine eksisterende tankemønstre, tilegne seg ny kunnskap og kompetanse, og endre de rutinene som tidligere har fungert. Det som tidligere fungerte for datidens elev- og foreldregruppe, vil ikke nødvendigvis fungere for den nåværende. Et eksempel på dette som er svært tydelig i mine funn, er et behov for endring av kommunikasjonsrutinene. Lærerne og skolelederne har måtte endre sine rutiner vedrørende kommunikasjon med foreldrene på bakgrunn av språkbarrierer, og dermed et behov for bruk av tolkningstjenester i kommunikasjonen mellom skolen og foreldrene. De har fått oppleve at bruk av tolk kan by på flere utfordringer og ubehageligheter både med tanke på tidsbruk, tilgjengelighet og organiseringsmønstre. Dette er faktorer som går igjen i forskningslitteraturen som normale utfordringer i oppstartsfasen for de som tar bruk tolkningstjenester (Dahl, 2001, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), 2011).

Profesjonsutøvere skal igjennom yrkesutøvelsen tilegne seg den kunnskapen de trenger for å fungere i en skole i endring (Smeby, 2013, Molander & Smeby, 2013). Dette gjelder også endring av eksisterende tankemønstre som går ut på hvordan elever lærer best, hvordan kommunikasjon burde gjennomføres og hvordan man best mulig arbeider med inkludering av elev-og foreldregruppen i skolen. I min forskning virker det som at lærerne er godt på vei til å

tilegne seg denne kunnskapen og kompetansen. Dette kommer frem ved en beskrivelse av de gjentatte, men ulike forsøkene de gjør for å tilpasse seg den eksisterende elev-og foreldregruppen. Likevel kan man stille spørsmålsteget ved om lærerne og skolelederne i denne casen har en underforstått likhetstankegang hva gjelder foreldrenes betydning for læring. Nordahl (2006) beskriver foreldrene og foreldrenes involvering i skolegangen som nesten avgjørende for at barna skal lykkes på skolen. Han er også opptatt av at foreldrene skal oppleve mestring som foreldre og at skolen skal involvere dem i elevenes læringsarbeid. Det er imidlertid viktig å stille spørsmål selv om skolens higen etter størst mulig likhet i alle skole-hjem-samarbeid, og prinsipper for å behandle og involvere alle foreldre i like stor grad i elevenes læringsarbeid, kan virke i mot sin hensikt. Skolebarn og skoleforeldre er begreper som har blitt brukt i skildringen av foreldrenes "jobb" med å involvere seg i, og følge barna i skolegangen (Ericsson & Larsen, 2000). Inkludering av alle foreldre i barnas skolegang i like stor grad, og et fokus på å endre tankemønstre og rutiner for å få til dette, har virket til å være et fokusområde både for lærere og skoleledere i min forskning og i forskningslitteraturen jeg tidligere har beskrevet. Må et skole-hjem-samarbeid bestå av de samme faktorene for alle foreldre, eller vil dette kun føre til større sosial eksklusjon og i verste fall reproduisering av forskjeller for de foreldrene som på grunn av språklige barrierer og reduserte livsvilkår med midlertidige boforhold ikke har en like god forutsetning for å involvere seg i barnas skolegang som resten av foreldregruppen? Nordahl (2006) påpeker at det er mange ulike måter å være gode foreldre på, og at de ikke finnes noe fasitsvar på hvilken måte som er best. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det også finnes mange ulike måter å drive skole-hjem-samarbeid på, og at fokuset bør ligge på tilpasning til den enkelte foreldregruppe, og ikke på at det ikke behøver å være like mye kommunikasjon og likhet i oppbygning av alle samarbeid for at de skal være likeverdige gode.

