

Sammendrag

Denne casestudien ser på hvordan et oppvekstsenter utviklet sin praksis innen foreldresamarbeid. Konteksten som utgjør bakgrunnen for studien er foreldregruppas høye andel flerspråklige foreldre. Dette krever igjen andre måter å samarbeide på, slik at pliktene til lovverket oppfylles.

Forskning viser også at et godt samarbeid mellom barnehage/skole og hjem gir mange positive effekter, derfor ble det for meg viktig å studere og beskrive hvordan dette oppvekstsenteret hadde greid å ivare ta dette og hvordan de har opplevd det, spesielt med tanke på at antall flerspråklige foreldre har økt betydelig, og andelen ligger nå på ca. 75%.

Problemstillingen, «*Hvordan har et oppvekstsenter endret seg på veien mot en flerkulturell praksis*», har blitt belyst gjennom empiri som er fremskaffet gjennom ulike metoder i casestudien, blant annet intervjuer med både ansatte og foreldre. Forskningsspørsmålet «Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet mellom barnehage/skole» ga svar som peker på at dette har vært svært utfordrende for begge parter, men at det med årene har endret seg mye til det positive, og at praksisen har tilpasset seg foreldregruppa mer og mer. Arbeidet med det andre forskningsspørsmålet, "Hvordan jobber ansatte for å utvikle samarbeidet mellom hjem og skole" gir svar som peker på at et personale kan strekke seg langt og greie mye på egen hånd i en presset situasjon, men gode møtearenaer og ledelse er viktig for å sette utviklingsarbeid på agendaen og dra i riktig retning. Nok tid og muligheter for refleksjon og arbeid med utfordringer i fellesskap fremheves som viktig, ikke minst for å jobbe med holdninger. Det er mye som tyder på at det både innen praksis og holdningsmessig er en bevissthet knyttet til det flerkulturelle ved senteret.

Abstract

This case study looks at how a combined Preschool and Primary school developed its practice in parent collaboration. The context that forms the background for the study is the parent group's high proportion of multilingual parents. This in return requires other ways of cooperation, so that the obligations of the legislation are fulfilled.

Research also shows that good cooperation between kindergarten/school and home has many positive effects, therefore it became important for me to study and describe how this Kindergarten & Primary school had managed to realize this and how they have experienced it, especially considering that the number of multilingual parents has increased significantly, and the proportion now stands at about 75%.

The issue, *"How has a Kindergarten & Primary school changed on the road to a multicultural practice"*, has been highlighted through empirical data obtained through various methods in the case study, including interviews with both employees and parents. The research question "How do parents and staff experience the cooperation between kindergarten/school" provided answers pointing out that this has been very challenging for both parties, but that over the years it has changed a lot to the positive, and that the practice has adapted more and more to the parent group. The work on the second research question, "How do employees work to develop cooperation between home and school" provides answers that point out that a staff can go far and know a lot on their own in a pressured situation, but good meeting arenas and management are important for putting development work on the agenda and going in the right direction. Enough time and opportunities for reflection and work with challenges jointly are highlighted as important, not least for working with attitudes. There is much to suggest that there is an awareness of multiculturalism in both practice and attitude-wise at the centre.

Forord

Temaet for denne oppgaven ble et naturlig valg for meg på bakgrunn av nåværende arbeidssted og kontekstuelle forhold ved dette oppvekstsenteret. Mens forskjeller i praksis knyttet til hvordan man erfarer og utøver foreldresamarbeid gjerne ikke blir et tema der det er få minoritetsspråklige foreldre, utpeker det seg nærmest naturlig når flertallet av foreldrene ikke har norsk som morsmål. Da jeg tok valget og ble masterstudent i godt voksen alder, og etter hvert skulle velge et tema for min forskning, ble det naturlig å skulle ta tak i noe som hadde tilknytning til at flertallet av barn og foreldre har en annen kulturbakgrunn. Dette er også et relevant tema for hele kommunen og regionen der jeg er bosatt.

Med dette startet jeg på en spennende tid med kompetanseheving på mange nivåer, og endte opp med å bli en dannelsesreise også. Jeg har tilegnet meg kunnskap om forskning og metodologi som gir en generell, men god ballast i møte med informasjonsflommen vi som jobber innen sektoren stadig utsettes for. I tillegg kommer den helt spesifikke kunnskapen innen feltet som omhandler flerkulturell opplæring, pedagogikk og ledelse, og samarbeid med flerkulturelle foreldre. Ikke minst må nevnes den delen av reisen som går på meg selv og mitt møte med mangfold, og måten jeg måtte ta stilling til hva som er mine grunnverdier og holdninger. Jeg har også kommet i kontakt med ulike aspekter ved innvandring, og blitt mer oppmerksom på de ulike samfunnsspørsmålene knyttet til de ulike innvandringsgruppene, og at dette igjen påvirker samfunnet på ulike måter.

Det har selvsagt kostet å gjennomføre en såpass omfattende studie ved siden av full jobb, samtidig som vi har hatt en pandemi, men når det er sagt så har dette arbeidet også gitt meg så uendelig mye. Å skrive en slik oppgave krever kunnskap om det spesifikke fagfeltet, og kjennskap til akademiske retningslinjer, og denne oppgaven ville ikke blitt til, i alle fall ikke ferdigstilt om det ikke hadde vært for min dyktige veileder Mari-Ana Jones, ved NTNU. Mari-Ana har hatt troen på temaet og problemstillingen, heiet på meg, gitt meg nyttige innspill og veiledet meg gjennom arbeidet slik at jeg har kommet i havn.

Jeg vil også sende en takk de som stilte opp til intervju, og til alle ansatte ved min arbeidsplass – dere er min inspirasjon, og det er ikke mulig å beskrive hvor mye jeg har lært av dere! Det må også nevnes at barna og foreldrene har gitt mye inspirasjon, og en takk rettes også til dem.

Til sist vil jeg takke alle som har hatt troen på meg og oppmuntret meg, spesielt kolleger og mine ledere, men ikke minst Inger Marie, min støtte på hjemmebane. Du har ikke latt meg få lov til å gi opp, og har pushet meg til å stå på hele veien frem til mål. Takk!

Innledning

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innledning.....	1
1. Innledning.....	3
Region med høy arbeidsinnvandring.....	3
Møte med et flerkulturelt senter.....	5
Problemstilling og forskningsspørsmål	7
2. Teori.....	9
2.1. Konstruktivismen.....	9
2.2 Pragmatismen og samskapt læring	9
2.3 Forskning og teori på feltet arbeidsinnvandring	11
2.4 Ledelse av flerkulturelle skoler og barnehager	13
2.4.1 Pluralistiske retninger og retninger preget av kritisk teori	13
2.4.2 Transformativ ledelse	14
2.5 Foreldresamarbeid	15
2.8 Betydningen av et godt samarbeid	16
2.9 Flerkulturelt foreldresamarbeid	17
3. Metode	19
3.1 Perspektiver i tilnærmingen.....	19
3.2 Valg av forskningsdesign og metoder i datainnsamlingen	20
3.2.1 Enkelcasestudie	20
3.2.2 Datainnsamling	21
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	22
3.4. Datainnsamling	22
3.4.3 Refleksjoner og loggskrivning	23
3.5 Forskningens kvalitet	24
3.6 Etske hensyn	24
3.7 Forskerrollen.....	25
3.8.2 Analyse dokumenter og forskerberetning	26
4. Funn i empiri.....	27
4.1 Opplevd situasjon/Emosjoner	27
Spenning og frustrasjoner	27
Fra sårbarhet og utilstrekkelighet til mestringstro og selvtillit	28

Fra å føle seg overlatt til seg selv, til anerkjennelse og støtte	28
4.2 Foreldresamarbeidet	29
Engelsk som samarbeidsspråk.....	29
Fra enveis kommunikasjon til dialog	29
Informasjonsflyt i hverdagen.....	30
4.3 Kompetanse og utviklingsarbeid	31
Fra egendrevet kveldsarbeid, til lederinitiert utviklingsarbeid	31
Verdifulle fellesrefleksjoner og deling versus nedfelta skriftlige rutiner	32
Det flerkulturelle	32
Tolketjenester.....	33
5. Drøfting.....	35
5.1. Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet.....	35
5.1.1 De tre nivåene for samarbeid.....	35
5.3. Politisk tilnærming i forhold til foreldresamarbeidet og foreldregruppa	36
5.4 Er tjenestene skole og barnehage tilpasset arbeidsinnvandrerne som foreldregruppe?.....	37
5.5 Flerkulturell ledelse – hvilke spør kan ses?	38
5.2 Utviklingsarbeid gjennom samskapt læring	40
6. Avslutning	41
6.1 Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?.....	41
6.2 Hvordan jobber senteret for å utvikle samarbeidet?.....	41
6.3 Konklusjon	41
6.5. Implikasjoner og veien videre	42
Litteratur.....	44
Vedlegg.....	46

1. Innledning

Sammen skal ansatte og foreldre samarbeide om barna slik at de kan utvikle seg innenfor trygge rammer med voksne som vil dem vel. Nordahl skriver at det har betydning for elevenes læring og utvikling at foreldrene kjenner betydningen av hvorfor samarbeid mellom hjem og skole er viktig. (Nordahl, 2003, i Sand, 2020). Dette er akkurat like viktig i barnehagen, av de samme årsakene. Samarbeid gir økt utbytte og læring for barna (Sand, 2020). I barnehageloven og opplæringsloven er dette samarbeidet hjemlet, og flere stortingsmeldinger og veiledninger presiserer viktigheten av dette samarbeidet. Rammeplanen for barnehagen presiserer hvilken forpliktelse dette samarbeidet er flere steder i teksten: "Barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning og arbeide i nært samarbeid med og forståelse med foreldrene, jfr§1 og §4". (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017). Videre som planen: "Barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeid og god dialog med foreldrene" og "Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen tilbudet". (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017).

Også i overordnet del til LK20 fremheves dette under «Prinsipper for skolens praksis»: "Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling. God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø". (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre sier understrekes rollen til skolen: "Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til å tilrettelegge for samarbeid". (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Region med høy arbeidsinnvandring

Oppvekstsenteret i denne casen ligger i en region med stor arbeidsinnvandring og vekst, og i likhet med andre kommuner som har erfart lignende, har det tatt tid å ta innover seg at befolkningssammensetningen har endret seg og dermed behovene for annen kompetanse hos ansatte, og endrede behov for tjenestetilbud i deler av befolkninga.

I store deler av Norge har andelen av arbeidsinnvandrere økt betraktelig fra 2004 og frem til nå nylig. Også i bygdene rundt omkring, der det er mye industri og byggeaktivitet har folk fra for eksempel Baltikum og Polen bosatt seg. I regionen vi her ser på, er veksten innen arbeidsinnvandring høyest i fylket. For små grendeskoler og barnehager kan dette føre til stor omveltning på mange måter. Plutselig skal man ivareta barn som ikke forstår språket du som ansatt snakker, og du skal også samarbeide med foreldre som ikke kan norsk. Forsvarlig kommunikasjon skal ivaretas, slik at god kommunikasjon sikrer barnas rettigheter og unngår misforståelser, noe som også understrekes av Utdanningsdirektoratet. Den nye tolkeloven, som ble vedtatt 1.1.2022 er også klar på dette punktet: "Loven skal bidra til å sikre rettssikkerhet og forsvarlig hjelp og tjeneste for personer som ikke kan kommunisere forsvarlig med offentlige organer uten tolk." (Tolkeloven, 2022, § 1). Som et offentlig organ er altså barnehager og skoler forpliktet til å bidra til at foreldre som ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper skal kunne få gode nok tjenester.

Sammenlignet med når flyktninger kommer til Norge, har ikke arbeidsinnvandrere de samme rettigheter når det kommer til for eksempel norskkurs. Wetås fra Språkrådet og Skretteberg fra Caritas (Wetås, Å. og Skretteberg, M., 2021, i Språkrådet, 2021), er blant de som tar til orde for at arbeidsinnvandrere burde sikres retten til å lære norsk, ikke minst fordi Norge i 2021 fikk en språklov, som sier at norsk er det nasjonale

hovedspråket i Norge. (Språkrådet, 2021). Et sitat fra debattinnlegget deres som sto på trykk i Nationen 21.05.21:

For noen uker siden fikk Norge sin første språklov, som sier at norsk er det nasjonale hovedspråket i Norge. Stortingsmeldingen som følger loven, slår ettertrykkelig fast at det å mestre norsk er inngangsporten til store og små fellesskap i Norge, og at norsk språk er en del av den demokratiske infrastrukturen i Norge. Grunnlovens §100 forplikter staten å sørge for at alle individer og grupper kan ytre seg, og da må staten bidra til at alle som er bofaste i Norge, kan lære norsk. (Wetås & Caritas, 2021).

Flyktninger som kommer til landet går gjennom introduksjonskurs der de også får et norskkurs. Arbeidsinnvandrere kommer til Norge gjennom et bemanningsbyrå, og av erfaring starter de gjerne rett på jobb uten noen form for opplæring i norsk. Dersom de har familie og barn som trenger plass i barnehage og skole, er dette noe som ikke varsles så lang tid i forveien, og oppstarten kan derfor være vanskelig å tilrettelegge på en god nok måte. Forskningsrapporter har vist at enkelte ikke opplever et reelt behov for å lære norsk, ettersom de likevel skal flytte hjem etter kort tid. I FaFo-rapporten «Norskkompetanse blant arbeidstakere født i utlandet» (FAFO, 2020), kommer det frem at rundt en tredel av de spurte svarte at de snakket ganske lite norsk, eller ikke i det hele tatt. Det som har kommet frem i uformelle samtaler mellom ansatte og foreldre, er at formålet med å komme til Norge ofte er å legge seg opp penger og så reise hjem igjen. Dersom de har barn, tenker mange at de skal reise hjem når barna er store nok til å begynne på skolen, noe vi også har sett eksempler på ved vårt senter. Etter som årene har gått, har vi likevel erfart at mange har blitt værende i Norge, og de har slått rot her. Mange kjøper seg egen bolig, og ettersom det stadig kommer flere fra samme land, har de fleste fått seg et nettverk også. I hvilken grad arbeidsinnvandrerne har integrert seg i lokalsamfunnene og deltar på aktiviteter eller omgås den øvrige befolkningen er det lite konkret forskning på, men våre egne erfaringer er at det er stor variasjon i denne gruppa.

Selv om en stor andel av foreldrene ikke har lært norsk, skal både barnehagelov og opplæringslov følges, og det skal sikres at barnehagen og skolen samarbeider med de foresatte til det beste for barna. Dette fordrer at ansatte i barnehager og skoler tilegner seg kompetanse som gjør dem i stand til å oppfylle lovverket og ivareta barnas beste.

Ikke alle foreldre er kjent med innholdet og formen på foreldresamarbeidet slik det er beskrevet over, og dette gjelder kanskje særlig for foreldre som kommer fra andre kulturer. Når foreldre inviteres til møter med skolen, er det ikke alltid med en klar forståelse av hvorfor det samarbeides, eller hva det skal samarbeides om. De har gjerne ønske om informasjon om hvordan ting gjøres, men at man drøfter og samhandler, og at foreldre skal medvirke er ofte uvant for dem. Sand skriver at forskning rundt barn og barndom i ulike deler av verden viser at det er svært ulike syn på rollefordelingen av ansvaret for oppdragelsen (Sand, 2020).

Likeledes er ikke alltid ansatte i norske barnehager og skoler kjent med hvilken kultur utenlandske foreldre har, hva de er vant til, og hvilke forventninger de kommer med til barnehagen. Ansatte har heller ikke alltid fått med seg i sin utdanning den kompetansen som kreves for å forstå hva som virker positivt inn på et slikt samarbeid.

De fleste ansatte i skoler og barnehager er vant til og er utdannet for å ta imot norske barn og samarbeide med norske foreldre. Sand bekrefter nettopp dette, at mange ansatte har for liten kunnskap om bakgrunnen for at familier har kommet hit, og hvordan

det oppleves å være forelder i ukjente omgivelser. (Sand, 2020, s.121). Glaser trekker også frem en undersøkelse som viser at svært få pedagoger i barnehager i rurale strøk har kompetansegivende utdanning innen flerkulturell pedagogikk (Glaser, 2018).

I en artikkel som setter fokus på om rektorutdanningen har potensiale til å utvikle ledere for en inkluderende, likeverdig og rettferdig flerkulturell skole, intervjuet Andersen 30 skoleledere som hadde gjennomført denne utdanningen (Andersen, 2016, i Acta Didacta 2016, s.119). Analyser av intervjuene viste at disse temaene kun indirekte og i liten grad ble diskutert i studiene. Med bakgrunn i sine funn, og med tanke på den aktualitet disse temaene har i dagens samfunn, er et hovedargument i artikkelen at temaet må på dagsorden når rektorutdanningen skal videreutvikles. Videre understrekes det særlige ansvaret skoleledere har når det skal sikres en «inkluderende, likeverdig og rettferdig opplæring i en språklig og kulturelt mangfoldig skolekontekst har skoleledere et særlig ansvar for å angi retning og utøve innflytelse for å motvirke en praksis preget av feilprioriteringer og forskjellsblinde prinsipper basert på ukritiske argumenter.» (Andersen, 2016, s.119).

Selv om det i artikkelen rettes mest oppmerksomhet som selve opplæringen, og ikke spesifikt mot foreldresamarbeidet, henger opplæring og foreldresamarbeid tett sammen i norsk skole, og det må kunne antas at skoleledere som får styrket kompetanse innen flerkulturell opplæring også vil stille sterkere i forhold til et foreldresamarbeid rettet mot foreldre med en annen kulturbakgrunn.

Hvordan møter gjennomføres, og hvilke tilrettelegginger som kan gjøres, oversetting av dokumenter, oversettelsesfunksjoner i plattformer – alt dette kan bidra til at samarbeidet kan fungere på tross av manglende felles språk. At barnehagene og skolene, samt kommunene er forberedt på dette, og innehar denne kompetansen er ingen selvfølge. I bynære strøk har samfunnet vært mer vant til flerkulturelle familier, og over tid har kommuner og oppvekstsektoren utviklet tjenester i tråd med dette. I utkantstrøk er det generelt sett vanskeligere å skaffe den ønskede kompetanse innen ulike fagmiljøer, og innen oppvekst kan det å skaffe nok kvalifiserte barnehagelærere og lærere være en utfordring i seg selv. Spesialkompetanse innenfor flerkulturell skoleledelse, andrespråkpedagogikk og lignende kan ofte være en mangelvare, derfor må som regel barnehagene og skolene selv tilegne seg kompetanse og jobbe med sin egen plattform. Derimot er det ikke lett å finne litteratur som kan si noe om løsninger på de utfordringene de står overfor. Hvilke rammevilkår bør man forholde seg til? Hvilke rutiner bør man få på plass, og hvilken bemanning og kompetanse bør man ha? Og ikke minst – hvilken pedagogisk plattform bør ligge til grunn? Denne omveltningen kan for enkelte organisasjoner komme raskt, slik som for dette senteret, og det kan minne mye om det som skjedde da koronakrisen måtte håndteres. Selv om de ikke drev ordinære utviklingsmøter med flerkulturell praksis som eget tema, utviklet de sammen sin praksis. Dehlin med flere (2022) tar til orde for at man slutter å sette et skarpt skille mellom drift og utvikling. Når skoler arbeider med å forbedre sin praksis, skjer det utvikling, selv om det nødvendigvis ikke skjer i et større utviklingsprosjekt (Dehlin et al, 2022).

Møte med et flerkulturelt senter

Skoler og barnehager som har ulike morsmålsgrupper og barn fra ulike nasjoner har etter hvert begynt å kalle seg flerkulturelle. Også Vedøy sin definisjon av flerkulturell legger seg på denne linja:

«Med begrepet «flerkulturell skole» mener jeg skoler som rommer elever som i tillegg til en norsk referanseramme, også har en hjemlig referanseramme fra ett eller flere andre

land og dermed kan ha posisjon som innvandret etnisk, språklig eller kulturell minoritet fra skolen.

(Vedøy, 2017, s.17)

Både forskningen om arbeidsinnvandrere og flerkulturell praksis og ledelse kommer jeg tilbake til i teoridelen. I denne oppgaven ønsker jeg å beskrive et oppvekstsenter som i utgangspunktet hadde veldig liten erfaring med barn og familier fra andre kulturer, i løpet av en periode på 10-12 år opplevde at andelen flerkulturelle barn økte til ca 75% i skolen og ca 85% i barnehagen. Fokus vil være ansatte og foreldres erfaring med foreldresamarbeid i denne perioden, og hvordan praksisen endret seg.

Som nevnt innledningsvis er det mitt møte med dette senteret, da jeg starte i jobb der for rundt fire år siden som inspirerte meg til å skrive nettopp denne oppgaven, om akkurat dette teamet. Mine tidligere erfaringer med foreldresamarbeid som lærer og skoleleder har vært samarbeid med norskspråklige foreldre. Det har vært samarbeid i form av foreldremøter og utviklingssamtaler, og mer uformelle samtaler der praten har gått lett fordi begge parter har hatt samme morsmål. Også som skoleleder har det vært ulike arenaer der jeg har hatt kontakt med foreldrene, både formelt og uformelt. Med samme språk og referanseramme får man lett kontakt, og det er enkelt å holde informasjonsflyten gående.

Mine egne erfaringer med flerspråklige barn og familier var minimale før jeg startet i jobben, og jeg var svært spent i forkant. Jeg merket fort at de tette relasjonene uteble, ettersom jeg nå ikke kunne prate like uanstrengt. Jeg merket at foreldrene ikke forsto meg og jeg forsto ikke alltid dem. Jeg ble fort usikker på om det jeg sendte ut som sekkepost eller e-post var noe som alle foresatte hadde forutsetninger for å forstå. Fantes det gode nok verktøy for å oversette? Kunne jeg henvende meg til noen i kommunen og få det oversatt?

Jeg følte meg rett og slett ikke kompetent og var veldig usikker på hvordan jeg skulle gripe an arbeidet. Det var mange avveininger å ta med tanke på opplæringsarbeidet og det var mye som var uvant innen foreldresamarbeidet. Jeg hadde for eksempel aldri gjennomført en samtale med tolk, og derfor kjente jeg heller ikke verdien av å bruke tolk, sammenlignet med det å gjennomføre en samtale på dårlig engelsk, eller på norsk med noen som har begrensede norsksferdigheter. Ikke var jeg godt nok kjent med regelverket rundt dette heller. Heldigvis jobbet jeg sammen med mange som hadde lengre erfaring enn meg, og som hadde startet på en vei, og sammen skulle vi nå gå videre på denne veien. Lederen som hadde hatt stillingen i tre år før meg hadde blant annet jobbet en del med pedagogisk plattform, visjon og rutiner rundt selve opplæringa for de flerspråklige elevene, og utarbeidet materiell for foreldrene på ulike språk. Jeg kom altså til et senter som hadde arbeidet mye med det å være en flerkulturell enhet.

I studiet og oppgaveskrivinga har jeg fått komme nærmere innpå både ansatte og foreldre, og blitt kjent med den lange veien de har gått fra starten og frem til nå. Sammen med dem har jeg vært med å prøve ut ulike samarbeidsformer, nye læringsplattformer og digitale verktøy. Sammen har vi også reflektert rundt holdninger og verdier. Ikke minst har jeg utviklet mine egne holdninger og tanker rundt flerkulturell ledelse.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Etter hvert som jeg fikk en forståelse av den lange prosessen som hadde gått forut for det arbeidet vi nå var i gang med, ble jeg mer og mer nysgjerrig på hva det var som hadde foregått fra det hele startet og frem til i dag. En kommentar her og der, er ikke det samme som å kunne få oversikt over utviklinga gjennom en studie. Jeg ønsket derfor å forske mer bevisst på denne prosessen, og se på hvordan det utviklet seg. Jeg var også nysgjerrig på hvordan foreldrene opplever den måten det samarbeides på. I en kommune der ca en tredjedel av foreldregrupper er flerspråklige, og der dette spesifikke senteret har godt over halvparten av foreldrene fra blant annet østeuropeiske land, så var dette noe jeg følte var viktig å sette fokuset på. Jeg måtte derfor formulere en problemstilling som tok opp i seg alt dette. Endelig problemstilling ble derfor:

«Hvordan har et oppvekstsenter endret seg på veien mot en flerkulturell praksis?»

Hvordan har senteret tilpasset sin praksis med utgangspunkt i at flertallet av barn og foreldre har en annen språk -og kulturbakgrunn? Og hvordan har de ansatte i fellesskap arbeidet med dette?

Forskningsspørsmål:

Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?

Hvordan jobber ansatte for å utvikle samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?

Formålet med forskningen min er å beskrive situasjonen ved ett spesielt oppvekstsenter. Gjennom intervjuer med ansatte og foreldre har jeg forsøkt å finne svar på de ulike forskningsspørsmålene. Hvordan opplevde de denne spesielle utviklingen? Barnehager og skoler leverer tjenester, og i løpet av en kort periode ble sammensetningen i brukergruppen endret. Nå skulle tjenestene tilpasses denne nye gruppen. Hvordan greide ansattgruppen gjennom felles arbeid å finne løsninger? Funnene viser hvordan en lang vei er gått opp i dette personalet. Samtidig kommer det også frem hvor mye det har kostet – de følelsesmessige sidene i dette var noe overraskende funn, men funn som måtte tas på alvor.

Selv om konteksten kan synes spesiell på grunn av den uvanlig høye andelen flerspråklige foreldre og barn, er det også mange sider ved situasjonen som ikke skiller seg mye ut fra andre skoler og barnehager. Derfor er noe av hensikten med forskningen også å belyse områder som kan være overførbare for andre.

I innledningen har jeg nå forsøkt å ramme inn konteksten ved å beskrive hvordan veksten av arbeidsinnvandring har endret elevgrunnlaget og foreldresammensetningen i utkant-Norge, og jeg har også vært innom at kompetanse på dette feltet ikke er en selvfølge hos de som jobber i barnehager og skoler. Jeg har også pekt på forskjellen når det gjelder rettigheter og plikter når det gjelder norskopplæring for arbeidsinnvandrere kontra flyktninger, og de utfordringene dette kan ha inn mot foreldresamarbeid.

I fortsettelsen vil jeg si noe om hvordan oppgaven er bygd opp:

I kapittel 2 presenterer teori som jeg bruker til å belyse temaet og empirien. Det er teori på ulike nivåer:

- Overbyggende teori som rammer inn mitt vitenskapsteoretiske ståsted og som dermed påvirker valg av øvrig teori, metodevalg, analyse og drøfting.
- Teori om ledelse av flerkulturelle skoler og om læring i organisasjoner
- Teori og forskning på området arbeidsinnvandring
- Teori om samarbeid hjem og skole

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted og metodiske valg i denne oppgaven. Hvorfor jeg endte opp med nettopp casestudie, og hvordan har jeg valgt å gå frem for å innhente data til oppgaven vil bli begrunnet.

I kapittel 4 vil jeg legge frem funn i empirien og resultater, og i kapittel 5 vil jeg drøfte disse funnene opp mot teori. Kapittel 6 vil være avslutningen på denne oppgaven, der jeg oppsummerer og kommer med eventuelle forslag til videre forskning.

2. Teori

Her kommer jeg først til å presentere overbyggende teori, konstruktivismen, en retning som legger føringer for flere deler av oppgaven. Deretter presenterer jeg samskapt læringsmodell, en modell som viser hvordan en organisasjon kan ta tak i en utfordring og sammen finne løsninger. Deretter kommer forskning på feltet arbeidsinnvandring og hvordan kommuner og kommunale tjenester tilpasser seg en ny innbyggergruppe, og vice versa. Til slutt presenterer jeg forskning innen feltet flerkulturell ledelse før forskning på foreldresamarbeid kommer.

2.1. Konstruktivismen

Konstruktivismen oppsto som en motreaksjon til positivismen, den retningen som bygde på naturvitenskapens grunnsyn og metoder, og der kunnskap skulle være objektiv og bygge på logiske resonneringer. Innen en fortolkende og konstruktivistisk retning derimot, er det ikke mulig å se for seg at kunnskap kan være objektiv, da vi konstruerer kunnskap sammen med andre, altså sosialt, og fordi vår forståelse av verden skjer gjennom fortolkning (Irgens, 2016, s.131). Dette perspektivet innen tenkning har fått innvirkning på mange felt, og i denne oppgaven vil dette grunnsynet kaste lys over både metode og øvrige deler av oppgaven. Ontologisk sier konstruktivismen noe om hva kunnskap er og hvordan kunnskap oppstår. Epistemologisk vil konstruktivismen også gi føringer for hvordan min forskning vil bli lagt opp.

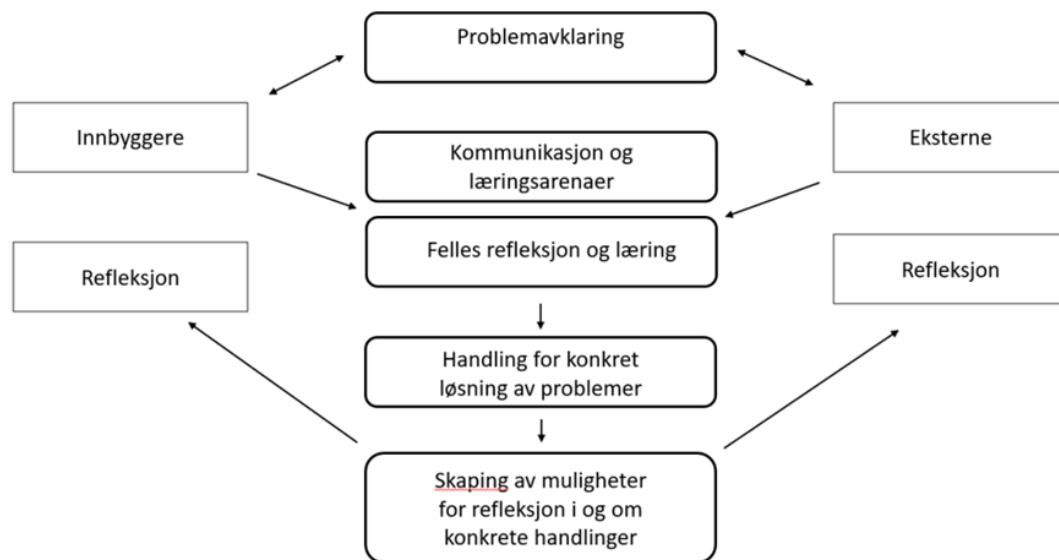
Hermeneutikken er en retning innenfor det konstruktivistiske synet, og metoder som bygde på at kunnskap frembringes gjennom studier av små utvalg gjennom kvalitative metoder, og det å forstå det særegne er viktig. Innen hermeneutikken vektlegges også viktigheten av å forstå et fenomen ut ifra, og ved hjelp av en kontekst, og konteksten igjen forstås ut ifra de delene som konteksten består av. Å forstå dette forholdet mellom del og helhet som en struktur som er nødvendig for all menneskelig forståelse, blir kalt den hermeneutiske sirkel (Irgens, 2016, s.134). Denne teorien sier noe om hvordan vi strukturerer en situasjon eller kontekst. «Vi klarer ikke å forstå noe uten å ha noe å forstå det ut fra – vi trenger en bakgrunn, som en helhet eller et større bakteppe vi kan forstå delene opp mot» (Gadamer, 1981, i Irgens, 2016, s.134).

Dermed er det viktig å legge til grunn at vi ikke kan være objektive i vår forståelse av verden, eller i vår forskning, og forforståelsen vår vil alltid påvirke måten vi betrakter verden på. Bak forforståelsen finner vi igjen vår kulturbakgrunn, eller livsverden, slik at vi på en måte kan si at vi har et historisk bakteppe for vår forståelse av verden. (Irgens, 2016).

2.2 Pragmatismen og samskapt læring

«Praga» kommer fra gresk, og betyr handling, og innen pragmatismen er tenkning veiledning for handling (Gustavsson, 2000, i Emstad, 2014). Dewey ses på som en av grunnleggerne av pragmatismen, og refleksjon og erfaring var for Dewey av stor viktighet i kunnskapstilegnelsen (Emstad, 2014). I læringssynet til Dewey er problemløsning en viktig metode for å finne sammenhengen mellom ny og gammel kunnskap. Dette skjer gjennom refleksiv tenkning, for eksempel rundt en situasjon som oppstår, der vi ser et behov for at noe må gjøres, at det må skje en forbedring. I slike situasjoner er det ifølge Dewey viktig å stille spørsmål og gjøre grundige undersøkelser, samt stille ulike alternativer opp mot hverandre for å sjekke hvilke konsekvenser de ulike alternativene kan ha (Emstad, 2014).

Dewey var blant de første som satte fokus på samskapt læring gjennom sitt engasjement rundt læring i demokratiske prosesser. Deweys tanker finner vi igjen hos Klev og Levin i deres arbeid rundt den samskapte læringsmodellen. Teorien setter fokus på hvordan kompetanse innen endringsledelse gjør organisasjoner i stand til å sette i gang prosesser med bred forankring og medvirkning i OU- prosesser (Klev & Levin, 2009).



Figur 1: Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2009, s.74).

Klev og Levin deler OU-prosesser inn i tre faser: Initieringen, hvor det settes mål for arbeidet, oppstarten – her søkes det å finne en strategi for mål, opplæring og videre arbeid, og til slutt kommer den kontinuerlige læringsspiralen som går ut på at det hele tiden foregår refleksjon rundt de tiltakene og endringene som pågår. Noe av det viktigste i prosessen er å lage en struktur i samspillet mellom de som opplever et problem og de som skal lede prosessen, for eksempel ansatte og ledere. Klev og Levin henviser til "problemeierne" og "pådriverne". (Klev & Levin, 2009). I mange organisasjoner, som her; barnehager og skoler, som kjører slike prosesser vil dette være det samme som personalgruppa og lederne, der lederne må være tilretteleggere for aktiviteter som bidrar til læring og utvikling, og dermed gjør organisasjonen bedre rustet til å ta bedre beslutninger innen det felle OU-arbeidet er rettet mot. «Målet er utvikling av løsninger på konkrete organisasjonsmessige utfordringer» (Klev & Levin, 2009, s.73). I tillegg er det også sentralt «å koble kunnskapsutviklingen sammen med handlingen for å løse konkrete problemstillinger». Videre er det et mål å ikke bare gjøre organisasjonen i stand til å løse et problem på kort sikt, men også å bygge kapasitet for å kunne løse utfordringer sammen på lang sikt.

I initieringen og problemaforklaringsfasen må de som blir berørt, i denne sammenheng de ansatte, involveres slik at den videre prosessen planlegges ut fra en lokal problemforståelse, og der målsettingene er akseptable og legitime for alle. I tillegg er et gjensidig fokus på selve prosessen viktig. Lederen bør ha innsikt i organisasjonen, ettersom lederen også skal være en del av prosessen. I tillegg bør lederen ha den nødvendige ferdigheten i å drive organisasjonsanalyse og forståelse for hvordan det kan bygges en konsensus i hele gruppa gjennom gode, tilrettelagt diskusjoner.

Etter hvert bør gruppa helst finne ulike angrepsvinkler med tanke på hvordan prosessen kan begynne. Å velge en mulighet som kan gi raske resultater, kan ofte virke motiverende, og dermed mobiliserer man gjerne større engasjement.

Når man så skal sette i gang og planlegge videre prosess, understreker Klev og Levin at det handler om «planlegging av prosesser og ikke av resultater». (Klev & Levin, 2009, s.77). I tillegg er noe av kjernen i samskapt læringsmodell at det skal fremmes felles læring - ikke at lederne planlegger prosesser som resten av personalet kun skal gjennomføre, og gjennom dette være med og nå ledernes mål. Dermed må lederen velge de arenaene som er mest hensiktsmessige for at det skal foregå gode, involverende prosesser. Lokale betingelser og kontekster vil avgjøre hva man har mulighet til, og møtестrukturen legger noen premisser. I spennet mellom store personalmøter eller seminarer på den ene siden og mindre trinn- og avdelingsmøter på den andre siden, må man velge det beste ut ifra målet. Lederen må her ha innsikten i kvaliteten ved de ulike arenaene, og ha god kontakt med menneskene som skal delta. (Klev & Levin, 2009).

Etter hvert som man jobber seg gjennom prosessen vil man både løse det problemet man sammen kom frem til i startfasen, og i tillegg vil man ha utviklet en bedre handlingsevne på lengre sikt. I den første fasen utvikler man tiltak på bakgrunn av forkunnskaper, og høster nye erfaringer gjennom eksperimenter der disse testes ut. Erfaringene man nå får, både positive og negative erfaringer, brukes til å utvikle prosessen videre. Det er viktig å huske at også alle negative erfaringer danner grunnlag for videre læring; «Retten til å gjøre feil må utvikles til en grunnleggende verdi» (Klev & Levin, 2009, s.79). Og refleksjon rundt hvorfor det gikk galt vil hjelpe oss til å unngå å gjøre samme feil flere ganger.

Sekvensene i prosessen, som utgjør en slags læringsspirale som foregår hele tiden (se figur 1):

1. kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer
2. Eksperimentering for å nå ønskede mål
3. Kollektiv refleksjon over oppnådde resultater
4. Individuell refleksjon for respektive innbyggere og eksterne
5. Tilbakespill til og ny læring på felles læringsarenaer

Et punkt som løftes frem som viktig i prosessen med tanke på læring, er det potensialet som ligger i å utvikle en reflektert praksis, og dette gjelder alle parter, også lederen. Dermed kan man ta med seg læring inn i nye prosesser der man legger til rette for aktiviteter som skaper utvikling og omstilling, altså endringsledelse.

En forutsetning er at også lederen deltar i læringsprosessen selv, og ikke tenker at det er de ansattes problem. Lederen må både drive arbeidet og delta i læringen selv, og må sørge for at det å lede slike prosesser er en naturlig del av de hverdagslige oppgavene i en organisasjon.