De lærerne og skolelederne jeg snakket med i dette forskningsprosjektet hadde ulikt syn på egen kompetanse for mangfold, og flere av dem etterlyste et større fokus på mangfoldskompetanse og flerkulturell og flerspråklig kompetanse i skolen. Som tidligere nevnt inngår dette til en viss grad i lærerens eget ansvar for å tilpasse og tillegge seg den profesjonskompetansen som det til en hver tid er behov for i profesjonsutøvelsen (Molander & Smeby, 2013). Mangfold i et vidt perspektiv handler ikke bare om flerkultur eller flerreligion, men også om alle de andre ulike forutsetningene som er en del av den mangfoldige skolen etter enhetsskoleprinsippet. Dette kan beskrives gjennom kjønn, klasse, etnisitet, språk, seksuell orientering eller funksjonshemninger. Diversitetsbegrepet har vært med å forme

mangfoldsbegrepet som et ”riktigere” begrep og et steg vekk fra fokuset kun på flerkulturelle- og flerreligiøse forhold som mangfold i den norske konteksten. Dette er også synlig i satsningen på mangfold og ”mangfoldsløftet” som har vært et satsningsprosjekt for å bedre mangfoldskompetansen innenfor utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010, Røthing, 2017, Røthing & Bjørnstad, 2015). Det flerkulturelle begrepet og mangfoldsbegrepet handler i stor grad om det samme i skolen, da utfordringene som finnes innenfor begge begrepene ikke har blitt definert eller pakket ut i særlig stor grad og kun blitt omformulert og puttet inn i en bredere kontekst (Westrheim, 2014). Ulike måter å definere virkeligheten på tjener ulike interesser og er dermed med på å beskrive den virkeligheten som finnes i skolen ved at de farger og skyggelegger ulike sider av virkeligheten. Selv om intensjonen ved en utvidelse av mangfoldbegrepet er god, og handler om å sette fokus på flere grupper i skolen samtidig som det kan bidra til å gjøre skolen klar over at mangfold ikke er noe nytt, men eksisterer i større grad enn antatt i den norske skolen, kan den i følge Westrheim (2014) faktisk bidra til at de flerkulturelle- og flerreligiøse forholdene mister fokus. I min case er det tydelig at det er kunnskap om flerkulturell og interkulturell pedagogikk informantene etterlyser. De er også veldig opptatt av mulighetene for flerspråklig opplæring. Har disse forholdene mistet noe av sitt fokus i det utvidede mangfoldsbegrepet? På den andre siden ser jeg etter samtale med informantene at det utvidede mangfoldsbegrepet tjener fokuset på interseksjonalitet og det faktum at forhold som språk, kultur og klasse kan være tett sammenbundet med livsvilkårene og forutsetningene for å lykkes for de nyankomne foreldrene og barna deres (Orupabo, 2014, Fekjær, 2010).

Uansett hvordan man formulerer begrepene og diskursene omkring satsningen på mangfoldskompetanse, flerspråklig og flerkulturell kompetanse i utdanningskonteksten og hva de ulike begrepene tjener, etterlyser lærerne og skolelederne mer kunnskap om det de opplever som utfordringer i arbeidet med nyankomne elever og foreldre. Flere av informantene er ikke trygge på sin egen kompetanse når det kommer til undervisning og ledelse for og i mangfold, og særlig da i den ”nye” situasjonen med nyankomne elever i klasserommene. Dette bærer også organiseringsformene, kommunikasjonen og det generelle inkluderingsarbeidet preg av. I forhold til kommunikasjon og bruk av tolk beskriver informantene foreldremøtene som spesielt krevende, men forklarer at de prøver seg frem. Denne utprøvingen preger det de forteller generelt om foreldresamarbeidet. NAFO- og kunnskapsdepartementet gjennomførte et slikt prosjekt i 2011 (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), 2011). Selv om NAFO og Kunnskapsdepartementet sitter

igjen med et inntrykk av at dette arbeidet har bedret skole-hjem-samarbeidet slik de viser til i rapporten, er det fortsatt mye som kan bedres på dette området særlig i distriktsskolene som nå opplever en øking i mangfold i elev- og foreldregruppen. Slike prosjekter har også ofte en korttidseffekt, og derfor mener jeg at det på høy tid er aktuelt igjen med lignende prosjekter, og da særlig spesifikt opp mot nyankome foreldres samarbeid med skolene.

5.2 Utenfor skolen – Inkludering og tverrprofesjonelle samarbeid

Jeg snakket med lærerne og skolelederne om deres inkluderingsrolle også utenfor skoletiden. Lærerne var tydelige på sitt mandat, som lærere på skolen i skoletiden, men snakket også om viktigheten av å kunne bidra som bindeledd til lokalsamfunnet og aktører i næringsliv. Likevel beskrev lærerne og skolelederne denne oppgaven som vanskelig, og at faktorer som økonomiske ressurser, språkbarrierer og geografiske avstander lå utenfor deres handlingsevne. Forsøk på inkludering i ”utenforskolelige” arrangementer og fritidsarrangementer var ofte vanskelig å gjennomføre for de ansatte på skolen. Lidén (2017) argumenterer for at de økonomiske stønadene mottaksbosatte får tildelt forårsaker at flere av dem lever i fattigdom. Mangelen på ressurser hemmer inkluderingen i lokalmiljøet og resulterer i et utenforskap i lokalsamfunnet for de nyankomne familiene. På et overordnet nivå handler dette om at de nyankomne elevene og deres foreldre har en spesiell livssituasjon hvor de på sett og vis lever på utsiden av samfunnet og samfunnets generelle oppbygning. For lærere og skoleledere kan det være utfordrende å forholde seg til, og tilpasse seg til et skole-hjem-samarbeid med familier som lever i utenforskap og opplever det som Room (1995) betegner som sosial ekskludering.

Skolen sitt mandat strekker seg kun så langt, og de ansatte ved skolene i min forskning forteller om et ønske om større grad av inkludering, men opplever også at de enten blir begrenset av sitt mandat, eller at de må gå utenfor sitt mandat for å kunne bidra til dette. Informantene som ble intervjuet peker særlig på behovet for et tettere samarbeid mellom skolen og mottaket familiene er bosatt på, da dette samarbeidet virker til å være preget av kun sporadiske møter og telefonkontakt uten stor grad av rutine eller en fast organisering. Inntrykket mitt ut ifra det informantene forteller er at de ønsker flere rutiner som kan skape bedre informasjonsflyt og orden på oppgavedeling. Tverrprofesjonelle samarbeid på tvers av profesjoner blir vanligere og vanligere på arbeidsplasser i helse og sosialnæringen, og det er også gjennomført prosjekter i skolesammenheng (Pihl, Skinstad van der Kooij, & Carlsten (Red.), 2017, Edwards, 2009). Det kunne vært interessant å sett på hvordan fokus på et

tverrprofesjonelt samarbeid mellom skole og mottak kunne utspille seg, og hvilke fordeler det kunne gitt både elever, foreldre og de to yrkesgruppene. Uansett, viser informantene til at det vil kunne være hensiktsmessig med et tettere samarbeid mellom skolen og mottaket for å skape en bedre inkludering i både skole og lokalsamfunn for de nyankomne. Men er det bare samarbeidet mellom skole og mottak som må forbedres? Forskere ved blant annet OsloMet har de siste årene arbeidet med prosjektene ”Et lag rundt læreren” og ”Et lag rundt eleven” (Høyskolen i Oslo og Akershus, NIFU, 2017, Borg, Drange, Fossetøl, & Jarning, 2014) som retter fokus på de samarbeidsrelasjonene som finnes i form av blant annet helsearbeidere, sosial- og spesialpedagoger og assistenter rundt lærerne og elevene, og hvordan de bør utnyttes i tverrprofesjonelle samarbeid for å bedre den norske skolen.

Det virker til å være et stort behov for tverrprofesjonalitet og utvikling av samarbeid på tvers av profesjoner på de skolene jeg har snakket med i dette forskningsprosjektet. Informantene peker på at deres mandat og tildelte ressurser ikke er tilstrekkelig for å kunne nå ønskede mål for inkludering og oppfølging av de nyankomne elevene og deres foreldre. Fokuset bør allikevel ikke ligge på det lærerne og skolelederne ikke kan bidra med, men heller på hvilke samarbeid som kan utarbeides for å dekke behovet for de nyankomne. Tverrprofesjonelt samarbeid kan også gjøre spesialisering innenfor de ulike profesjonene mulig (Pihl, Skinstad van der Kooij, & Carlsten (Red.), 2017). Ingen profesjon kan klare alt alene, men med åpenhet for samarbeid og bevissthet rundt hvem som kan bidra med hva, vil både lærerens arbeidsmengde og samvittighet lettes, og inkluderingsarbeidet bli mer fullkomment.