2.3 Forskning og teori på feltet arbeidsinnvandring

Det er forsket lite på hvordan integreringen av arbeidsinnvandrere har fungert, spesielt i distriktene. I «Gjestar som blir» (Båtevik et al., 2019) ser Båtevik med flere på hvordan ulike vestlandskommuner har tilnærmet seg utfordringene med arbeidsinnvandring, og i hvilken grad de har tilpasset og utviklet sin integreringspolitikk til denne befolkningsgruppen som har utgjort en stor tilvekst innen befolkningen. Forskningen

setter fokus på forholdet mellom vertskommune og arbeidsinnvandrere som forholdet mellom vertskap og gjester. Man forventer at gjestene reiser etter hvert, slik mange har tenkt når det gjelder arbeidsinnvandrerne, mens de i mange tilfeller blir, og blir et eksempel på "gjester som blir". (Båtevik et al., 2019, s.285-297). De har drøftet sine funn i det teoretiske rammeverket til Michael Alexander (Alexander, 2003, i Båtevik et al., 2019) og jeg vil her presentere disse politikk-kategoriene. De er opprinnelig fremstilt i tabell av både Alexander og Båtevik med flere (Båtevik, 2019).

Her er en forenklet versjon av politikk-kategoriene:

Ikke-politikk	Når verten ikke har en politikk for arbeidsinnvandrere. Mest vanlig der det for eksempel er sesongbasert innvandring.
Gjestepolitikk	Med denne politikken oppfattes arbeidsinnvandrerne som midlertidig til stede, og som annerledes enn majoritetsbefolkninga. Den som innehar vertsrollen tilrettelegger med enkelte tiltak som skal gjøre livet som arbeidsinnvandrer enklere. Disse tiltakene bli ofte midlertidige, og tilretteleggingen er gjerne i egne miljø.
Assimilasjons-politikk	Selv om vertene ikke erklærer det som et mål, er det gjerne tanken at arbeidsinnvandrerne skal bli som resten, og det tenkes i et langsiktig perspektiv.
Pluralistisk politikk	Verten har et langsiktig perspektiv, og tenker og ønsker at arbeidsinnvandrerne blir, og at de har egne behov, særpreg og interesser som det bør legges til rette for.

Tabell 1: Politikk-kategorier

Mens de to første kategoriene fremstiller verten som passiv og som ikke ser på arbeidsinnvandrerne som fullverdige innbyggere, så har de to siste kategoriene verter som ser på arbeidsinnvandrerne som fullverdige innbyggere. I begge de siste kategoriene legges det til rette, men bare i den nederste kategorien tilpasses tjenester ut ifra reelle behov.

Som en del av det samme forskningsprosjektet på Vestlandet ble det også sett på hvordan ulike kommuner og fylker hadde tilpasset seg arbeidsinnvandrerne, og hvordan arbeidsinnvandrerne opplevde tjenestene (Gjerstad, B. m.fl., 2017, referert i Vedøy, 2017). For å si noe om brukervennligheten ble tre faktorer undersøkt:

Implisitte og eksplisitte forutsetninger for tjenesten:

Implisitte forutsetninger representerer det uuttalte knyttet til blant annet forventinger vi har til en tjeneste, og til mottaker og tjenesteyter. Det eksplisitte kan for eksempel være hvordan barnehage og skole er styrt gjennom læreplaner, rammeplan og opplæringslover. Ettersom barnehage og skole er tjenester som ytes over tid, viste undersøkelsen at det var enkelt å nå ut med informasjon om de eksplisitte forutsetningene.

Graden av konsensus om tjenesten:

Dette går på hvorvidt det er verdikonflikt eller verdifelleskap knyttet til tjenesten. For eksempel kan dette gå på synet på skole – hva skal være hovedinnholdet når det gjelder skole? Er tjenestetilbydere og arbeidsinnvandrere enige? Er det mangel på konsensus, kan dette påvirke partene, og hvorvidt tjenesten oppleves som brukervennlig, men dette var ikke tilfelle for skoler og barnehager.

Motivering for kompetansetilegnelse:

Den tredje dimensjonen sier noe om hvordan arbeidsinnvandrerne viser interesse for å tilegne seg kompetanse innen norske forhold og språk, slik at møter med de ulike norske

tjenestene blir enklere. Systemkompetanse virket god hos brukerne av skoler og barnehager, ettersom de her får mye og ofte informasjon som øker brukernes kompetanse på systemet. Kulturkompetanse gjelder både tjenesteytere og tjenestebrukere, og når begge har god kulturkompetanse, gir dette gode kulturmøter. Ettersom begge parter kan bli det som omtales som «kulturblinde» (Gjerstad, 2017), ved at de antar at systemene er ganske like i de to landene de representerer, erfarte de her et behov for styrking av nettopp kulturkompetansen hos begge parter. Språkkompetanse, likedan - her viste forskningsprosjektet på Vestlandet at det er behov for en forbedring hos både tjenesteyter og bruker.

I forskningen fra Vestlandet erfarte de at arbeidsinnvandrerne opplevde både barnehagen og grunnskolen som relativt brukervennlige, mens helsestasjonen og jordmortjenesten hadde høy brukervennlighet. Dårligst ut kom barnevernet og fritidsaktiviteter for ungdom. Når skole og barnehage kom ut som relativt brukervennlige betyr det at mye med tjenestene var positivt, men at det også er forbedringspunkter, selv om det også er en grense for hva som kan forventes. Noe av det som ble trukket frem som positivt var at møtene ved henting og levering i barnehage var preget av et brukervennlig og kommunikativt preg (Gjerstad, 2017).

I oppsummeringen understrekes det at muligheten for meningsfull kommunikasjon er avgjørende for oppfattelsen brukervennlighet. Det er viktig å kunne møtes, også fysisk for å diskutere innhold, funksjon og rammer for tjenestene, slik at man unngår at informasjon tolkes feil. I tillegg må tjenestene oppleves som viktige, og det tredje forholdet det pekes på er arbeidsinnvandrernes egen motivasjon for å styrke sin egen kompetanse om selve tjenestene og kulturelle forhold, samt språkkompetanse.

Totalt sett kom det frem at tjenester som var preget av en-til-en-relasjoner kommer ut som de mest brukervennlige, og at aktivt arbeid for å sikre god kommunikasjon dermed kan gjøre skolen mer brukervennlig.

2.4 Ledelse av flerkulturelle skoler og barnehager

I bidragene under er fokuset rettet mot selve opplæringen, men jeg anser foreldresamarbeid som en viktig del av det å lykkes med opplæringen, og ser på dette som teori som kan være aktuell å drøfte funnene i lys av.

2.4.1 Pluralistiske retninger og retninger preget av kritisk teori

Vedøy (2017) har sett på hva som kreves i forhold til skoleledelse for å kunne lede for mangfold, og om det er særskilte eller mer generelle kunnskaper som kreves. Vedøy skisserer to hovedretninger som sier noe om hvilke kunnskaper skoleledere trenger for å lede for mangfold, og disse to retningene kan knyttes til det som angis som pluralistiske retninger og den andre til kritisk teori. Innen alle slike retninger er mangfold beskrevet som noe ønsket og som en viktig verdi i seg selv, og at det må løftes frem, for eksempel ved å synliggjøres rent visuelt gjennom å henge opp flagg og lignende, samt markere ulike høytider. Her er det viktig at skoleleder går foran og fronter dette.

Pluralistiske retninger: Disse retningene er knyttet tett opp mot flerkulturell pedagogikk, og sier noe om elevene og opplæringen i klasserommet. For skolelederen er det viktig at hen har kunnskap i forhold til opplæringen, som andrespråkinnlæring og tospråklig opplæring og problemstillinger og utfordringer knyttet til forskjeller mellom skolemiljø og hjemmemiljø, altså forskjellighet. Det blir viktig å utarbeide prosedyrer og organisasjonsmodeller for opplæringen på et overordnet nivå. Farene som er knyttet til disse retningene er at det kan kreve et veldig høyt engasjement, og at alle ved en skole

skal tenke helt likt rundt hvordan opplæringen skal foregå. Det som kan skje, er at man kan miste kolleger og ikke greier å engasjere alle.

Retninger knyttet til kritisk teori: Her fokuseres det mer på makt, etikk, politikk og samfunnsperspektivet, og for skolelederen blir det viktig å forstå hvordan vi risikerer å reproducere ulikhet gjennom våre systemer og majoritetens dominans. Innen disse retningene må skolelederen fokusere på ulikhetene mellom majoritet og minoritet og finne ut hvilke handlinger som er egnet når vi motsetter oss diskriminering (Vedøy, 2017). Her er det også viktig at

«alle trenger å vite noe om seg selv i møte med mangfold, at man ser på skolen som en viktig samfunnsaktør, og at man tenker ulikt også om hvordan man skaper en best opplæring for elevene selv om målet er det samme».(Vedøy, 2017, s.24).

Det vektlegges at alle skal være med i diskusjoner rundt undervisningen. Faren innenfor disse retningene er at prosessene kan bli mangelfulle når det gjelder retning og innhold, til tross for gode og inkluderende prosesser. Derfor er kunnskaper fra også pluralistiske retninger viktige innenfor retningene innen kritisk teori. Vedøy understreker også at de to hovedretningene er komplementære selv om fokuset er ulikt. (Vedøy, 2017).

Hennes egen forskning har vist at det ofte blir sterkt fokus på perspektivene fra pluralistiske retninger, og mindre fokus på innholdet fra de kritiske retningene (Vedøy, 2007, i Vedøy, 2017), og at grunnsyn og praksis ikke er godt nok forankret i organisasjonene. Vedøy understreker også at arbeidet med mangfold lett kan utkonkurreres av andre områder man jobber med, og at det dermed ikke vises i alt man gjør, men blir bare et av flere tema. Dermed er det viktig at også de kritiske retningene brukes for å styrke og forebygge i arbeidet man holder på med. Disse to hovedretningene har blant annet et sterkt fokus på selve opplæringen, men jeg vil bruke teorien for å sette fokus på ledelse sett opp mot foreldresamarbeid og flerkulturell ledelse.

2.4.2 Transformativ ledelse

Transformativ ledelse er en retning innen skoleledelse. Av noen blir denne retningen kalt «leadership for social justice» (Theoharis, 2007, i Shields, 2010, s.16). Shields på sin side beskriver hva transformativ ledelse innebærer på denne måten:

«...it is not simply the task of the educational leader to ensure that all students succeed in tasks associated with learning the formal curriculum and demonstrating that learning on normreferenced standardized tests; it is the essential work of the educational leader to create learning contexts or communities in which social, political, and cultural capital is enhanced in such a way as to provide equity of opportunity for students as they take their place as contributing members of society.» (Shields, 2010).

Andersen trekker frem Shields (Shields, 2018, i Andersen, 2021) åtte dimensjoner for transformativ ledelse, og hvordan disse dimensjonene kan vise «skolelederens forståelse og prioritering i en kontekst preget av krise» (Andersen, 2021, s.100).

De ulike dimensjonene (Andersen, 2021):

- Første dimensjon handler om å *erkjenne behovet for endring*: lederen må identifisere urettferdighet som opprettholder manglende mulighet til læring og deltagelse i samfunnet.
- Andre dimensjon handler om å *rekonstruere og dekonstruerer rammer som opprettholder ulikhet*: gamle løsninger må byttes ut og det må utvikles nye løsninger på nye utfordringer

- Den tredje dimensjon innebærer at *ledelse handler om kunnskap om hvordan makt og privilegier i samfunnet har betydning* for elevers mulighet til å lykkes i skolen. Og leder må også være opptatt av at utdanningen skal forberede til deltagelse i samfunnet.
- Den fjerde handler om å *vektlegge både individets og samfunnets beste*
- Den femte handler om *frigjøring, demokrati, likeverd og rettferdighet*
- Den sjette dreier seg om å *fremme bevissthet om både menneskers og lands gjensidige avhengighet og global oppmerksomhet*
- Den sjuende handler om å *balansere mellom kritikk og håp.*
- Den åttende handler om *mot til å handle*

Det er skolelederen som må anvende disse dimensjonene for å forstå, identifisere, beskrive, analysere, beslutte og følge opp det som blir vedtatt. Gevinsten, ifølge Shields, vil være mer likeverdige og inkluderende betingelser for læring for den enkelte elev. Shields er også opptatt av at det tenkes "kritisk og radikalt annerledes" om ledelse av skoler på, slik at vi som samfunn er bedre i stand til å møte det 21. århundrets utfordringer. (Shields, 2018).

2.5 Foreldresamarbeid

I denne sekvensen vil først Nordahls forskning rundt foreldresamarbeid presenteres først, og deretter vil jeg legge frem forskning rundt foreldresamarbeid med flerspråklige foreldre.

Nordahl beskriver samarbeidet på tre nivåer. Det første nivået handler om informasjonsutveksling. Både hjem og skole trenger informasjon fra den andre parten, og har informasjon å gi. Gjennom denne informasjonsutvekslingen blir foreldrene orientert om hvordan opplæringen fungerer, og hvilke læringsmål det arbeides med, samt hvordan barnet har det sosialt, og sammen med de andre i klassen og skolemiljøet. Foreldrene på sin side informerer om forhold som skolen eller barnehagen vil ha behov for, slik at opplæringen kan tilpasses på best mulig måte. Dette omtales av Nordahl som det klart laveste nivået i foreldresamarbeidet. (Nordahl, 2015, s.27). Her jobber man ikke sammen – her er bidraget informasjon til hverandre.

Det neste nivået dreier seg om dialog og drøftinger. I følge Nordahl innebærer dette nivået «... en reell og sannferdig kommunikasjon mellom foreldre og lærere om forhold som angår elevene, undervisningen....» (Nordahl, 2015, s.27). I tillegg må det være klima for å fremme ulike synspunkter og for foreldrene er det viktig at de blir trodd, dermed er vi inne på viktigheten av at relasjonen er preget av tillitt og gjensidig respekt.

Dette er det høyeste nivået i foreldresamarbeidet handler om medvirkning og medbestemmelse, og det innebærer at i tillegg til skolen, skal også foreldrene ha innflytelse på det som foregår i skolen, som for eksempel den pedagogiske praksisen som gjelder, og det er en form for partnerskap mellom hjem og skole. Det er viktig med åpne og gode dialoger før man beslutter noe i fellesskap.

Jeg har her sagt litt om hvilke grader av nivå samarbeidet mellom hjem og skole/barnehage kan foregå på – fra utveksling av informasjon til reell dialog og medbestemmelse. Videre skal jeg si litt om hvilke typer av samarbeid Nordahl beskriver.

Nordahl (Nordahl, 2015) beskriver ulike typer samarbeid og hvilken betydning de ulike samarbeidstypene har og hvilken form de antar. Det representatative samarbeidet handler om skolen eller barnehagens rådsorganer, hvor noen foreldre er valgt ut til å representere sin klasse eller avdeling i for eksempel FAU (foreldrenes arbeidsutvalg) og SU (Samarbeidsutvalget). Foreldrerepresentantene skal samarbeide med pedagogisk leder (pedleder) og kontaktlærer, og leder i FAU skal ha et samarbeid med for eksempel rektor.

Videre har vi det direkte samarbeidet, som også er det formaliserte samarbeidet, og er regulert i lovverk og gjerne i interne rutiner også. Det handler blant annet om de direkte møtene mellom foreldrene og lærerne/pedledeerne. Eksempler på direkte samarbeid er oppstartssamtaler, utviklingssamtaler og foreldremøter. Her er det god mulighet for dialog hvor man sammen kommer frem til enighet rundt opplæringa til barnet, og hvordan begge parter kan støtte barnet. Dermed er dette en svært viktig del av samarbeidet med hjemmet, og som har stor innvirkning på hvordan barnet opplever sin hverdag.

Under det direkte samarbeidet sorterer også ukeplaner og månedsplaner, e-post, telefon, sms, plattformer og lignende.

Nordahl har også utarbeidet noen kriterier basert på organisasjonsteori knyttet til samarbeid. Kriteriene forsøker å si noe mer om samarbeid enn at det kun er godt eller dårlig, og kan brukes til å analysere kvaliteten på samarbeidet.

Formaliseringsgrad sier noe om samarbeidet er nedfelt i rutiner, eller om det er slik at partene tar kontakt med hverandre ved behov. Det kan dreie seg om rutiner for antall møter per år, og avtaler rundt hvordan foreldre og skole kan kontakte hverandre i hverdagen.

Videre vil *felles mål* bidra til at samarbeidet styrkes gjennom at begge parter prioriterer felles mål og aktiviteter. Dersom man for eksempel er enige om at bruken av litteratur og lesing er viktig for barna, så blir effekten bedre når det er et mål man jobber om i fellesskap. Slike mål vil man være i stand til å utarbeide når det utveksles gjensidig informasjon, og når foreldre har mulighet til reell medvirkning og dialogen er god.

Forpliktelser i samarbeidet dreier seg om i hvilken grad avtaler følges opp. Tilliten vil svekkes hos den ene eller andre parten dersom det man har avtalt ikke blir fulgt opp, og dermed blir også kvaliteten på samarbeidet dårligere.

Felles beslutninger og grad av autonomi, er et kriterium som innebærer at både foreldre og lærere må gi slipp på noe av sin autonomi i det de beslutter ting i fellesskap. Selv om det for lærere ikke alltid føles like enkelt å slippe andre til, så må det til hvis vi skal oppnå målsettingen om medvirkning for foreldre.

Kriteriene over krever langt mer innsats av ikke bare skolen, men også foreldrene, enn et lærerstyrt og informasjonsbasert samarbeid. Samtidig vil mer vektlegging av felles beslutninger og forpliktelser også styrke begge parter, og det vil være interessant å se hvor senteret i denne oppgaven befinner seg med tanke på disse kriteriene.

2.8 Betydningen av et godt samarbeid

Selv om familier har ulike verdier og syn på oppdragerrollen, og foreldre har ulikt utdanningsnivå, så ser det ut til at alle barn «kan forbedre sitt læringsutbytte og få mer positive erfaringer fra skolen hvis skole og hjem samhandler godt». (Nordahl, 2015, s.41). Foreldres utdanningsnivå og sosioøkonomiske status utgjør en forskjell for barna, og det ser ut til at skolen reproducerer denne forskjellen, men det må ikke være slik

ifølge Nordahl. (Nordahl, 2015). Desforgeries mener at det vil være avgjørende at alle foreldre involverer seg sine barns skolegang, og støtter dem. Det vil da være mulighet til å redusere forskjellen mellom barna med ca 30% (Desforgeries, 2003, i Nordahl, 2015). Hattie mener at lærere og skoleledere må tilpasse de verdiene og normene som formidles i skolen til mangfoldet av elever og foreldre. (Hattie, 2009, i Nordahl, 2015). Ved å tilpasse oss elev -og foreldregruppa i større grad, kan vi faktisk redusere forskjellene mellom elevene, og dermed øke mulighetene for at flere lykkes både faglig og sosialt.