6. Forslag til videre arbeid

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lest store mengder litteratur, teorier, styringsdokumenter og tidligere gjennomførte studier. Dette, sett sammen med det arbeidet jeg har gjort med analysering av datamaterialet, har ført til at jeg sitter igjen med en rekke tanker om hva som burde gjøres videre på feltet for å kunne forbedre både skole-hjem-samarbeidet mellom skole, lærere og nyankomne foreldre for å skape et bedre og mer fruktbart samarbeid og ikke minst for å skape en større grad av inkludering i skolen og i lokalmiljøet rundt. Som jeg innledningsvis presiserte finnes det i mye større grad forskning og rapporter på dette temaet i de sentrale delene av Norge som for eksempel Trondheim og Stor-Oslo, enn i distriktsnorge. Viktigheten av å prioritere disse områdene i forskning og skoleutvikling er stor og økende. Dette på bakgrunn av et økende mangfold også ute i distriktene, og ikke minst på bakgrunn av at distriktskommuner også er vertskommuner for mottakssentre. Jeg vil forslå noen punkter for forbedring og videre arbeid på bakgrunn av de funnene jeg har gjort i denne forskningen:

- Lærerne og skolelederne må få tilstrekkelig med opplæring og veiledning i forbindelse med mottak av elever som bor på mottak eller er nyankomne bosatte. Skoler som har blitt mottaksskoler etter perioden NAFO gjennomførte kurs og veiledningen for noen år tilbake, må også få tilbud om lignende typer kurs og veiledning, ikke kun i form av nettbaserte tjenester. Lærerne og skolelederne på disse skolene ønsker seg kursing og veiledning i større grad.
- Departementets mangfoldsløft og arbeidet med det store mangfoldsløftet i utdanningssektoren ser ikke ut til å nådd ut i distriktene i like stor grad som i sentrale strøk. Dette trenger det selvfølgelig mer forskning på.
- Det finnes lite litteratur og forskning på bruk av tolketjenester i skolen. Det trengs også forskning på forskjeller i kvalitet mellom tilstedeværende tolk og telefontolk.
- I forhold til samarbeidsrutiner mellom skole og mottak, og skole og andre tjenester som for eksempel PPT finnes det lite retningslinjer og generelt lite forskning på utformingen av disse samarbeidene opp mot nyankomne elever og deres foreldre.
- De som drifter mottakene skal sørge for at de mottaksbosatte får et aktivitetstilbud både internt på mottaket og eksternt for inkludering i lokalmiljøet. Hva som egentlig arrangeres og gjøres på dette området burde sees nærmere på.

7. Litteratur

- Aakvåg, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Alexander, M. (2010). *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York: The New Press.
- Aamodt, S., & Hauge, A. (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2011, 04). Forskeren som virksomhetens premissgiver og fortolker? – En kritisk vurdering av Cultural-Historical Activity Theory (CHAT). *Nordic Studies in Education*, 31, 275-286.
- Aure, M., Førde, A., & Magnussen, T. (2016). Lokalsamfunnet som integreringsarena. I M. Villa, & M. Haugen, *Lokalsamfunn* (s. 410-429). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education - Dimensions and paradigms. I J. A. Banks, *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-29). London: Routledge.
- Barth, F. (1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. (2006). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, B. (2006). *Jeg glemmer å være trist. Evaluering av et gruppebehandlingsprosjekt for barn og foreldre i mottak*. Trondheim: SINTEF IFIM.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). Society as a Subjective Reality. I P. L. Berger, & T. Luckmann, *The Social Construction of Reality* (s. 149-201). London: Penguin Books.
- Blekesaune, A., & Haugen, M. (2016). Lokalsamfunnets betydning for eldre i bygd og by. I M. Villa, & M. Haugen, *Lokalmiljø* (ss. 303-321). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K., & Jarning, H. (2014). *AFI-rapport 8/2014 Et lag rundt læreren, en kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (A. Prieur, Overs.) Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1994). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3. utg.). Los Angeles: Sage Publications.

- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2008). *A history of immigration: the case of Norway 900-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker - Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Døving, C., & Kraft, S. (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 2. Januar 2018 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Edwards, A. (2009). Understanding boundaries in inter-professional work. *The Scottish Educational Review*, 41, 5-21.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(4), 22-32.
- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J., & Warmington, J. (2009). *Improving Inter-professional Collaborations - Learning to do multi-agency work*. London: Routledge.
- Ehn, B., & Öberg, P. (2011). Biografisk intervju metode. I K. Fangen, & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 57-70). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg, & K. Nes, *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 69-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. I K. Westheim, & A. Tolo, *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag.
- Eriksen, I. (2017). *De andres skole - Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2009). Sosial ekskludering av unge med innvandrerbakgrunn - den relasjonelle, stedlige og politiske dimensjonen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 91-112.

- Fekjær, S. B. (2010). Klasse og innvandrerbakgrunn: To sider av samme sak? I K. Dahlgren , & J. Ljunggren, *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 84-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). (2011). *Digital mobbing. Foreldre er rollemodeller*. Hentet 17. Februar 2018 fra FUG - skole-hjem-samarbeid: <http://www.fug.no/digital-mobbing-foreldre-er-rollemodeller.4954391-141894.html>
- Fuglestad, O. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller, & O. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 180-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1986). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Schuster.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), s. 423-451.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. I M. Lien, H. Lidèn, & H. Vike, *Likhetens paradokser. Antropologiske studier i det moderne Norge* (s. 32-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagatun, K., & Westrheim, K. (2014). "Vi klarer oss uansett - det har vi gjort i hundre år": Perspektiver på utdanningssituasjonen til norske rombarn. I K. Westrheim, & A. Tolo, *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 244-273). Bergen: Fagbokforlaget.
- Harsvik, T. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 5.mars 2018 fra Utdanningsforbundet: www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2010/mangfold-og-mestring.-flerspraklige-barn-unge-og-voksne-i-opplaringssystemet/
- Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugli, H. (2015). *NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet fra Nyankomme: <http://nafo.hioa.no/nyankomme/>
- Høgmo, A. (1998). *Fremmed i det norske hus. Innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høyskolen i Oslo og Akershus, NIFU. (2017). *Et lag rundt eleven - bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Oslo: Høyskolen i Oslo og Akershus, NIFU.
- Hilt, L. T., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (4), 181-193.

- Hjelseth, A. (2016). Idrettslaget som markør for lokalsamfunnsidentitet. I M. Villa, & M. Haugen, *Lokalsamfunn* (s. 216-234). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering - En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - Kunnskap - Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Hylland Eriksen, T. (2004). Hijab i Norge - Hijaben og "de norske verdiene". I N. Høstmælingen, *Hijab i Norge. Trussel eller menneskerett?* (ss. 97-113). Oslo: Abstrakt forlag.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2011). *IMDi-rapport 2-2011 "Mora mi forstår ikke når lærerene snakker" - Bruk av tolk i grunnskolen i Oslo*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi).
- Johannesen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgiving: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjelstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.
- Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kubow, P. K., & Fossum, P. R. (2007). *Comparative Education - Exploring Issues in International Context* (2. utg.). New Jersey: Pearson.
- Kunnskapsdepartementet. (1995). *NOU nr. 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St. meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren - Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *NOU nr. 7 Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Langerud, S., Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring - Tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Larsen, A. (2007). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon - Mobilitet og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H., & Midtbøen, A. (2016). Kumulativ diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 24(1), s. 3-26.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. (T. N. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata. (1998). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Molander, A., & Smeby, J.-C. (2013). *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NAFO . (2011). *Hjem-skolesamarbeid - rapport fra prosjekt 2011*. Oslo: Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (2011). *Hjem-skolesamarbeid - rapport fra prosjekt 2011*. Oslo: Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (2012). *Opplæring av barn og unge i asylmottak og omsorgssentre - Prosjekt 2010-2012*. Oslo: NAFO - Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Nes, K., & Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand, & T.-A. Skrefsrud. I *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 151-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole - Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift* (4), 329-351.
- Pager, D. (2007). *Marked: Race, Crime, and Finding Work in an Era of Mass Incarceration*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pihl, J., Skinstad van der Kooij, K., & Carlsten (Red.), T. (2017). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Rotterdam: SensePublications.
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research* (2. utg.). Thousand Oaks, California, United States of America: Pine Forge Press, an Imprint of SAGE Publications.

- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse - Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å., & Bjørnestad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(4), s. 163-167.
- Regjeringen. (2010). *NOU 2010:7 Mangfold og mestring - flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet*. Oslo: Regjeringen.
- Regjeringen. (1997). *St.meld. nr. 14 (1997-98) Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Hentet 9. April, 2018 fra Regjeringen.no: www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-14-1997-98.html?id=191428
- Regjeringen. (2007). *Regjeringen*. Hentet 19. Mars, 2015 fra Minoritetsspråklige foreldre - en ressurs i barns læring: www.regjeringen.no/nb/aktuelt/minoritetsspraklige-foreldre---en-ressur/id464131/
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse - Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). 2007: Universitetsforlaget.
- Riis, P., & Kristiansen, J. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonstenkning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. utg.). New York City: Simon & Schuster.
- Room, G. (1995). *The Measurement and Analysis of Social Exclusion. Beyond the Threshold*. Bristol: The Policy Press.
- Seeberg, M. (2017). Alt er relativt: ytelser til barnefamilier i norske asylmottak, 1989–2017. *Tidsskrift for velferdsforskning, Årgang 20*(4), 268-285.
- Skaare, S. D. (2012). *Slik lærer barn mobbeadferd av foreldrene sine*. Hentet 3. mars, 2017 fra Forskning.no: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-vold-sosiale-relasjoner/2012/12/barn-laerer-mobbeadferd-av-foreldrene>
- Skinner, B. (1961). A Case History in Scientific Method. I B. Skinner, *Cumulative Record* (s. 76-99). New York: Methuen.
- Sletten, A. M., & Engebriqtsen, A. I. (2011). Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere. Oslo: NOVA .
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise . I A. Molander, & J.-C. Smeby, *Profesjonsstudier 2* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K., & Thelin, A. (2006). *Skolen og distrikta - samspill eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget.

- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse - teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim, & A. Tolo, *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (Udatert). *Kompetanse for mangfold*. Hentet 8. Februar 2017 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/#95508>
- Utlendingsdirektoratet. (Udatert). *Ord og begreper*. Hentet 18. januar, 2018 fra Udi.no: <https://www.udi.no/ord-og-begreper/asylmottak-ulike-typer/>
- Utlendingsdirektoratet. (2011). UDI rundskriv RS 2011-025 Tilskudd til vertskommuner for asylmottak og omsorgssentre. Oslo, Norge.
- Utlendingsdirektoratet. (Udatert). *Udi: Opplæring og skolegang*. Hentet 25. Mai 2017 fra Udi.no: <https://www.udi.no/asylmottak/er-nabo-til-et-asylmottak/hverdagen-i-et-asylmottak/opplaring-og-skolegang/>
- Valenta, M. (2008). *Asylsøkerbarns rett til skole - Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn*. NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for innvandringsforskning og flyktningstudier. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Vedøy, G. (2006). Skoleledelse i flerkulturelle skoler. I J. Møller, & O. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 199-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Villa, M. (2016). Lokalsamfunn til kamp for skulen. I M. Villa, & M. Haugen, *Lokalsamfunn* (s. 177-197). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Villa, M., & Haugen, M. S. (2016). *Lokalsamfunn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim, & A. Tolo, *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 28-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge - Religion og hverdagsliv blant unge norskpakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østby, L. (2005). Myter og virkelighet om innvandring og integrering. *Plan 6*, s. 4-13.

8. Vedlegg 1 - Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Til lærere og skoleledere v. XX Skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: ***Den "nye" flerkulturelle skolen – Samarbeid for inkludering – En kvalitativ studie av distriktskolars arbeid med relasjonsbygging og samarbeidsrutiner med nyankomne foreldre og foresatte***

Mitt navn er Berit Lillan Solsrud Buraas og jeg er masterstudent på studiet flerkulturell og internasjonal utdanning i nord ved institutt for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høyskolen i Oslo og Akershus (Hioa).

I forbindelse med min masteravhandling ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt hvor jeg intervjuer lærere og skoleledere ved skoler som samarbeider med mottakssentre om deres erfaringer og opplevelser med relasjonsbygging og skole-hjem-samarbeid med foreldre og foresatte som er bosatt på mottakssentre.