I tillegg vil også foreldrene komme bedre ut av det med et godt samarbeid med skolen, da de vil få mer informasjon og bedre kjennskap til undervisninga. På den måten vil de også bli mer positivt innstilt til skole og utdanning, på samme måte som læreren også vil få mer kunnskap om barnet, og vil bli i bedre stand til å tilpasse og støtte barnet i læringen (LaRouque, Kleinman&Darling, 2011, i Nordahl, 2015). I tillegg til at elevenes prestasjoner påvirkes av foreldrenes støtte og deres samarbeid med skolen, har også en undersøkelse gjennomført av Nordahl vist at foreldrestøtten påvirker barnas egen opplevelse av sin situasjon i skolen (Nordahl, 2000, referert i Nordahl, 2015). Undersøkelsen viste at foreldrestøtte påvirket både elevens relasjon til medelever, lærere og trivsel enn barn med mindre foreldrestøtte hjemme, og bør være et argument for viktigheten av å samarbeide nært med foreldrene. Dette bekrefter også behovet for å finne god praksis innen flerkulturelt samarbeid.

2.9 Flerkulturelt foreldresamarbeid

Når ansatte i skoler og barnehager skal samarbeide med minoritetsspråklige foreldre, kan foreldrenes norskkunnskaper være en avgjørende faktor som påvirker de ansattes vurdering av hvor lett eller vanskelig dette samarbeidet går. Tidligere forskning på dette har vist at mangel på et felles språk var det som vanskeliggjorde et godt samarbeid i størst grad (Andersen m.fl., 2011, i Sand, 2020). I dette materialet kom det frem at både ansatte og foreldre kunne oppleve mangel på et felles språk som en ulempe, og begge partene kunne føle seg ukomfortable i sin tilkorkommenhet. I studiet nevnt over, opplevdes dette som størst problem i den barnehagen som ikke hadde noen flerspråklige assistenter ansatt. Siden informasjonsutveksling via møtene ved henting og levering er det som skjer oftest i et foreldresamarbeid i barnehager og SFO, er dette et stort paradoks; som Sand skriver: «De samarbeidsformene som benyttes hyppigst til kontakt og informasjonsutveksling, preges i stor grad av det som oppleves som den største utfordringen i samarbeidet, nemlig mangel på felles språk» (Sand, 2020, s.153).

I tillegg kommer de ulikhetene som ligger i måten vi bruker språket på når vi kommuniserer, og de misforståelsene som kan komme i kjølvannet av at vi har ulike tolkninger. Både sender og mottaker må ha samme fortolkningsramme dersom budskapet skal oppfattes likt. Sand understreker betydningen av at forventninger til foreldrene er tydelig og klart kommunisert, og at det er viktig å være klar over forskjellen på direkte og indirekte kommunikasjon. (Sand 2020). Felles referanserammer og felles kulturbakgrunn spiller også inn, og gjør at man lettere forstår indirekte kommunikasjon. Ifølge Sand handler kommunikasjon også om det å kjenne «spillets regler». (Sand, 2020). For foreldre som er nye i norsk skole eller barnehage, er det ikke lett å vite hva som er vanlig å si i ulike møtefora og andre situasjoner.

Ansatte som har kunnskap om kommunikasjon og kunnskap om kultur vil lykkes bedre med dette nivået, ettersom det da kan være lettere å nå frem til en felles forståelse.

(Stålsett, 2021). For å oppnå tillit er man avhengig av at man kjenner hverandre. Spernes kommer med mange gode forslag til foreldresamarbeid som er tilpasset mangfold, og et av tiltakene er oppstartsamtaler som gjennomføres med formål om å bli godt kjent, og der tolk benyttes dersom foreldrene ikke har tilstrekkelige norsksferdigheter. (Spernes, 2021, s.256).

I teoridelen har jeg nå presentert konstruktivismen og pragmatismen som overbyggende teorier, og deretter presentert samskapt læringsmodell, som har røtter i pragmatismen, og som står som eksempel på en modell for kunnskapsutvikling i organisasjoner. Den vil være aktuell med tanke på å belyse prosesser ved senteret i studien. Forskning som går spesifikt på politikk for integrering er presentert i ulike varianter – dette med tanke på å forstå konteksten i problemstillingen bedre.. Jeg har også presentert teorier som sier noe om ledelse for mangfold. Vi har sett at disse teoriene i utgangspunktet retter seg mot opplæringen og pedagogikken, og ikke sier så mye om foreldresamarbeid. Både i politikk og ledelse eksisterer det ulike tilnærminger. Til slutt presenterte jeg teori og forskning som går spesifikt på foreldresamarbeid, både på generelt grunnlag, og mot flerspråklige foreldre spesielt. Kriteriene for hva som er godt samarbeid er de samme, uavhengig av hvem foreldrene er, men vi ser at tilnæringsmåtene må tilpasses.

3. Metode

Her vil jeg redegjøre for de perspektiver jeg har lagt til grunn, og som da har vært førende for mine valg av design og metoder. Det er viktig for meg å hele veien være transparent i min gjennomføring av studiet slik at leseren enkelt kan følge mine valg.

I teorikapittelet presenterte jeg konstruktivismen, og den vil være en del av de perspektivene jeg legger til grunn i metodekapittelet, og være styrende for design og metode.

3.1 Perspektiver i tilnærmingen

Problemstillingen i denne oppgaven er sentrert rundt en spesifikk organisasjon, og utvikling rundt et bestemt tema innen denne organisasjonen. Dette oppvekstsenteret blir analyseenheten, og fokuset er rettet spesielt mot foreldresamarbeid. Med dette som bakteppe, samt mitt eget vitenskapsteoretiske ståsted, vil jeg redegjøre for metodevalg i denne oppgaven.

Rent vitenskapsteoretisk er det først viktig for meg å ramme inn hvordan jeg oppfatter skolen og barnehagen som fenomen. Skoler og barnehager, eller som her, oppvekstsenter, er organisasjoner, og Postholm og Jacobsen (2018) skisserer tre ulike ontologiske perspektiver som kan være aktuelle når vi skal beskrive skolen som organisasjon. Jeg vil presentere to av disse litt nærmere.

I denne oppgaven vil jeg spesielt ta utgangspunkt i prosessperspektivet, som i stor grad fremhever at skolen er en organisasjon som er i bevegelse, og endrer seg i takt med tiden. Personalet er dynamisk, og det som skjer i personalet og skolen er i stadig utvikling, og i dette perspektivet er det å beskrive, forklare og forstå hva som skjer viktig. Det er også viktig å se på hendelser som kan påvirke fremtidige hendelser, og samtidig se dette i sammenheng med konteksten til organisasjonen. Her opplever et senter at selve elevgrunnlaget og foreldregruppen endrer seg i svært stor grad i løpet av kort tid. Kontekstendringen skjer på bakgrunn av samfunnsendringer knyttet til lokalt næringsliv og arbeidsinnvandring, samt senterets beliggenhet, og dermed er vi over på systemperspektivet. Jeg tenker altså at både dynamiske prosesser inne i en organisasjon, og det at organisasjonen er en del av et større system, lokalsamfunnet blant annet, er perspektiver som er nyttige når jeg i oppgaven skal undersøke hvorvidt oppvekstsenteret har tilpasset seg sin nye kontekst.

Hvordan skal jeg så få tak i kunnskapen om alt det som skjer? I et konstruktivistisk perspektiv er det aldri en objektiv sannhet vi kan finne når vi forsker - det er kun menneskers oppfatninger om virkeligheten, ikke den egentlige virkeligheten. Det vil også være umulig å skille mellom objektet og forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg må også være bevisst på at interaksjonen mellom meg som forsker og de jeg studerer vil prege mine forskningsresultater (Thaagard, 2018, s 40). Innen konstruktivismen oppfattes også kunnskap som noe som utformes i relasjoner mellom mennesker, og som noe som konstrueres av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. (Thagaard, 2018). Epistemologisk vil mitt utgangspunkt også være at kunnskap ikke er gitt en gang for alle, men at kunnskap kan skifte når ny kunnskap kommer til (Postholm & Jacobsen, 2018).

Studiet har også et fenomenologisk perspektiv, noe som innebærer at det er satt fokus på menneskers opplevelser og forståelse av sin situasjon. «Forskeren prøver å legge til side (epoche) eller sette en parentes (bracketing) rundt egne antagelser og fordommer knyttet til fenomenet som studeres, slik at han eller hun kan gå mest mulig fordomsfri

inn i forskningen (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994; Van Manen 2016, referert i Postholm & Jacobsen 2018, s.76). Som forsker i egen organisasjon, var dette ekstra viktig for meg. Selv om det ikke er enkelt å greie dette fullt og helt, var det noe jeg måtte bestrebe meg på. I dette studiet har jeg satt fokus på flerspråklige foreldres opplevelser av samarbeidet med barnehagen og skolen, og ansattes opplevelser rundt utviklingen av sin arbeidsplass, og de endringene det har medført for deres praksis i arbeidshverdagen.

Som forsker måtte jeg være åpen for erfaringene til deltagerne – både foreldre og ansatte, og rette oppmerksomheten min mot det som tas for gitt innen fagfeltet oppvekst og foreldresamarbeid med flerspråklige. Hvordan beskrev deltagerne fenomenene ut fra sitt perspektiv? Hvilke utfordringer erfarte de? Hvilke erfaringer og opplevelser ble uttrykt? «Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er» (Kvale&Brinkmann2015, s.45 referert i Thagaard, 2018, s.36). Videre har dette perspektivet medført at analysen innebar å beskrive fellestrekkene ved de erfaringene som deltagerne har beskrevet, i tillegg til å også å peke på ulikhetene som kom frem. Hva er essensen i det som er beskrevet rundt de fenomenene som er studert? Et fenomenologisk perspektiv påvirker altså både forberedelser, gjennomføring og analyse.

3.2 Valg av forskningsdesign og metoder i datainnsamlingen

3.2.1 Enkelcasestudie

Når jeg har valgt casestudium som design, er det fordi jeg er ute etter å forstå noe som er veldig komplekst, fordi jeg da kan prøve å få tak i informasjon gjennom ulike metoder. Dette understøttes av blant andre Andersen, som skriver at fordelene med en casestudie er muligheten for til å skaffe til veie mye informasjon om et bestemt tema, og dermed øke validiteten. I tillegg vil slike studier gi mulighet for stor detaljrikdom, noe som man kanskje ikke har samme mulighet for i for eksempel surveyundersøkelser (Andersen, 2013).

En case er avgrenset i tid og sted, og det er fokus på selve konteksten. Casen kan være en skole, en klasse eller en organisasjon for eksempel. Thagaard (2018) skriver at man retter analysen mot en eller flere enheter, for eksempel en organisasjon. Jeg kommer til å konsentrere hele studiet rundt ett bestemt oppvekstsenter, og vil forsøke å frembringe mest mulig informasjon gjennom ulike datakilder for å få svar på problemstillingen og dens forskningsspørsmål.

I følge Postholm og Jacobsen (2018), er poenget at konteksten gjøres sentral i casestudier. I dette forskningsprosjektet har casen vært et helt oppvekstsenter, og det spesielle, altså konteksten, har vært at godt over halvparten av foreldrene og barna er flerspråklige. Denscombe omtaler dette som «ekstreme kasus» (Denscombe, 2010, referert i Båtevik et al., 2019). Selv om det som vil komme frem i studiet ikke vil være representativt for et større utvalg i for eksempel en hel region, kan det likevel være potensial i en slik studie. Man kan blant annet finne utviklingstrekk som kan være nyttige for andre seinere (Denscombe, 2010).

Det at konteksten er såpass spesiell, kan også definere denne casen inn under det som blir kalt avvikende case – caser som er såpass spesiell at «de velger ut seg selv» (Stake, 1995, i Postholm & Jacobsen, 2018, s.65). Postholm og Jacobsen skriver at når man velger en slik case, er det fordi man antar at avvikende caser «...får frem spesielle ting og fenomener klarere enn det man kan se i mer gjennomsnittlige caser» (Postholm &

Jacobsen, 2018, s.65). Her vil jeg også nevne det Creswell og Poth omtaler som «Intrinsic case studies» - studier der det er enheten selv, med sin spesielle situasjon som er i fokus for analysen, og at det er ønske om å bidra til forståelse for denne egenarten som er formålet (Creswell & Poth, 2018, i Thagaard, 2018, s.52). Dette stemmer godt overens med min tilnærming - jeg ønsker både å få en bedre forståelse av denne casen, men også fremskaffe kunnskap som kan være nyttig for flere.

I følge Yin baserer casestudier seg på flere datakilder, og det er forskning på fenomener i sin naturlige tilstand (Yin, 2014, referert i Thagaard, 2018). Ramian (2012) skiller mellom ulike typer casestudier, eller nærmere bestemt problemstillinger, ut ifra hvilken hensikt man har med oppgaven. Ut ifra hans beskrivelser ligger dette problemstillingen i dette studiet midt imellom det han omtaler som beskrivende spørsmål og utforskende spørsmål.

3.2.2 Datainnsamling

Ramian (2012) beskriver hvordan man kan systematisere arbeidet rundt datakildene i en casestudie gjennom en tabell. En slik oversikt vil også være til hjelp for å se datakilder, forskningsspørsmål og metode i sammenheng (Ramian, 2012). Når ideene rundt kilder er på plass i tabellen, kan man så begynne å ta stilling til hvilken metode som skal benyttes. Under har jeg systematisert aktuelle datakilder, og datakildene er sett i sammenheng med de to forskningsspørsmålene.

Datakilde/ forsknings- spørsmål	Forskningsspørsmål 2: Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?	Forskningsspørsmål 3: Hvordan jobber ansatte for å utvikle samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?
Dokumenter	Egenrefleksjoner	Egenrefleksjoner «Hefte for ansatte», Utgaver fra 2018-2022 Tiltaksplan for minoritetsspråklige.
Personer	Intervju med ansatte og foreldre.	Intervju med ansatte og foreldre.
Begivenheter (møter etc)		Refleksjonsnotater fra ulike møter.

Tabell 1: Datakilder

I lys av tabellen, ble det tidlig klart at jeg måtte forberede og gjennomføre intervju, helst både med foreldre og ansatte, i tillegg til at jeg valgte å gå gjennom ulike dokumenter for å se etter spor av empiri som ville si noe om forskningsspørsmålene. Jeg ønsket også benytte egne refleksjoner knyttet til ulike situasjoner, som for eksempel foreldremøter. Jeg hadde ikke innhentet samtykke til å observere i møter, men jeg noterte egne refleksjoner og iakttagelser, ikke ulikt referater. I tillegg har jeg gjennom de fire årene jeg har arbeidet ved dette senteret erfart og reflektert mye rundt egne handlinger, reaksjoner og egen tilnærming til temaet problemstillingen er bygd på. Disse refleksjonene har jeg valgt å referere til som "Egenrefleksjoner".

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med intervjuene jeg skulle gjennomføre var å få tak i fylldig informasjon og kunnskap fra både ansatte og foreldre om deres opplevelser, tanker og følelser knyttet til deres livssituasjon, som i denne oppgaven retter seg spesifikt mot samarbeidet mellom foreldrene og de ansatte. Noen av spørsmålene rettet seg mot hendelser og praksis fra en del år tilbake i tid, noe Befring omtaler som retrospektive undersøkelser (Befring, 2007, s.32).

Kvalitative intervjuer er godt egnet til dette (Thaagaard, 2018). Sett i lys av det konstruktivistiske perspektivet, konstrueres det kunnskap i møtet mellom forskeren og intervjupersonene (Gubrium & Holstein, 2012, referert i Thagaard, 2018). Begrepet aktiv intervjuing og fortolkende praksis benyttes for å sette ord det som skjer når forsker og intervjuperson samarbeider om å skape mening til intervjupersonens erfaringer (Gubrium & Holstein, 2012).

Jeg valgte å legge opp til semi-strukturerte intervjuguider, som inneholdt noen få åpne spørsmål som var formulert på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Jeg hadde forberedt ulike oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle i tillegg.

3.3.1 Rekruttering og utvalg

Etter at dette utviklet seg til en casestudie der jeg ønsket å belyse erfaringer fra et større tidsperspektiv, ble det viktig å tenke gjennom hvilke av foreldrene som har hatt barn ved senteret over et lengre tidsrom, gjerne både i barnehage og på skole. Jeg gjorde altså et strategisk utvalg (Thagaard, 2018), ettersom det var viktig å fremskaffe data som kunne belyse den gitte problemstillingen og fenomenene jeg undersøkte. Helt i starten vurderte jeg intervju med en større fokusgruppe, da jeg vurderte det slik at jeg på den måten kanskje ville greie å få frem mer informasjon, ved at de ble tryggere sammen. Jeg endte opp med at to foreldre var nok, da både koronarestriksjoner og mulighet for å finne noen som passet gjorde det vanskelig. Etter å ha funnet noen som kunne være aktuelle, fikk jeg hjelp av ansatte i barnehagen om å legge frem forespørselen for disse foreldrene. Dette ble ekstra viktig for meg ettersom jeg selv er leder ved senteret, og det dermed er et veldig asymmetrisk forhold mellom meg og intervjupersonene når de er foreldre. Det var viktig at de gjorde dette helt frivillig. Å takke nei ville kanskje være enklere overfor en ansatt på avdeling, enn til meg hvis jeg tok kontakt og spurte direkte.

Når det gjelder ansatte har jeg også gått ut fra samme kriterier, og henvendt meg direkte til disse.

3.4. Datainnsamling

3.4.1 Intervjuer

I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv med samtykkeskjema. De ansatte pratet jeg også med. Skrivet til foresatte ble også sendt til et firma, og oversatt til deres morsmål. Det ble tydeliggjort at det var mulig å trekke samtykket tilbake, og det er informert samtykke.

Intervjuene ble gjennomført i perioden januar-februar 2022. Et intervju ble gjennomført på kafe, et på skolen og et over telefon. Tanken var egentlig å skape en positiv ramme, utenfor selve senteret, rundt alle intervjuene, men sykdom vanskeliggjorde dette. Pilotintervju var også planlagt, men lot seg ikke gjennomføre på grunn av stadig fravær.

Nesten hele perioden hvor intervjuene skulle gjennomføres var preget av et stort utbrudd av omikron ved skolen og barnehagen, og både ansatte, jeg selv og en av foreldrene ble syk. Det endte derfor med kun ett foreldreintervju. Foreldreintervjuet ble gjennomført på en dag med svært høyt fravær ved senteret, og rammene ble ikke optimale, men ettersom jeg hadde bestilt tolk, kunne jeg ikke avlyse.