Overordnet tema for min masteroppgave vil være samarbeid for inkludering i distriktskoler som de siste årene har tatt i mot nyankomne elever og deres foreldre eller andre omsorgspersoner. Jeg ønsker jeg å se nærmere på hvilke praksiser, og på hvordan lærere og skoleledere, i tidligere mer eller mindre homogene skoledistrikter, arbeider med relasjonsbygging og skole-hjem-samarbeid opp mot nyankomne foreldre og foresatte, og mottakene de er bosatt i. Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad dette samarbeidet og måten det utføres på kan føre til inkludering, eller ekskludering, i skolefellesskapet. Jeg er nysgjerrig på hvordan lærere og skoleledere tilpasser seg denne nye elevsammensetningen, og spesielt på hvordan de jobber opp mot foreldre og mottaksansatte, og om måten dette samarbeidet løses på kan bidra til å påvirke graden av inkludering i skolesamfunnet for både eleven og foreldrene.

Jeg ønsker i utgangspunktet å gjennomføre 3 intervjuer på hver av de deltagende skolene. Disse intervjuene vil vare fra 30 – 60 minutter og vil planlegges og gjennomføres i henhold til den enkeltes lærers/skoleleders tidsplan og tidsskjema. Det er frivillig å delta i prosjektet og den enkelte lærer/skoleleder kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Alle opplysningene vil bli anonymisert etter prosjektets slutt, og det vil heller ikke komme fram at prosjektet er utført på XXX. Ingen lærere/skoleledere/elever vil gjenkjennes i rapporten/masteroppgaven. Jeg har taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Intervjuopptakene slettes ved prosjektets slutt våren 2018. Prosjektet er meldt for personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Ønskes mer informasjon om prosjektet kan jeg, Lillan Buraas, nås på telefonnummer 40490358 eller på mail s188433@stud.hioa.no.

Jeg ser frem til å samarbeide med Dere, og håper at Dere kan avse tid til å bidra i dette prosjektet.

Med vennlig hilsen

Berit Lillan Solsrud Buraas

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning i nord

Høyskolen i Oslo og Akershus

Samtykkeerklæring:

Jeg ønsker å delta i forskningsprosjektet

Underskrift : _____

9. Vedlegg 2 – Godkjenning av NSD



Kristin Skinstad van der Kooij
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 29.08.2017

Vår ref: 55207 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55207</i>	<i>Den "nye" flerkulturelle skolen – Samarbeid for inkludering – En kvalitativ studie av distrikt skolers arbeid med relasjonsbygging og samarbeidsrutiner med nyankomne foreldre og foresatte</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kristin Skinstad van der Kooij</i>
<i>Student</i>	<i>Berit Lillian Solsrud Buraas</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Berit Lillian Solsrud Buraas, lillian.buraas@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55207

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men veileders kontaktopplysninger må tilføyes.

I informasjonsskrivet fremkommer det at prosjektslutt er våren 2018, mens det i meldeskjema er registrert 01.11.2017. Vi har endret dette til 01.05.2018, slik at dato samsvarer med opplysningene i informasjonsskrivet.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Vi ber om at dere opplyser informantene om dette i forkant av intervjuene

INTERVJUGUIDE

Vi har mottatt en temaliste for intervju. Dersom det skal utarbeides en mer detaljert intervjuguide, gjør vi oppmerksom på at spørsmålene må stilles på en slik måte at informanten kan ivareta sin taushetsplikt.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er i følge informasjonsskrivet 01.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