Ettersom jeg hadde så få spørsmål var jeg veldig spent på om intervjupersonene ville fortelle nok til at det ble tilstrekkelig empiri, men det gikk over all forventning, spesielt i intervjuene med ansatte. Intervjuet med foresatt var egentlig planlagt som et intervju med to foresatte og med oppmøtetolk. Med koronautbrudd var det vanskelig å legge opp til at tolk skulle komme til skolen, så det ble planlagt videotolking. Dialogen og praten ville sikkert gått lettere dersom alt hadde gått etter planen og begge foreldrene hadde vært til stede, men alt i alt gikk også dette greit. Jeg stilte spørsmål, og i starten oversatte tolken alt jeg sa og motsatt. Ettersom den foresatte kunne en del norsk, signaliserte vedkommende at hen ønsket å svare uten tolking, og snakket selv på norsk. Jeg undersøkte om hen ville at tolking skulle tas vekk, men det var ønske om å ha tolk i bakhånd. Jeg ser i ettertid at jeg med fordel burde oppfordret den foresatte til å benytte muligheten til å bruke morsmålet sitt – kanskje ville det gitt mer utfyllende og nyanserte svar.

For å kunne være mest mulig tilstede og deltagende, og ha mulighet til å komme med det som benevnes som utdypende spørsmål (Postholm, 2010, s.80), valgte jeg å benytte lydopptak. Dette ble selvsagt opplyst om på forhånd til intervjupersonene. Når jeg ikke måtte skrive, kunne jeg være mer på hugget og få den jeg intervjuet til å utdype mer rundt følelser, reaksjoner, eller rett og slett bare forsikre meg om at jeg hadde forstått. Jeg hadde en liste med oversikt over utdypende spørsmål liggende ved siden av meg, slik at jeg kunne benytte slike spørsmål fortløpende der dette var naturlig.

3.4.2 Dokumenter

Dokumenter i denne oppgaven er utviklingsplanene som senteret jobber ut fra, og et informasjonshefte som deles ut årlig til ansatte. Selve utviklingsplanen legges hvert år inn i heftet for ansatte. Jeg forsøkte å finne så mange årganger tilbake i tid som mulig, for å kunne se om det var en endring i type fokusområder og se på hvilken informasjon som ble gitt i disse skriftlige dokumentene.

«Tiltaksplan for minoritetsspråklige» i kommunen ble også undersøkt. Denne ble laget i 2015, og har ikke vært revidert siden. Jeg så på hvordan denne kommer med forslag til tiltak når det gjelder foreldresamarbeid.

Kommunen har også laget en plan for innhold og metodikk for foreldremøter som ble ferdig våren 2021, og tatt i bruk høsten 2021. Denne er «bakt inn» i informasjonsheftet for ansatte.

3.4.3 Refleksjoner og loggskrivning

Gjennom fireårsperioden jeg har vært ansatt ved senteret har jeg reflektert mye over kontekst, utfordringer, muligheter og hendelser, i tillegg til den mentale og faglige "reisen" jeg har vært på. Jeg startet uten en loggbok, men har notert og skriblet litt her og der, både i bøker og på mobil. Etter at jeg bestemte meg for å skrive masteroppgave, startet jeg heller ikke med en bevisst loggføring i egen bok, men jeg har skrevet mange utkast av oppgaven, og dermed sikret meg mange refleksjoner underveis. De siste månedene er flere og flere refleksjoner nedtegnet skriftlig i bok og på notater på

mobilen. Disse notatene har jeg fått mye nytte av i innspurten, men de har også hjulpet meg veldig mye underveis i det de ble nedtegnet. Notatene har blitt en egen datakilde i dette casestudiet – de er altså en del av empirien.

3.5 Forskningens kvalitet

Diskusjonen rundt hva som er kvalitet i kvalitativ forskning har ikke vært bare enkel, da kvalitativ forskning ofte har blitt stilt overfor de samme kvalitetskriterier som kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Brinkmann og Tanggaard tar til orde for at kvalitativ forskning må vurderes ut fra de kriterier som anerkjenner forskningens mål og ambisjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s.523).

I dette studiet har ambisjonen vært å skape en så tykk og god beskrivelse som mulig, av en bestemt organisasjons utvikling innen et fokusområde. Og målet har vært å få en bedre forståelse av hvordan deltagerne har erfart disse endringene og arbeidet med å utvikle praksisen sin på dette feltet. Jeg har også undersøkt det rent kontekstuelle og laget beskrivelser rundt dette. Det er også gjort undersøkelser som viser at god kvalitet i kvalitative intervju avhenger av graden av metodologisk refleksjon. (Olsen, 2002, 2003, i Brinkmann & Tanggaard, 2015). Gjennom refleksjoner rundt egne valg og underbygging av disse gjennom bruk av metodelitteratur skrevet av ulike forfattere, har jeg bestrebet meg på dette.

Det skal være mulig at kigge forskeren over skulderen for at kunne gjennomskue veien fra design at undersøgelsen til utførelse, analyse og resultater. Det muliggjør, at man som læser, kan ta kritisk stilling til undersøgelsens resultater og den særlig interesserte vil kunne la seg inspirere og forsøke at lave et lignende studie i tilsvarende eller anden sammenheng. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s.523).

Mens man i kvantitative studier etterstreber at det skal være mulig å gjenta en studie for å etterprøve det, er det i kvalitative studier mer fokus på transparens, at det som Brinkmann og Tanggaard skriver over, skal være mulig å se forskeren over skulderen. Jeg har så godt det har latt seg gjøre gjennom hele studiet, forsøkt å lykkes med dette, gjennom å beskrive hvordan jeg har planlagt forskningsprosessen, og redegjort for mine valg, samt at jeg har også beskrevet hendelsesforløpet i selve gjennomføringen, og de endringene som oppsto under veis. Analysen er også beskrevet. Gjennom en slik gjennomsiktighet styrkes reliabiliteten ifølge Silverman (Silverman, 2014, i Thagaard, 2017).

Brinkmann og Tanggaard understreker at det skal være tydelig at konklusjonene bygger mer på informantenes uttalelser enn forskeren (Brinkmann & Tanggaard, 2015), men i denne oppgaven er også mine refleksjoner med som en del av empirien. Dermed er det ekstra viktig å klargjøre gjennom bruk av eksempler og sitater fra funnene der intervjupersonenes meninger kommer frem. Gjennom det har jeg forsøkt å vise hva som er mine tanker og refleksjoner, og hva som er øvrige kilder, og vise at empirien totalt er nyansert gjennom de ulike kildene. Jeg er likevel klar over at dette er et moment med denne oppgaven som er viktig å reflektere nøye rundt. I et forsøk på å kvalitetssikre dette har jeg foretatt troverdighetssjekk på ulike måter. Jeg har gjennomført en member-check med informantene, og fått noen tilsvarende personer til å lese gjennom, for å sjekke forståelsen og se etter overdrivelser eller lignende.

3.6 Etske hensyn

Da prosjektet var mer eller mindre ferdig planlagt, ble det sendt inn søknad om godkjenning til NSD (Norsk senter for forskningsdata). I det ligger en ivaretagelse av personvern, og sikker oppbevaring av de opplysningene som er samlet inn. Gjennom et informert samtykke har deltagerne fått informasjon om hva prosjektet går ut på, og

hvordan de kan trekke tilbake sitt samtykke om de skulle ønske det. De har også fått informasjon om hvor lenge lydopptak og skjemaene blir tatt vare på før det slettes.

Noe av det vanskeligste rundt personvern i dette prosjektet er at et enkelcase, som gjennomføres på ett spesifikt senter vil gjøre det vanskeligere å anonymisere alle deltagerne. Jeg har derfor vært nødt til å si så lite som mulig om beliggenhet, eller skrive noe som gjør det gjenkjennbart, i tillegg til at deltagerne også er anonymisert.

3.7 Forskerrollen

I enhver intervjusituasjon vil det være en form for relasjon mellom forskeren og de hen intervjuer, og det vil da være en sannsynlighet for at de som intervjues vil tilpasse sin atferd (Thagaard, 2018, s.225). Det kan også være slik at de som intervjues tilpasser det de sier, og svarer det de tror intervjueren ønsker å høre (Hox, 1994; West&Blom, 2017, i Thagaard, 2018). Samtidig vil det også være mulig å vurdere om intervjuobjektene føler seg komfortable i situasjonen ved å vurdere hvorvidt de er deltagende og tar initiativ under selve intervjuet. I følge Thagaard er det lettere å unngå at det er distanse mellom forsker og intervjuobjekt der forskeren selv er en del av organisasjonen hen forsker i (Thagaard, 2018). Selv om jeg er leder for de to ansatte, er jeg nær kollega av to av intervjupersonene, dermed var ikke avstanden merkbar. Samtidig er jeg klar over at dette er min vurdering. Mitt inntrykk er at begge de to ansatte som ble intervjuet var veldig aktive i intervjuene og tok initiativ underveis, noe som kan indikere at de følte seg komfortable i situasjonen. Dette ble noe annerledes i det siste intervjuet, der både avstand i forhold til posisjon, kultur og språk skapte større avstand. Jeg kjente heller ikke intervjuobjektet, og kan ikke like lett vurdere situasjonen og hvorvidt hen slappet av.

3.8 Dataanalyse

Ettersom jeg har forsket i en organisasjon hvor jeg selv er ansatt, har jeg både bevisst og ubevisst analysert ulike data kontinuerlig. Da problemstillingen var landet, kunne jeg ikke unngå at jeg stilte meg selv stadig flere spørsmål rundt vår egen praksis, og så på dokumentene våre med et nytt blikk. Det samme gjelder hvordan jeg selv så tilbake på og reflekterte rundt møter med nyankomne, og andre foreldremøter der jeg selv hadde vært arrangør eller deltager. Jeg reflekterte også mye rundt egne holdninger og egen lederpraksis.

3.8.1 Analyse intervjuer

Allerede da jeg satt og intervjuet første ansatt, startet analytiske refleksjoner. Og etter hvert så jeg mønster fra intervju til intervju. Også i transkriberingssituasjonen gjorde jeg meg mange tanker, og jeg noterte disse underveis. I tillegg måtte transkripsjonene leses gjennom flere ganger, og jeg valgte også å lytte gjennom lydopptakene på nytt, slik at det var større sjanse for å kunne se mønstrene tydeligere, og få bedre innsikt. Dette gjorde jeg også etter kategoriseringen og kodingen, noe som anbefales blant annet av Fangen (Fangen, 2010, referert i Thagaard, 2018). Ettersom jeg i mitt daglige virke omgås flere av deltagerne, må jeg også reflektere rundt hvorvidt det kan ha påvirket både funn og den analysen jeg har gjort i ettertid. Dette betegnes av Mason som å lese teksten refleksivt (Mason, 2018, referert i Thagaard, 2018).

Da alle intervjuene var ferdig transkribert, startet jeg med koding. En kode kan bestå av et eller flere ord (Thagaard, 2018, s.153), og er utsnitt av teksten som fremhever meningsinnholdet i teksten. Noen av kodene, var det som betegnes som "in vivo"-koder, koder som er ord eller kortere setninger fra deltagerens eget språk (Miles et al, 2014, i

Thagaard, 2018). Det ble viktig å skrive analytiske memos underveis i denne prosessen, slik at det ble lettere å analysere i fortsettelsen (Miles, 2014).

Etter hvert begynte jeg å se noen temaer som gjentok seg fra intervju til intervju, spesielt i de to ansattintervjuene. Og etter hvert så jeg at disse kunne samles i ulike kategorier. Jeg systematiserte ved hjelp av lapper og et skjema. De temaene som gikk igjen i mer enn ett intervju og gjerne flere ganger ble satt inn i skjemaet under den aktuelle kategorien. Etter hvert kom det også tydeligere frem at flere av temaene i hver kategori ble beskrevet både i fortid og nåtid.

3.8.2 Analyse dokumenter og forskerberetning

Dokumentanalyse brukes mest for å studere offentlige dokumenter og faglitteratur, men det argumenteres også for at vi kan bruke betegnelsen «dokument» om alle slags skriftlige kilder. (Scott, 1990, referert i Thagaard, 2018). Dokumentene i denne casen er av typen interne arbeidsdokumenter, som informasjonshefter for ansatte, i tillegg til et kommunalt plandokument (Tiltaksplan for minoritetsspråklige). I tillegg til mine egne refleksjonsnotater, er de alle lest for å finne empiri som kunne si noe om samarbeidsformer og rutiner knyttet til foreldresamarbeid.

Jeg har nå presentert og redegjort for valg av design og metode. Dette er en casestudie med en uvanlig kontekst, og datakildene som ble valgt er kvalitative intervju og analyse av ulike dokumenter og notater. Etske betraktninger rundt personvern og egen forskerrolle er også gjort rede for. Til sist har jeg vist hvordan jeg har sikret kvaliteten ved forskningen, og redegjort for hvordan funn er analysert.

4. Funn i empiri

I denne delen av oppgaven skal jeg nå presentere hva som kom frem i intervjuer, og i dokumenter og refleksjonsnotater. Jeg hadde nok trodd at det skulle være mer empiri å finne i dokumenter, men det var ikke så mye skriftliggjort når det gjelder foreldresamarbeid. Derfor er disse funnene hovedsakelig hentet ut fra intervjumaterialet, men noe underbygges også av empiri fra dokumentene, og fra mine egne notater. I materialet kom det frem forskjeller – det er for eksempel ikke slik at begge ansatte som ble intervjuet satt på helt like opplevelser og erfaringer. Dette er noe som har gjort empirien mer nyansert og rikere.

Jeg har valgt å organisere de ulike funnene ut ifra de kategoriene som kom frem i analyseprosessen. Innenfor hver kategori utpekte det seg noen underkategorier. I tillegg var det også naturlig å beskrive hvert tema i forhold til «Før» og «Nå».

Mens «Før» viser til de 4-5 første årene med flerspråklige barn og foreldre – den fasen der ansatte var nye med denne utfordringen, viser «Nå» til den siste fasen. Å angi nøyaktig hvor lenge det er siden de ulike fasene er ikke mulig.

De tre kategoriene, som jeg fra nå av henviser til som tema, er:

- Opplevd situasjon/emosjoner (de ulike aktørenes følelser knyttet til situasjoner)
- Foreldresamarbeidet
- Kompetanse og utviklingsarbeid

For å underbygge og beskrive enkelte av funnene, velger jeg å legge inn sitater fra intervjumaterialet.

4.1 Opplevd situasjon/Emosjoner

Spenning og frustrasjoner

Den ansatte som hadde lengst erfaring ga beskrivelser av en situasjon preget av kaos og mange vanskelige følelser hos barn, foreldre og ansatte i de første årene da arbeidsinnvandringa var i sin begynnelse i denne kommunen. Etersom de ansatte ikke hadde erfaring med å ivareta barn og samarbeid med foreldre som ikke snakket norsk, følte mange seg ukomfortable i situasjonen, og noen trakk seg unna og overlot til kolleger å stå i garderoben og ta samtaler med foresatte når barna ble levert. Det samme gjaldt foreldre. Ansatt forteller: «Vi hadd jo ei mor som kom springende inn, og satt igjen ungen sin, og så sprang ho ut igjen. For ho syntes jo også at det var kjempeekelt hvis vi snakket til henne, for ho skjønt jo ikke engelsk». Til tross for at det ytres at enkelte ved hjelp av kroppsspråk og dårlig engelsk klarte å få en viss kontakt med foreldrene, så ble det i intervjuet understreket at ingen av dem følte seg komfortable i situasjonen. Da det etter hvert ble nødvendig med samtaler rundt et enkeltbarn som hadde spesifikke utfordringer kom dette enda tydeligere frem: «Plutselig havnet vi oppi det også, og det – det var kjempevanskelig».

Det var også frustrasjoner knyttet til det at de ikke fikk god nok dialog med foreldrene, ettersom det ikke ble noen endring i forhold til det med norskferdigheter. De ansatte savnet å kunne kommunisere med foreldrene både rundt viktige ting, men også det mer uformelle. Bygge relasjoner og bli mer kjent. Begge deltagerne understreker at det er særlig de hverdagslige situasjonene som er vanskeligst å få til en god løsning rundt, ettersom det er uten mulighet for tolk. En av de ansatte følte litt på at det begrenset seg da mest til det du MÅ samarbeide om – barnet. Andre ting blir vanskelig. Etter hvert fikk

ansatte mer kunnskap om bakgrunnen for at de utenlandske foreldrene ikke lærte seg mer norsk, og tenkte ikke like mye over det etter hvert. Mer kunnskap om foreldrenes kultur, bakgrunn og forståelse rundt hvordan det var å flytte til et annerledes land, gjorde at mye spenning etter hvert avtok. Før ble de frustrerte over "de der utlendingen", mens etter hvert så de på dem som en av oss andre, og ansatt forklarte at de da omtalte dem som "våre foreldre".

Fra sårbarhet og utilstrekkelighet til mestringstro og selvtillit

Det kom mange barn i 2-3-årsalderen direkte til Norge og startet i barnehage de første årene. En ansatt beskriver det slik:

...Vi hadde jo nesten ikke norske unger lenger, og mange var kjempfortvilt og lei seg når de kom, og vi var jo bare grunnbemanning på tre stykker, og vi skulle ta vare på en masse unga som var både redde og skrek, og var fortvilt de også i den situasjonen de var i. Og når de var så mange så, ja skrikinga ho smitta no, og ja, vi var egentlig i en forferdelig situasjon.

De ansatte følte veldig på utilstrekkelighet – de visste at barna skrek fordi de ikke forsto, og fordi de var redde, men hadde ingen mulighet til å hjelpe. Og det var vanskelig å hjelpe alle, når det var så mange. Uten et felles språk ble det også mye utagerende atferd blant barna, og det frustrerte de ansatte enda mer.

Etter hvert kom følelsen av mestring. Utfordringer rundt språk ble løst gjennom felles innsats, og verktøy som ble brukt for å støtte barna i kommunikasjonen gjorde ting lettere. De erfarte også at de i fellesskap hadde opparbeidet seg en bedre forståelse for familienes situasjon, og det ble lettere å være imøtekommende med empati. De strakk seg langt når noe var vanskelig og denne kollektive følelsen utgjorde mye i forhold til samhold og ga følelse av mestring: "...vi var en gjeng med empati, og klarte å sette oss inn i deres situasjon".

Fra å føle seg overlatt til seg selv, til anerkjennelse og støtte

De første årene var dette senteret preget av stor utskifting av ledere, derfor følte de ansatte som jobbet med barna at de var mye alene om denne jobben, at de var overlatt til seg selv, og de opplevde heller ikke støtte på det tidspunktet, ovenfra i organisasjonen, hos kommuneledelsen:

...og vi søkt jo litt hjelp lenger opp i kommunen uten egentlig å lykkes med det – fikk egentlig en sånn forståelse for at, for at vi syta litt, at det egentlig liksom vi, oss det var noe gali med, at det itj va, ja, at vi burde ha takla den her situasjonen.

Etter hvert som årene gikk, endret dette seg. De siste 7-8 årene har ikke lederbyttene vært like hyppige, noe som uttales å ha gitt mer støtte til arbeidet internt, og det uttrykkes at støtten fra kommuneledelsen oppleves som sterk:

Jeg føler at på de siste årene her nå så har vi blitt tatt på alvor i kommunen, vi har fått frem i kommunen hvilken situasjon vi står i...æ føle at æ har ein oppvekstsjef som forstår at det er ikke...at man kan ikke drive samme barnehagen med 90% flerspråklige som med 90% norske. Og det gjør godt det, tenker jeg. For ellers så tenker jeg at jeg hadde sluttet for lenge siden. For uten kommunen på laget så går det ikke.[...]for det er først nå vi er blitt hørt og forstått, og da får vi det til.

Viktigheten av denne støtten, og at tematikken får fokus på kommunenivå er noe som trekkes frem av begge deltagerne. En av dem er også forundret over at årene går før det får fokus på kommunalt nivå og blir satset på: «det er akkurat som det blir kastet litt som julkvelden på kjerringa, men så er det noe som har foregått over flere år».

4.2 Foreldresamarbeidet

I alle intervjuene er det funn som viser hvor lang og kronglete veien frem mot et godt samarbeid har vært. Fra at det i starten nesten ikke var noe samarbeid – det var mest snubling på engelsk og bruk av kroppsspråk, til at det nå er mer tilpassede oppstartsamtaler og utbredt bruk av tolk på de fleste møtearenaer. De ansatte har prøvd og feilet med mange ulike tilpasninger. En av de ansatte fortalte at de tidligere hadde et utbredt samarbeid med foreldrene på mange områder, ikke bare møter, men også dugnader, mens de nå gikk inn i en fase der det meste måtte bygges opp på nytt.

Engelsk som samarbeidsspråk

Et funn går på at det helt i fra starten av ble prøvd mye med engelsk, til tross for at hverken alle ansatte eller alle foreldre har behersket engelsk fullt ut. Engelsk ble forsøkt brukt i samtaler, både muntlig og som støtte på powerpoint- presentasjoner, og for å gi skriftlig informasjon hjem. En lærer tilbød også gjennomgang med de som ønsket det, informasjon på engelsk i etterkant av foreldremøter, men erfarte at det var svært få som ble igjen og benyttet seg av dette. Samtidig har vi sett at engelsk ikke er en god løsning i mange situasjoner. Det er veldig mange foreldre som ikke har erfaring med engelsk eller de har ikke tilstrekkelige kunnskaper i språket til at de kan forstå eller meddele egne meninger i god nok grad til at vi kan anse det som en god og forsvarlig løsning med tanke på hva som kreves i et godt samarbeid.

Som skoleleder skal jeg ofte ut med beskjeder, og mange ganger har jeg lurt på om det jeg sender ut leses og forstås av foreldrene. Under pandemien hastet det av og til å få ut viktig informasjon, og jeg slet ofte med å vite hva som kunne være sikreste måte å spre informasjonen på. Henvendelsene jeg fikk i etterkant viste ofte at informasjonen ikke var forstått, selv om jeg også oversatte til engelsk.

Fra enveis kommunikasjon til dialog

Både utviklingssamtaler og foreldremøter, samt møter i rådsorganene har ofte vært rene informasjonsmøter uten særlig dialog. Møtene er blitt holdt på norsk, og etter hvert med power point presentasjon som støtte. Enkelte har brukt engelsk på selve lysbildene, og prøvd å illustrere med bilder, eller ha med gjenstander for å bygge under de informerte om. For eksempel vise frem ullklær og fortelle hvor de kan få kjøpt det. Etter mer bevissthet rundt bruken av tolk har de begynt å bruke det på flere typer møter føler at det er bedre med tanke på dialog. Å bruke tolk på foreldremøtene har blitt mer og mer vanlig, og det er også noe det samarbeides med, slik at oppmøtetolkene som kommer, kan benyttes både på skole og barnehage. Kafébordsdiskusjoner der foreldrene får være med og diskutere aktuelle tema er også testet ut nå.:

«Det med forståelse og dialog, da, det er litt mer frem i panna nå som gjør at vi, vi ønsker å bruke det (tolk) mer selv om vi har foreldre som snakker godt nok, altså kvardagsspråk når det gjelder norsk da. Ja, så jeg føler at det har skjedd en endring der, kanskje spesielt de 2 siste årene. [...] De får komme med det de brenner inne med, og så slipper vi på en måte misforståelser, og så føler en jo mer at budskapet som man står og sier selv blir bedre forstått da. For jeg har jo stått noen ganger og hatt foreldremøte der jeg ser at, ser hvor mye konsentrasjon det kreves for enkelte foreldre. Ser at de sitter og myser og rynker på nesen og liksom ser hvor påkoblet de virkelig er nødt til å være når du står og snakker norsk.»
Ansatt

Det som beskrives av ansatte i intervju kan også jeg kjenne meg igjen i som virksomhetsleder når jeg har ledet felles foreldremøter eller FAU-møter. Følelsen av å

vite at noen i mine møter sitter og ikke forstår er ikke god. Å se at det med tolk på felles foreldremøter har skapt mer dialog og muligheter for medvirkning har vært en lettelse. I tillegg til vissheten om at alle har den samme muligheten til å forstå budskapet. Derfor er det heller ikke så rart at møtene fylles med mye informasjon, for det er nå det er mulig å sikre seg at foreldrene får informasjonen på sitt eget morsmål. Det ble også understreket fra ansatt at det er viktig å ta en del informasjon med tolk til stede også fordi at det da er mulig å få tolket spørsmål og svar, noe som ikke blir like enkelt med et informasjonsskriv. Dessverre er ikke all informasjon fra Udir tilgjengelig på de språkene som er aktuelle, det gjelder også foreldreundersøkelsen. Det oppleves som frustrerende for ansatte og leder, men ble ikke nevnt av foresatt i intervjuet, da vedkommendes språk finnes på undersøkelsen.

Informasjonsflyt i hverdagen

Selv om både ansatte og foresatt fremhevet i intervju at den daglige "face to face"-kommunikasjonen er det de setter høyest, ble det formidlet at denne kommunikasjonen ikke foregår uten utfordringer. Når det gjelder muntlig informasjonsflyt i hverdagen, foregår dette mest i barnehagen og litt på SFO, ettersom foreldrene selv leverer og bringer barna, men det kan også forekomme at foreldre kontakter skolen per telefon, eller møter opp selv for å ta opp ting som skjer i det daglige. I disse situasjonene står man alene uten tolk, og da er det fremdeles engelsk, kroppsspråk og lignende som man tyr til, uten at det alltid føles som at budskapet ivaretas og forstås. Det gjelder begge parter og ble tatt opp av både foresatt og ansatte. En av de ansatte tok blant annet opp at mens hen kan enkelt ringe en av de norskspråklige foreldrene og ta opp en episode, eller spørre om noe hverdagslig, så er det en langt høyere terskel for å gjøre dette når hen vet at den foresatte ikke har gode norsk- eller engelskferdigheter. Å ikke ha et felles språk å kommunisere på føles som et hinder så en av de ansatte. Den daglige spontane kommunikasjonen faller seg ikke like lett. Opp gjennom årene har det også vært vanlig at foreldre som ønsker å snakke med lærere om noe som angår sitt barn, velger å komme til skolen i stedet for å ringe eller sende melding. Det er ikke vanlig for norskspråklige foreldre.

Foreldreinformanten fortalte at hen opplevde å ha tilstrekkelig norskferdigheter til å kommunisere med ansatte ved henting og levering, men at det likevel kunne bli utfordrende hvis det var mange andre til stede samtidig. Dialekt kunne også være noe som gjorde alt vanskeligere når det ikke var i en rolig en til en-situasjon. Hen fortalte også at dette var vanskelig for ektefelle som ikke behersket norsk. Når hen snakket engelsk svarte ansatte på norsk, og det opplevdes ikke så greit.

Som leder har jeg også hatt spontane samtaler med foresatte, og har opplevd at jeg ikke har forstått godt nok, og jeg har nok også kjent at noe av det spontane og lette forsvinner.

Både i skolen og på barnehagen har det vist seg at digitale plattformer er god støtte når informasjon skal sendes hjem skriftlig. For skolen sin del er det selve læringsplattformen som viser seg å fungere best, da denne har en oversetterfunksjon. Også foreldreinformanten bekreftet at denne fungerte godt. De fikk mye god informasjon, og kunne skaffe seg innblikk i hva som skjer og hva som skal læres. Når lærere får nye elever legges opplæring i bruk av læringsplattform og lignende apper inn i oppstartmøtet, ettersom det da er tolk til stede og alle har mulighet til å forstå. En av informantene betegnet det slik:

«...så var det jo en eurekaopplevelse når at foreldrene selv kan oversette boksene (tekstbokser i nettside) som ligger ut og få det opplest. Det føler jeg jo at letter ganske

mye på den dårlige samvittigheten man kanskje sitter med for at man ikke oversetter selv hele tida». Ansatt.

Det samme gjelder i barnehage. Der var noen foreldre skeptiske til bruk av app i samarbeidet i begynnelsen, men nå settes det av tid til opplæring i foreldremøter og oppstartsamtaler og appen brukes flittig av begge parter. Appen som benyttes i barnehagen er toveis, slik at også foreldrene kan legge inn meldinger på sitt morsmål.

Som leder ser jeg også at en annen lærer oppnår god kontakt med sin foreldregruppe via en lukket facebookgruppe. Jeg er medlem i gruppen og ser hvordan undervisningen legges opp i ulike fag, og hvordan de arbeider med ulike kompetansemål. Tekst og bilder illustrerer godt, og jeg ser at flere av de flerspråklige foreldrene i klassen "liker" det læreren legger ut, og noen skriver kommentar.

Når det gjelder skriftlig informasjonsflyt så er denne måten å få ut beskjeder på et fremskritt, versus det å sende ut sekkepost som ble gjort en del tidligere. For meg som leder var det alternativet, og det ble gjerne samlet opp litt informasjon slik at det til slutt ble et tettskrevet A4-ark. Selv om jeg forsøkte å illustrere og underbygge med bilder, ble det sikkert ikke enkelt for foreldrene å få noe ut av all denne teksten. Selve kommunikasjonsplattformen mellom hjem og skole, en meldingsapp, har foreløpig ikke denne oversetterfunksjonen, så her må foreldrene selv klippe ut tekst og lime inn i google translate eller lignende. Likevel opplever jeg at det er en forbedring fra lange eposter eller sekkepost, da det muliggjør enkel oversettelse, men en oversetterfunksjon i denne appen ville gjort det enklere også for meg som skoleleder og sendt ut informasjon som kunne blitt direkteoversatt med en gang. Oversetting av hastebeskjeder på ulike språk er tidkrevende, og ingen i kommunen er ansatt for å gjøre dette til vanlig, kun under spesielle omstendigheter og er knyttet mer til beredskap.

Her kan også nevnes at senteret i en periode hadde hefter med viktig informasjon om arbeid og rutiner som ble utdelt til foreldre ved oppstart. Disse var oversatt til 3-4 ulike språk. Etter hvert som skolen utviklet seg ble det vanskelig å etter hvert oppdatere disse, da vi ikke hadde tospråklige ansatte som kunne bidra til å endre de oversatte heftene fortløpende.

4.3 Kompetanse og utviklingsarbeid

Fra egendrevet kveldsarbeid, til lederinitiert utviklingsarbeid

I starten, da ansatte måtte finne løsninger med tanke på både språkopplæring og foreldresamarbeid, tok de i personalgruppa grep selv og organiserte utviklingsarbeid på kveldstid, alene uten leder. I starten gikk det mye på språkinnlæring og utarbeiding av egnet materiell med tanke på begrepsarbeid. Bakgrunnen for det, var at uten et felles språk blant barna, så rammet det også den sosiale kompetansen, og dermed det psykososiale miljøet i gruppa. Siden det samtidig var mange andre satsinger i kommunen, og ingen felles satsing på dette temaet, følte de at de sto alene med dette arbeidet: «Vi følte at vi sto alein, for vi var ikke...vi kjente ingen annen barnehage heller som var i samme situasjon, så vi jobbet, vi måtte bare se, hva er utfordringen våres, og så måtte vi prøve å føle oss fram». De prøvde og feilet seg frem, men opplevde at arbeidet ble enklere da det kom ledere som satte det opp som tema i møteplan. Det ble mer strukturert og senteret startet opp med felles utviklingsmøter for barnehagelærere og lærere. De ansatte sa det slik da jeg spurte om disse møtene:

«Åh, det var en åpenbaring egentlig! Fra å sitte alene på kveldstid og der vi bare måtte finne ut av ting sjøl, så hadde vi en som sto og ledet det og at vi fikk begynne å dele erfaringer og få tips»

«Det tror jeg er helt essensielt, jeg, for det er jo, mye av det, MYE av arbeidet tenker jeg ligger i holdningsarbeid, og det å på en måte få en kompetanseheving, da, og da er du avhengig av at alle er med på en måte på det, så jeg er jo veldig glad for det. Mange av de møtene vi har hatt felles, der har det vært nettopp dette her som har vært tema».

Dette var møter jeg selv var vant til fra min forrige arbeidsplass, men samtidig greide jeg ikke å prioritere disse møtene godt nok da jeg startet opp. I mitt hode var andre tema viktigere den første tida, og jeg nedprioriterte nok både disse fellesmøtene og temaene foreldresamarbeid og andre tema som gikk under flerkulturell ledelse. Generelt var jeg veldig opptatt av å ta tak i andre fokusområder, og brukte spesielt mye tid inn mot skole og kommunale satsinger. Den forrige lederen hadde lagt en møtestruktur som tilsa et slikt felles utviklingsmøte for barnehage og skole ca hver tredje uke. Etter hvert så jeg at med så store felles utfordringer og et lite personale, så var vi helt avhengige av hverandre på tvers av skole og barnehage for å kunne komme oss videre, disse møtene og temaene ble fort like viktig som for andre møter. Etter hvert så vi møtene mer og mer i sammenheng med utviklingsplanen, og satte opp tema innen det flerkulturelle feltet, som vi arbeidet med over lengre perioder. Tendensen er nok at disse temaene kanskje vil være en fast del av vårt utviklingsarbeid.

Å holde hyppigheten på utviklingsmøter oppe er riktignok vanskelig i tider med mye sykefravær, men fokus på de utvalgte temaene har vært prioritert. Foreldresamarbeid var et slikt tema som kommunen hadde i den forrige planperioden på fire år, men der vårt senter videreførte dette temaet også for innværende periode.

Verdifulle fellesrefleksjoner og deling versus nedfelte skriftlige rutiner

Når jeg som leder oppdaget hvor viktig det var at vi gjorde ting likt, og at alle utførte ting på visse måter måtte det legges til rette for deling og jeg ble også opptatt av at visse rutiner måtte være nedfelt i informasjonsmateriell for ansatte. Det ene utelukker ikke det andre, men at man kan sitte sammen og reflektere og spre kunnskap videre på den måten har nok høyest verdi, kom det frem i intervjuene. Både fordi ansatte opplever refleksjoner oppleves som verdifulle i seg selv, og fordi situasjonen også endrer seg underveis. Dermed er ikke skriftlige rutiner å anse som nok oppdaterte. Men ettersom man ikke har mulighet til å snakke om alt hele tida, så kan det være greit å kombinere. I et hefte for ansatte er den delen som handler om tolk oppdatert i senere tid, men det er nok mange ting som kunne vært skriftliggjort som ikke er det, for å gjøre det enklere for noen som er ny, slik at de alltid har muligheten til å kunne få "det uskrevene" tilgjengelig. En av de ansatte fremhevet dette som ekstra viktig hvis det er stor utskifting av ansatte. Jeg har selv erfart hvor mye større effekt det hadde da disse temaene ble arbeidet med i utviklingstiden når ansatte fra barnehage og skole reflekterte sammen rundt erfaringer og delte på sin kompetanse, enn at vi bare forholdt oss til skriftliggjorte ressurser.

Det flerkulturelle

Begge de to ansatte som ble intervjuet uttrykte at de ansatte i starten manglet kompetanse innen ulike områder. Ansatt 1 var opptatt av at de ikke hadde noe erfaring og kompetanse på hvordan man tar imot barn som ikke kan norsk, og hvordan opplæringen bør foregå. De kunne å lære bort til norske barn, men ikke flerspråklige barn. Etter hvert hadde de bygd opp både materiell og en metodikk på dette området og periodevis hatt gruppestørrelser som har gjort det mulig å arbeide med områder også fra den felles utviklingsplanen til kommunen, ikke bare språkinnlæring.

Hvordan ansatte selv, men og ikke minst hvordan andre utenfor også så på senteret og det flerkulturelle aspektet, var et tema som ble pekt på i intervjuene. I starten ble

ressursperspektivet til det å være flerkulturell veldig fremhevet. Det ble markert morsmålsdager og satt frem flagg, og foreldrene ble inkludert inn i tradisjoner som lysfrokost, der matretter fra ulike land ble en del av måltidet.

Likevel var ikke dette med det flerkulturelle et fremhevet tema i utviklingsarbeidet, spesielt de sidene ved det som kunne føles som utfordrende, og denne vinklingen ble ikke opplevd som bare enkel. At man i fellesskap og i det offentlige kun snakket om det positive ved det at senteret var flerkulturelt, ble opplevd som utfordrende. En ansatt omtalte det som «glorifisering», og sa også at dette gjorde det vanskeligere å ta opp utfordringene:

Det er klart at det er positivt å være flerspråklig, det er positivt at vi har mangfold, men det er, jeg tror at det blir farlig hvis det blir sånn «Alt er positivt med det», fordi at da, da lukker man på en måte øynene litt for at, «er det noen utfordringer knyttet til det?» [...] vi snakka ikke noe mye om utfordringene, gjorde vi ikke. Og da tenker jeg litt sånn at for at man skal kunne utvikle seg og gjøre noe med utfordringene, så må man faktisk vite hva utfordringene er.

For meg som kom fra en annen virksomhet i kommunen, der de fleste var norske, ble jeg satt ut av kontrasten, for jeg la fort merke til det som var utfordrende, og så nok dette i større grad enn de som var der fra før. Jeg bidro nok til at pendelen begynte å svinge mer andre veien, der utfordringene ble mer tema. Dette skapte nok kanskje et litt negativt fokus for en periode også, men jeg opplever at vi snudde det igjen gjennom de temaene vi satte på dagsorden. Det har vært mye arbeid med verdigrunnlaget, og nå i senere tid foreldresamarbeidet.

De ansatte som jeg intervjuet snakket også om hvordan det hele veien har blitt jobbet med holdninger og kommunikasjonskompetanse, men at dette er områder det sikkert bør arbeides enda mer med framover.

Tolketjenester

Tolk var en tjeneste som det tok litt tid før de ansatte fikk kjennskap til, og manglet i starten erfaring med hvordan det fungerte. Kjennskap til lovverket rundt tolk, rettigheter og begrunnelser for bruken av det er arbeidet med de senere årene, og ikke noe som

Begge de to ansatte og jeg selv sitter med erfaringer på at tolk er noe man må lære om, og som det trengs reell kompetanse innen. Det er viktig at det tilbys i langt flere samtaler og ulike møtearenaer, både for å nå ut med informasjon og få informasjon, men også for å kunne legge til rette for reell medvirkning. Også intervjuet med foresatt underbygget at der vi tror at foreldre forstår informasjonen vi formidler på møter, så er det ikke alltid slik. Foresatt fortalte at det går greit når det er to og to, men i møter med flere til stede var det vanskelig, spesielt med ulike dialekter. «Jeg tror, det var siste gang, da jeg var på foreldremøte når vi var alle sammen, så jeg forstår kanskje 50% hva de snakket om».