10. Vedlegg 3 – Utvidet intervjuguide

Kategori		Hensikt	Spørsmål	Tenkte analysetemaer
Den "nye" flerkulturelle skolen	1.	Begrepsavklaring for å sikre hva informanten legger i begrepene og kartlegge hvordan de stiller seg til disse begrepene i sin arbeidshverdag.	Hva legger du i begrepet "Den flerkulturelle skolen"?	Hva vektlegges? - Kultur? - Religion? - Avstamning? - Språk? Teoretiske perspektiver på flerkulturalisme Oss/Dem Kunnskap/Informasjon
	2.		I hvilken grad ser du på din skole som "flerkulturell", og vil du si at den har blitt mer eller mindre "flerkulturell" de siste fem årene?	
En "ny" elevsammensetting	3.	Finne ut noe om hvordan opplevelsen av overgangen fra en mer eller mindre homogen til en heterogen elevpopulasjon har vært for informanten og skolen	Kan du beskrive hvordan du opplevde tilpasningen til den "nye" elevsammensetningen når skolen ble en "mottaksskole"?	Likhet/ulikhet Likhetslogikk Overganger Makt/Avmakt
	4.		Hvordan var tilpasningen til en ny foreldregruppe i oppstartsfasen av dette samarbeidet?	Barrierer? Kultur/Språk/Forventninger
Arbeid med relasjoner	5.		I hvilken grad føler du at skolens og lærerens arbeid med gode relasjoner opp mot elevene, innvirker på relasjonsstyrkingen med foreldre?	Relasjoner Relasjonskompetanse Flerkulturell kompetanse

	6.		Hvilke tiltak for relasjonsstyrking gjør du/dere spesielt opp mot denne gruppen foreldre? Og eventuelt; hvilke tiltak skulle du ønske/planlegger du/dere å gjennomføre?	
Skole-hjem-samarbeid	7.	Kartlegge hva læreren/skolelederen legger i sitt syn på hva skole-hjem-samarbeid er, og hvilke spesielle hensyn/virkemidler de bruker i skole-hjem-samarbeid med nyankomne foresatte.	Hva kjennetegner måten du driver skole-hjem-samarbeid i klassen/skolen din?	Relasjonskompetanse Sosialkompetanse Tilpasning Likhet/ulikhet Interseksjonalitet
	8.		Hvilke spesielle hensyn/ hva gjør du annerledes for å sikre inkludering og positiv relasjonsbygging med nyankomne foreldre?	
Inkludering – Skolesamfunn & lokalsamfunn	9.	Kartlegge hvilke tiltak skolen gjør for at elevene og deres foreldre inkluderes i et nytt lokalsamfunn	Gjør skolen noen tiltak for å fremme inkludering av de nykommede elevene og deres foreldre i lokalsamfunnet?	Inkludering/Ekskludering Samfunn i endring (lokalsamfunn) Ressursperspektiver/Problemperspektiver
	10.		I såfall; Hvilke tiltak / hva blir gjort for å fremme inkludering i lokalmiljøet fra skolens side.	Trivsel og tilhørighet

Lokalpolitisk styring/ Samarbeid	11.	Få et inntrykk av samarbeidet og ansvarsfordeling mellom mottak, skole og foreldrene som er bosatt på mottaket	Beskriv samarbeidet med mottaket. I hvor stor grad samarbeider du som lærer/skoleleder direkte/indirekte opp mot mottaksansatte for å styrke forholdet opp mot elever og foreldre som er bosatt der?	Tverrprofesjonelt samarbeid Trekantsamarbeidet Ansvarsfordeling
	12.		Hvordan kan du se for deg at dette samarbeidet kunne vært styrket for å skape enda bedre relasjoner opp mot elever og foreldre, og en større grad av inkludering av foreldrene i barnas skolegang?	
	13.	Få inntrykk av hvordan skolen/lærerne forholder seg til lokale og sentrale styringsdokumenter, økonomiske styringer o.l.	Hvordan føler du at lokale/sentrale styringer hva gjelder tilgang til ressurser og politisk styring påvirker jobben du gjør i utdanningen av asyl/flykningelever og samarbeidet med deres foresatte?	Lokal og sentralpolitikk Ressurser - Penger - Spesialundervisning - PPT - Materiale - Lærere
Utfordringer og muligheter i skole-hjem-samarbeidet m. foreldre bosatt på mottak	14.	Få et inntrykk av hvilke muligheter og utfordringer	Hvilke utfordringer møter du i samarbeidet med foreldre bosatt på mottak? OG Hvordan takler du disse utfordringene?	Utfordringer/ Muligheter Problemorientering/ressursorientering Interseksjonalitet

	15.		Hvilke muligheter (ressursperspektiv) møter du i dette samarbeidet?	
--	-----	--	---	--

* Denne intervjuguiden tilpasset jeg opp mot hvert enkelt intervju og i forhold til om det var lærere eller skoleledere jeg intervjuet. Den ble også litt endret i løpet av prosessen.