Mine egne erfaringer er at tolk er noe jeg måtte søke informasjon om hos både NAFO, Udir og IMDI. I de ansattes personalhefte som ble delt ut, har det i mange år vært kontaktopplysninger og innloggingsinformasjon til den tolketjenesten som kommunen har avtale med. Etter hvert som vi har arbeidet med fokusområdet i møter har vi også bearbeidet teksten i dette heftet, slik at det er i tråd med den kunnskapen vi etter hvert har utviklet. Nå beskrives også bakgrunnen for viktigheten av tolk i samtale.

5. Drøfting

Drøftinga vil skje i lys av problemstillingen: «*Hvordan har et oppvekstsenter endret seg på veien mot en flerkulturell praksis?*» og de to forskningsspørsmålene:

Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?

Hvordan jobber ansatte for å utvikle samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?

Jeg vil strukturere drøftinga ut ifra forskningsspørsmålene, og se funn og teori i sammenheng, drøfte disse, og løfte frem noen sentrale områder.

De første områdene retter seg mot det første forskningsspørsmålet:

Endringen i måten foreldresamarbeidet foregår på og hvordan det erfares, er drøftet i lys av ulik forskning og teori. Først har jeg sett på hvordan samarbeidet fremstår når det belyses gjennom Nordahls forskning, blant annet de tre nivåene i samarbeidet.

Deretter drøfter jeg de samme funnene opp imot teorien som beskriver politikk rettet mot arbeidsinnvandrere og forskning på tjenestetilpasning.

Deretter kommer drøfting som retter seg mot det andre forskningsspørsmålet:

Jeg drøfter hvordan ansatte har jobbet med å utvikle samarbeidet ved å se funn knyttet til dette opp imot teori om samskapt læring, og ulike teorier om flerkulturell ledelse.

5.1. Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet

5.1.1 De tre nivåene for samarbeid

Som beskrevet i teoridelen foregår et foreldresamarbeid på tre nivåer; der nivå 1 er et rent informasjonsnivå, og der høyeste nivå er reell medvirkning. I funnene har vi sett at det i starten var vanskelig å få til samarbeidet også på nivå 1. Selv det å skulle dele informasjon seg imellom var vanskelig for foreldre og de ansatte, ettersom norskferdigheter var svært begrenset hos foreldrene og engelsk heller ikke fungerte i så mange tilfeller. Det at flere av både de ansatte og foreldrene fikk bedre engelskkunnskaper, bidro etter hvert til at informasjon kunne deles i større grad. Da også tolk ble brukt jevnlig, bidro dette til at dette nivået ble sikret for alle. Dette gjelder imidlertid de formaliserte samtaler der tolk kan bestilles på forhånd. I de spontane hverdagsamtaler derimot, erfarer både ansatte og foresatt at det kan være utfordrende å kommunisere slik at de forstår hverandre. Dette viser at mangelen på et felles språk fremdeles gir en utfordring når foreldresamarbeidet skal ivaretas. Når det gjelder det skriftlige, kan nivå 1 sikres bedre nå gjennom bruk av ulike digitale hjelpemidler.

Nivå 2, som innebærer ifølge Nordahl dialog og drøftinger, og en relasjon preget av gjensidig respekt og tillit. Dette ble mulig i stadig større grad etter hvert som de ansatte økte sin kompetanse. I intervjuene kom det frem at mye av verdien i utviklingsarbeidet var at de fikk reflektert sammen rundt holdninger. De var opptatt av at det ikke skulle være vi og dem, men VI. De utviklet også en forståelse for foreldrenes bakgrunn og inviterte foreldrene inn i tradisjoner som lysfrokost, der foreldrene også kunne ha med egne retter. Til sammen må det antas at dette gir grunnlag for å skape et tillitsforhold og en gjensidig respekt. Kommunikasjonsmessig ble tolk brukt i stadig flere samtaler, dette må man kunne anta muliggjøre dialog om tema som også opptar foreldrene, og mulighet for å spørre og komme med egne meninger og tanker. Samtidig skal vi ha med at bruk av tolk ikke er en garanti for at samtaler er preget av likeverdig dialog. Som en av de ansatte understreket, så er temaet kommunikasjonsferdigheter noe det kunne vært jobbet mer med i fellesskap. I tillegg kommer dette med hvordan en samtale legges opp: er det tid til at også foreldrene får slippe til? Eller er hele samtalen en ren informasjonsstrøm? De ansattes dilemma kom frem i det ene intervjuet – de vil så gjerne

få formidlet viktig informasjon når det først er tolk til stede, og dermed blir det ofte mye informasjon, og mye enveis, selv om man egentlig ønsker mer dialog. Likevel er mitt inntrykk fra møter med ansatte, at de i senere tid også har de erfart at bruken av tolk har styrket det relasjonelle forholdet til foreldrene. Kontakten oppleves nå som tettere og de har opplevd at foreldre i større grad har forståelse for formålet med samtalene når de får informasjonen på sitt eget morsmål, og større mulighet til å delta med egne meninger.

Hvordan har praksisen utviklet seg med tanke på det tredje nivået - der foreldrene også skal ha en reell mulighet for innflytelse på praksisen? For at foreldrene skal ha denne muligheten må ansatte i barnehage og skole invitere til dette i de aktuelle beslutningsforaene. Informantene fortalte at de var vant med å trekke de norske foreldrene inn i ulike typer samarbeid, både det pedagogiske og andre aktiviteter som dugnader for eksempel. Når det ble færre og færre norske foreldre og stadig flere utenlandske foreldre, var det vanskeligere å lykkes med dette. I starten var selv det å få oppmøte til vanlige foreldremøter vanskelig, også når de forsøkte seg på engelsk. Så begynte de med tolk på disse foreldremøtene, og da ble det mer oppmøte. De siste årene er det også forsøkt lagt opp til kafébordsdiskusjoner, og da begynner det mer å nærme seg medvirkning og mulighet for medbestemmelse. Både skole og barnehage har testet ut dette, og erfaringene er at langt flere foreldre deltar i diskusjoner når de kan sitte i grupper ut fra morsmål, og at tolk kan bidra med å bringe inn i plenum etterpå. Foreldreinformanten delte sin erfaring fra møter uten tolk, og fortalte at hen hadde fått med seg bare halvparten av det som ble sagt. Når selv foreldre som kan litt norsk ikke får med seg innholdet i møtene, så ser vi at i den type møter kan det å sikre informasjonsutveksling, altså nivå 1, være en utfordring. Dette er nok noe vi ikke har tenkt over i stor nok grad. Vi glemmer at det er stor forskjell på vanlig samtale en til en, og et møte med mye informasjon, gjerne også med fagbegrep.

En av de ansatte som ble intervjuet trakk også inn dette med rådsorganene FAU og SU, altså det som Nordahl benevner som det representative foreldresamarbeidet, og understreket at det er unaturlig at et senter med såpass høy andel flerspråklige foreldre ikke har flere flerspråklige foreldrerepresentanter, og etterspurte bruk av tolk også i disse foraene for å fremme foreldrenes mulighet for medvirkning. Dette er et viktig poeng, som også jeg som leder har kjent mye på de siste fire årene når jeg har gjennomført slike møter. Når jeg ikke har lagt til rette med tolk, blir det lite deltagelse fra de utenlandske foreldrene.

5.3. Politisk tilnærming i forhold til foreldresamarbeidet og foreldregruppa

Alexanders politikk-kategorier viser kommuner, byer eller samfunn sine måter å tilrettelegge for sine arbeidsinnvandrere på. I analysen av intervju og dokumenter har jeg funn som faller inn under disse kategoriene. I denne delen av drøftinga ønsker jeg å se på både selve oppvekstsenteret og kommunen, ettersom kommunens tilnærming vil ha innvirkning på rammevilkårene for senteret.

Beskrivelsene som ansattinformantene pekte på fra både den første perioden med flerspråklige foreldre, og senere tids erfaringer, viser at de har vært nødt til å finne ut mye av ting på egen hånd. Det har ikke vært slik at ansatte i kommuneadministrasjonen har vært dedikert til oppgaven med å tilrettelegge på kommunalt nivå i forbindelse med at det har vært en hurtig tilflytting av arbeidsinnvandrere, a la slik vi kan se nå som det kommer flyktninger. Dette til tross for at dette har generert et stort behov for bedre tilrettelegging av ulike tjenester, som for eksempel økte ressurser til for eksempel språkopplæring i barnehager og skoler. Organiseringen av opplæringen, samt kompetanseheving av ansatte har ikke hatt stort fokus i kommunens satsinger og utviklingsplaner til tross for at ansatte har etterspurt dette, blant annet i en

spørreundersøkelse gjennomført i 2019. Dette er et paradoks, ettersom kommunens tiltaksplan for minoritetsspråklige pekte på ulike tiltak og rutiner som burde etterfølges. Det kan synes som om kommunen vektla å lage en plan, men samtidig ble det satset på mange andre prosjekter samtidig som vanskeliggjorde en grundig implementering av planen. For dette oppvekstsenteret ble ikke tiltaksplanen godt nok implementert og brukt slik intensjonen var. Når det gjelder foreldresamarbeid, pekte planen på ulike former for tiltak og møter som burde etterfølges, men som ikke ble gjennomført i god nok grad.

På den annen side har kommunen vist at ressurser ikke skal være noe hinder i forhold til bruken av tolk, slik man ofte kan lese om i forskning på feltet. Det er satt av en større pott som sikrer at ansatte ved enhetene kan bestille tolk når de trenger det. Kommunen har også under koronapandemien lagt ut informasjon på flere av de aktuelle språkene i innbyggergruppa, mens på den annen side er ikke vedtektene til barnehager og SFO oversatt, heller ikke permisjonsreglementet. Ut ifra dette kan vi ikke plassere kommunen i kategorien for de som har "Ikke-politikk", men det er mye som minner om at arbeidsinnvandrerne har vært "elefanten i rommet", eller slik som en de ansatte sa, at det hele "kom som julkvelden på kjerringa", selv om alle hadde hatt kjennskap til det over flere år. I tillegg opplevde de ansatte at situasjonen rundt senteret og flerspråklige generelt ble "glorifisert", ved at det utelukkende var glansbildet som ble fremhevet.

Selve oppvekstsenteret har vært nødt til å tilpasse seg den «nye» foreldregruppa, og tilby tjenester, her i form av ulike former for samarbeid mellom hjem og barnehage/skole. De måtte lage sin egen politikk og sine egne tilnærminger, og det har skjedd og skjer fremdeles gjennom kontinuerlige tilpasninger og utvikling. Vi har eksempler på assimileringpolitikk – ved å snakke norsk til foresatte med ønske eller formaning om at de må lære seg språket. Vi har eksempler på pluralistisk politikk ved at det legges opp til en mer utstrakt bruk av tolk, og at vi har prøvd å videreutvikle formen på foreldresamarbeidet systematisk over flere år. Vi kan kanskje si at vi erkjenner at de ikke kommer til å lære norsk selv om de velger å bo her, men for å ivareta et godt foreldresamarbeid tilpasser vi våre tjenester. Vi ønsker også å skape en bedre integrering på tvers av foreldregruppene, altså de ulike morsmålsgruppene. Ettersom forskning viser at dette også har en positiv effekt på forholdet mellom barna, er det ønskelig med mer kontakt på tvers. Derfor planlegges det nå etter pandemien møter som har som mål å "spleise" foreldre sammen på tvers, for eksempel dugnad på uteområdet.

5.4 Er tjenestene skole og barnehage tilpasset arbeidsinnvandrerne som foreldregruppe?

Her vil jeg se funnene opp imot forskningen fra Vestlandet, der de så på hvordan ulike kommunale tjenester ble opplevd, og i hvilken grad de fremsto som brukervennlige fra arbeidsinnvandrernes side.

I likhet med undersøkelsen på Vestlandet har vi ved dette senteret sett at de eksplisitte forutsetningene for tjenestene våre er noe vi har greid å nå ut med, ettersom mange av foreldrene har blitt værende i Norge over flere år, og dermed blitt kjent med det norske systemet og planverkene våre tjenester styres etter. Det samme gjelder tjenesteyters forventninger til mottaker. De ansatte har opparbeidet seg kunnskap om tjenestemottakerne i løpet av alle disse årene, noe som har bidratt til verdifull kunnskap å bygge samarbeidet på. Foresatt som ble intervjuet bekreftet dette blant annet ved å vise til at foreldremøtene ga hen viktig informasjon og at også læringsplattformen ga mulighet til å skaffe seg viktig informasjon om opplæringen. Likevel er ikke alle møtearenaer like godt tilpasset dette formålet, da det av og til kan være vanskelig å få med seg viktig informasjon i møter med mange tilstede, spesielt hvis det ikke er tolk tilstede.

Graden av konsensus rundt tjenesten varierer nok både når det gjelder barnehage og skole. Alt kommer nok ikke opp til overflaten, men jeg kunne også ane en viss verdikonflikt, eller mangel på konsensus, gjennom at den foresatte som ble intervjuet trakk frem episoder hvor hen hadde forventet en annen type handlinger fra de ansatte i gitte situasjoner. Det kunne være at de ansatte burde vært strengere, og at de ikke fortalte noe negativt om barnet i samtalene, selv om foreldrene opplevde at alt ikke var bare positivt hjemme. En av de ansatte hadde også erfaringer med at utenlandske foreldre ikke hadde forstått bakgrunnen for hvorfor barnehagen kalte inn til foreldresamtaler. Først da det ble brukt tolk forsto denne foresatte innholdet og skjønnte hva man egentlig tok opp. Slike samtaler var tydeligvis veldig uvant i forhold til hva foreldrene var vant med fra eget hjemland. Etter hvert som årene har gått, har erfaringene vært at konsensus har blitt mer og mer felles med tanke på både verdier og interesser.

Når det gjelder forutsetningen "Motivasjon for kompetansetilegnelse", så pekte Gjerstad med flere på at både tjenestemottakere og tjenesteytere hadde forbedringsmuligheter, spesielt når det gjelder språk. Dette samsvarer også med ansatte og foresattes bidrag i denne oppgaven. Ansatte har gjort seg erfaringer over flere år som viser at selv foreldre som har vært lenge i Norge og hatt barn ved senteret i en årrekke likevel ikke lærer norsk, og har behov for tolk i samtalene, noe som kan tyde på at motivasjonen for å lære språk ikke er tilstede. En av de ansatte fortalte om dette i intervju, og vedkommende erfarte at foreldrene i utgangspunktet ikke hadde til hensikt å være så lenge i Norge, og at dette var noe av bakgrunnen for at de ikke lærte seg norsk. Når det gjelder foreldres opplevelse rundt språk så bekrefter også den foresatte at vi som tjenesteyter kan forbedre oss ved at møter bør legges opp slik at alle forstår, altså tolk der det er mulig. For foreldre som ikke behersker norsk, men kommuniserer på engelsk bør vi sikkert strekke oss og svare på engelsk – det er ikke hensiktsfullt eller respektfullt å svare på norsk til noen som ikke kan norsk.

5.5 Flerkulturell ledelse – hvilke spor kan ses?

Flerkulturell praksis, henger det sammen med flerkulturell ledelse? Har dette senteret endret sin praksis på bakgrunn av flerkulturelle lederhandlinger? Jeg vil nå se på om de to retningene innen flerkulturell ledelse beskrevet av Vedøy er synlige i empirien, og drøfte disse. Likeledes vil jeg se på Shields dimensjoner for transformativ ledelse, og drøfte funnene i lys av disse.

I følge Vedøy er mangfold noe som er ønsket i alle retninger innen flerkulturell ledelse. Dette ble bekreftet i intervjuene med ansatte, selv om det også ble nevnt at det i starten var enkelte som opplevde at det var vanskelig med «de utenlandske». Det endret seg fort til «våre foreldre» med positivt fortegn. Ellers var det få spor av ledelse generelt i starten. Etter hvert kom det i gang arbeid med både strukturer for opplæring og foreldresamarbeid, og en del fokus på holdninger og synliggjøring knyttet til mangfold. Dette skjedde gjennom møter som ble tilrettelagt av leder, og der det ble åpnet opp for felles refleksjon. I disse funnene kan vi se spor av både pluralistiske retninger gjennom fokuset på strukturer, og noen spor av kritisk teori gjennom holdningsarbeidet.

Som Vedøy har påpekt, så kan dette arbeidet lett bli skjøvet til side av annet utviklingsarbeid, noe som er tilfelle også for dette senteret. Det kan se ut som det har gått i bølger, og nedprioriteringen av dette arbeidet har jeg selv vært med å bidra til, da jeg manglet en bevisst holdning til mangfold og flerkulturell ledelse og hvilke prioriteringer dette ville bety. Til tross for at lederen forut for meg hadde laget en struktur for møter med tanke på dette arbeidet, stoppet dette opp når jeg med min manglende forståelse kom inn i virksomheten.

Dette viser hvor sårbart det er når ikke alle i organisasjonen har vært med hele veien, og når grunnsyn og praksis ikke er like godt forankret hos alle, noe som stemmer overens med Vedøys forskning. Det å påse at det blir jobbet like godt med de kritiske perspektivene innen ledelse, som de pluralistiske blir dermed viktig. I denne oppgaven betyr det at det ikke er nok å utarbeide formaliserte rutiner for foreldresamarbeidet, for eksempel retningslinjer for bruk av tolk – like viktig er det at alle i organisasjonen får ta del i refleksjoner rundt verdier og grunnsyn, som skaper en forståelse for hvorfor vi forholder oss til foreldrene på en respektfull måte. I en organisasjon som både har byttet ledere, og i tillegg har hatt stor utskifting av øvrig personale, har ikke denne forankringen vært like sterk hele veien. Enkelte i personalet, de som har vært med fra starten, har heldigvis bidratt på en positiv måte, og vært gode rollemodeller. Det kom også frem funn som understreket at de felles refleksjonene som møtestrukturen åpnet for, var viktig i denne sammenhengen. Holdningsarbeid skjedde gjennom felles refleksjon – det ble sterkt understreket!

Etter å ha fått økt forståelse for dette arbeidet, så også jeg effekten det hadde når temaer innen mangfold og det flerkulturelle ble satt på dagsorden og jobbet intensivt med i hele organisasjonen. Spesielt når begge perspektivene ble prioritert. En god forankring av holdninger, og arbeid med ny praksis har sammen ført til et personale som stadig er i utvikling for å skape et godt samarbeid og ei god opplæring for de barna og de foreldrene vi har.

Shields åtte dimensjoner for transformativ ledelse kan ifølge Andersen vise hvorvidt en skoleleder er i stand til å forstå og prioritere i en kontekst preget av krise (Andersen, 2021, i Aas og Foshaug, 2021). Hvis jeg går tilbake til funnene, så var det en hel ansattgruppe som måtte håndtere krisen de første årene. Krisen handlet om en situasjon der de ikke lenger hadde kapasitet og kompetanse til å kunne sikre opplæring og foreldresamarbeid i henhold til lovverk og forskrifter, og der de ikke hadde relevante erfaringer å jobbe ut ifra. Det kom frem i intervju at de erkjente behovet for endring og at gamle løsninger måtte byttes ut og utvikles.

Flere av dimensjonen retter seg mot sosial urettferdighet, og kunnskap rundt dette, og hva som er samfunnets og individets beste. I det ene intervjuet ble det fortalt at en ansatt tok kontakt med kommunen for å søke hjelp. Dette krever også mot, som er en annen dimensjon hos Shields. Jeg erfarer blant mine ansatte i mange ulike sammenhenger at vi kjemper for ressurser og tid for å kunne tilby en likeverdig opplæring for barna ved vårt senter på lik linje med barn ved andre barnehager og skoler. Vi trekker det frem i kommunale forum, i budsjettprosesser og løfter frem at disse barna og disse foreldrene er en stor og viktig gruppe som ikke må glemmes. Til tider opplever jeg virkelig at vi balanserer mellom kritikk og håp, som den ene dimensjonen handler om.

Totalt sett uttrykkes nok ikke budskapet helt og fullt som i dimensjonene ti Shields, ordlyden avviker nok, men flere av elementene i budskapet er der. Ikke bare hos ledere ved senteret, men hos mange ansatte. Det kommer frem i samtaler, og i møter internt. Bakgrunnen for at vår praksis er slik den er, er begrunnet i ønsket om sosial rettferdighet, og lik rett til opplæring og utdanning. Og i forhold til foreldresamarbeidet, så er det at alle skal ha lik rett til å meddele seg, medvirke og til å forstå den informasjonen som blir gitt, begrunnelsen for den møteformen og de tilpasningene som gjøres..

5.2 Utviklingsarbeid gjennom samskapt læring

Den samskapte læringsmodellen viser hvordan en tredelt prosess leder frem mot målet - først initieres et mål, og deretter planlegges en prosess, som så iverksettes. På sikt blir dette en læringsspira med kontinuerlig refleksjon underveis, der tiltak prøves ut og endringer skjer underveis. I Klev og Levins modell henvises det til "pådriverne" og "problemeierne" i OU-prosesser; hvis vi overfører dette til den organisasjonen som et oppvekstsenter utgjør, så vil det være naturlig å tenke at virksomhetslederen er pådriver og samtidig som virksomhetsleder også er en av problemeierne, sammen med sin personalgruppe. Den fasen som benevnes som initieringen, hvor leder og ansatte lager en strategi for arbeidet og opplæring som skal foregå, er lite synlig i empirien. Det som ble fortalt var at ansatte sto i en krevende situasjon både rent praktisk og ikke minst emosjonelt. Det var svært krevende, og de skjønnte at de måtte gjøre noe, og satte seg selv ned på kveldstid for å finne løsninger. Med den kjennskap jeg har fått til tidligere lederbytter, så kan det virke som de deler av denne perioden manglet pådriver, og måtte på en måte ta den rollen selv. Det kan virke som det var vanskelig å stake ut en tydelig kurs, men de var motiverte for å finne raske løsninger og tiltak på de akutte utfordringene de sto i. Selv om det da ikke ble nedfelt skriftlige mål eller planlagt prosess, var de ansatte samstemte om hva som måtte løses. De trengte å finne løsninger på kommunikasjon med barna, språkopplæringen og foreldresamarbeidet, og det hastet. Enkelte områder ble løst gjennom praktiske arbeidsøkter på kveldstid, som arbeidet med utarbeiding av materiell. Samtidig viser funnene at mye av dette tok tid å finne ut av, som for eksempel bruk av tolk i møter for å øke oppmøtet og mulighet for medvirkning. Kan det tenkes at det at rollen "pådriver" har vært et svakt punkt på flere tidspunkt i denne perioden? Noen ganger har leder manglet, og det har vært hyppige skifter, dette har kanskje svekket pådriverrollen. Denne rollen skal sikre god tilrettelegging for samskapsprosesser, ha god innsikt i organisasjonen og i tillegg ha gode ferdigheter i å drive organisasjonsanalyse. Når vi ser tilbake på funnene der den tidlige perioden beskrives som en noe kaotisk tid, så kan det nok betegnes som en krise, og at det gjorde organisasjonen enda mer sårbar at prosesser ikke ble styrt. Beskrivelsene rundt dette kaoset, og at det kan virke som det ikke ble fanget opp, er noe som overrasker meg. Kanskje ville det styrket kollegiet og de viktige utviklingsprosessene om både intern ledelse og kommuneledelsen hadde sett de ansatte og det de sto i, og tilrettelagt for prosesser og styrket gruppa med nødvendige ressurser for å mestre situasjonen?

Funnene viser også at de seks sekvensene i læringsspiralen, som innebærer mye refleksjon individuelt og kollektivt og eksperimentering for å nå nye mål, er prosesser som både tidligere og nå, foregår i denne organisasjonen. Møter der det er tilrettelagt for disse prosessene har vært viktige med tanke på å sammen utvikle ny praksis og få mulighet til å dele med hverandre. Ansatt spilte også inn behovet for å at dette er viktige arenaer fremdeles med tanke på videreutvikling innen flere sider ved foreldresamarbeidet og andre temaer, og kan underbygges med det vi vet om betydningen av gode kommunikasjonsferdigheter (kilde?)

6. Avslutning

Ønsket med denne oppgaven var å bruke et kasus, til å sette fokus på foreldresamarbeid.

Problemstillingen var: «*Hvordan har et oppvekstsenter endret seg på veien mot en flerkulturell praksis?*»

I denne oppsummeringa vil jeg hente frem forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis, og se tilbake på funn og drøfting.

6.1 Hvordan erfarer foreldre og ansatte samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole?

Funnene beskrev en tidlig fase der ansatte erfarte en ny og utfordrende situasjon, men uten at det ble tatt tydelige grep for å finne nye veier i foreldresamarbeidet. Funn og drøfting viser at ansatte ved dette senteret har gått en lang vei, men har samtidig kommet langt i forhold til foreldresamarbeid på mange nivåer. I møte med foreldre i spontane settinger er det fremdeles ikke bare enkelt å nå frem med budskapet i samtaler, mens skriftlig kan noe løses gjennom apper. I det formaliserte foreldresamarbeidet er det derimot lettere å sikre både budskap, dialog og muligheten for medvirkning, spesielt fordi ansatte har økt sin kompetanse innen bruk av tolk, og fordi de har gode rutiner for gjennomføring av både oppstartsamtaler og andre typer foreldremøter, der foreldrene får medvirke i diskusjoner som er lagt opp etter at de med samme morsmål får sitte sammen.

6.2 Hvordan jobber senteret for å utvikle samarbeidet?

Dette senteret har, som funnene viser gått fra å ikke ha noen klar strategi på hvordan det endrede elevgrunnlaget og den nye foreldregruppa skulle sette sitt preg på utviklingsarbeidet, til å systematisk arbeide med dette. Temaer knyttet til det flerspråklige har fått sin naturlige plass i utviklingsplan og møteplan, og kompetanseheving blir også rettet mot dette. Temaer som hvordan sang kan knyttes til språkarbeid, arbeid med andrespråkopplæring, og foreldresamarbeid arbeides med over lengre perioder, og i samarbeid på tvers mellom barnehage og skole. Arbeidet har også handlet om holdninger og forståelse av det flerkulturelle. Samtidig kom det også frem at det er behov for å arbeide med flere tema innen dette. Det har vist seg å være nødvendig å skjerme dette arbeidet, og gjøre helt bevisste prioriteringer for å få det til.

Funnene har også vist at det har vært helt avgjørende at det har blitt lagt til rette for at ansatte kunne få tid og mulighet til å dele erfaringer og reflektere rundt sine utfordringer i fellesskap. Det ble også fremhevet at det var viktig at noen ledet dette arbeidet, og at også kommunen prioriterer dette fokusområdet. Dette er i tråd med den samskapte læringsmodellen, at det er en pådriver som kjenner problemet og konteksten, og initierer selve prosessen.

6.3 Konklusjon

Funnene i denne oppgaven baserer seg på at dette var en enkelcase, og at funnen er begrenset til en enhet. I en casestudie med flere caser, ville det blitt gjennomført flere intervjuer og kanskje blitt brukt flere metoder, og jeg ville da sittet igjen med en større mengde empiri, noe som kanskje ville gitt mulighet for å peke på flere eller andre områder.

Funnene fra de undersøkelsene som er gjort her viser at praksisen er endret i stor grad, og at dette er blitt et oppvekstsenter der de nå etterstreber et godt samarbeid og samarbeider med foreldrene i tråd med det at foreldregruppa er flerspråklige. Fra svært

lite kompetanse på det flerkulturelle området, til at de nå har utviklet ulike praksiser rettet inn mot både opplæring og foreldresamarbeid kompetanse innen flerkulturell pedagogikk.

Likevel viser funnene at dette må utvikles videre på flere måter. Både de ansatte og foresatt som ble intervjuet, ga eksempler på at samarbeidet ikke er godt nok med tanke på mulighetene for at alle skal kunne medvirke og være likeverdige parter i samarbeidet fullt ut i alle sammenhenger. Både de uformelle hverdagsmøtene, og de formelle møtene i rådsorganer er fremdeles preget av at språk er en barriere, og som hindrer foreldrene i fullverdig deltagelse i demokratiske prosesser ved senteret. Både tjenesteytere og tjenestemottakere kan nok bidra til at disse barrierene blir mindre. Tjenesteyter, her senteret, kan tilby tolk i enda flere sammenhenger, som for eksempel rådsorganer. På sin side kan tjenestemottakerne, her foreldrene, bidra til et sterkere samarbeid gjennom økt motivasjon for kompetansetilegnelse, spesielt innen språk, for eksempel ved å delta på norskkurs og tilegne seg ferdigheter i det språket som benyttes i det samfunnet de er blitt en del av.

Måten de ansatte arbeider på med sitt utviklingsarbeid og med verdier, viser også at dette er i tråd med det at de er et flerkulturelt senter. Det som også er kommet frem i empirien, er at dette har kostet, spesielt i den første fasen, der de ansatte måtte stå i mye, uten støtte, uten kompetanse og ganske så alene. Et viktig funn var at det profesjonelle læringsfellesskapet ble styrket gjennom ledelse, og at dette ga rom for mye verdifull kunnskapsdeling og samskapt læring, som igjen førte til løsninger på de utfordringene de sto i.

6.5. Implikasjoner og veien videre

Selv om det ene intervjuet med en foresatt ga mye informasjon, sitter jeg igjen med en nysgjerrighet rundt hva foreldregruppa tenker, og skulle gjerne snakket med flere, også om andre tema. En region med så mange arbeidsinnvandrere bør kjenne sin besøkelsestid, og gå i dialog med denne gruppen i større grad – det ville nok ikke gitt bare oss i oppvekstsektoren mye verdifull kunnskap, men hele lokalsamfunnet ville hatt nytte av dette. I tillegg er det ulike aspekt innen dette feltet som kunne blitt utforsket videre gjennom lignende studier, som for eksempel fokus på opplæringa når innvandringa er så høy.

Selv om dette senteret har gjort et godt stykke arbeid for å tilpasse sin praksis, så kan de ikke endre det faktum at foreldrene som har bodd her i mange år fremdeles ikke lærer seg norsk. I en region med arbeidsinnvandring i denne størrelsesorden, bør nok oppvekstsektor og næringsliv samarbeide i langt større grad for å kunne påvirke og legge til rette for at foreldre kan gå på norskkurs. Samtidig er det jo heller ikke alle som vil lære norsk, og det i seg selv kunne kanskje vært gjenstand for undersøkelser?

Både på nasjonalt nivå og lokalt skulle jeg ønske at arbeidsinnvandrerne hadde blitt behandlet på lik linje som andre innvandrere, og at det var mer fokus på hva som er god tilrettelegging for at også denne gruppa, og deres barn både integreres og får oppfølging der det trengs. I egen kommune er det nå satt ned en gruppe som planlegger hvordan vi skal ta imot flyktninger fra Ukraina og andre land. Det jobbes inn mot barnehager og skoler, bestilles utstyr og diskuteres hvordan vi skal håndtere alt fra kulturskole til norsk fødselsnummer. Det paradoksale er at i denne regionen er flyktninger så langt en marginal gruppe sammenlignet med arbeidsinnvandrere, og det har i liten grad blitt sett på hvordan vi skal løse utfordringene knyttet til gruppa arbeidsinnvandrere. Det er ikke uten grunn at jeg av og til tenker på arbeidsinnvandrernes barn som "de glemte og

usynlige barna". Samtidig kjenner jeg at det nå er godt at vi sammen tar tak i disse problemstillingene, og ønsker at vi fortsetter å gjøre det for alle barn og familier som kommer flyttende, uavhengig om de er flyktning eller barn av arbeidsinnvandrere. Også i et større satsingsprosjekt i kommunen, vil språk være et eget delprosjekt, noe jeg tror vil være viktig for både oppvekstsektoren og for resten av lokalsamfunnet og de ulike innbyggergruppene.

Gjennom slik satsing tror jeg at vi som samfunn kan bygge opp kompetansen vår til det beste for alle disse gruppene i vårt flerkulturelle samfunn. Dette bør nok på en eller annen måte gjøres i fellesskap, som en samskapingsprosess. Det bør ikke være «Vi og dem», men oss i denne regionen. For de fleste er ikke bare gjester her– de blir.

Litteratur

- Andersen, C.F. (2021). Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i to ulike skolekontekster – Bosnia-Hercegovina og Norge, i M. Aas. og K.F. Vennebo (red.) *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. (s.95-118). Fagbokforlaget.
- Andersen, C.F. (2016). *Rektorutdanningens potensial i en flerkulturell kontekst*. Acta Didacta Norge, 10(4), 103-123 <https://doi.org/10.5617/adno.3934>
- Andersen, S. (2013). *Casestudier*. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring (2.utgave). Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utgave). Samlaget.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. En grundbog. (2.utgave). Hans Reitzels Forlag.
- Båtevik, F.O., Gjerstad, B., Grimsrud, G.M., Johannesen, Ø.L., Netteland, G., Nødland, S.I., Prøitz, L., Skeie, G., Vedøy, G. (2019) Gjestar som blir? Arbeidsinnvandring som utfordring for kommunar på Vestlandet. *Tidsskrift for velferdsforskning* <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-3076-2019-04-02>
- Dehlin, E., Jones, M., Dons, C. og Klev, R. (2022). Skoler i drift. Hvordan bruke erfaringene av korona til noe positivt? *Bedre skole* (nr.2/22, 34.årgang).
- Emstad, A.B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid*. Barnehagen i et mangfoldig samfunn. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen*. Organisasjon og ledelse. Kunnskap og læring. Fagbokforlaget.
- Klev, R. og Levin, M. (2009). *Forandring som praksis*. Endringsledelse gjennom læring og utvikling. (2.utgave). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Melheim, K. red. (2011). *Oppvekstsenter*. Barnehage og skule hand i hand. Landslaget for nærmiljøskulen (LUFS).
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole*. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste? (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Nødland, S.I., Vedøy, G., Gjerstad, B. (2016). Arbeidsinnvandrerfamiliers møter med kommunale tjenester. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift* <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2936-2016-02-03>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shields, C.M. (2010). *Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. University Councils for educational administration.*
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X10375609>
- Spernes, K. (2020.) *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. (2.utgave). Gyldendal.
- Språklova (2022). *Lov om språk*. (LOV-2021-05-21-42) <https://lovdata.no/lov/2021-05-LOV-2021-05-21-4221-42>
- St.meld.nr. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Stålsett, U. E. (2021). Er all kommunikasjon tverrkulturell? (2021) I T.Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s.45-62). Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitative metoder. Fagbokforlaget.
- Tolkeloven (2022). *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk* (LOV-2021-06-11-79) Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole for barn med flerspråklig bakgrunn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/Samarbeid-bhg-skole-flerspraklige/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Behov for tolk i barnehage og skole*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/>
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Universitetsforlaget.
- Wetås, Å. og Skretteberg, M. R. (2021). *Gi EU-innvandrerne gratis opplæring i norsk*. Språkrådet (opprinnelig Nationen). https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2021/gi-eu-innvandrerne-gratis-opplaring-i-norsk/?fbclid=IwAR1P00AEbIAHaszcY3oT3dK59ZLriD3fTBYqICEyXyoh0LNtG0nrpbIt_go
- Ødegård, A. M. og Andersen, R. K. (2020). *Norskkompetanse blant arbeidstakere født i utlandet*. (Fafopport 2020:27)
<https://www.fafop.no/images/pub/2020/20762.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv – og samtykke ansatte

Vedlegg 2: Informasjonsskriv - samtykke foresatte

Vedlegg 3: Intervjuguide ansatte

Vedlegg 4: Intervjuguide foresatte

Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Veien ble til mens vi gikk – om hvordan et oppvekstsenter i møte med det flerkulturelle fant sin vei»

Hei

Jeg skal i år skrive en masteroppgave innen utdanningsledelse, og jeg planlegger å gjennomføre et casestudie med utgangspunkt i vårt oppvekstsenter. Jeg ønsker derfor å intervju noen av dere ansatte.

Formålet er å finne ut mer om hvordan oppvekstsenteret utviklet seg innen blant annet opplæring og foreldresamarbeid. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan en skole og en barnehage som på kort tid fikk en høy andel av flerspråklige barn og foreldre har utviklet seg, og funnet nye måter å gjennomføre opplæring og samarbeid med hjemmene. Jeg planlegger derfor å intervju et lite utvalg foreldre og ansatte for å kunne samle inn flere ulike erfaringer rundt temaet. Et av formålene er å kunne finne ut hva som virker positivt inn på opplæring, kommunikasjon og samarbeid, og hva som kan forbedres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju ansatte som over tid har vært med på prosessen fra det var nesten ingen flerspråklige til der vi er nå. Jeg ønsker å høre dine tanker rundt den utviklingen som har vært. Du er plukket ut på bakgrunn av dette, og jeg håper du ønsker å delta på undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli intervjuet av meg om de temaene som er beskrevet over. Jeg kommer til å gjøre lydopptak (med båndopptager) av intervjuet, og vil i etterkant transkribere det, og bruke det som kommer frem i bearbeiding og analyse av materiale. Jeg vil be om tillatelse til å gjengi sitater fra intervjuet i oppgaven. Det som gjengis vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli gjenkjennelig for andre lesere.

Det vil ikke kunne få noen innvirkningen på din arbeidssituasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvis du ønsker å trekke deg, tar du kontakt med meg på e-post eller telefon.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg til meg, vil min veileder ved NTNU, Mari-Ana F. Jones ha tilgang til transkripsjon av intervju som gjøres.

For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysningene, vil navn og kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Materiellet vil lagres innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter masteroppgaven?

Opplysningene anonymiseres når masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er 8.mai 2022. Personopplysninger og lydopptak vil da slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Lise Måsøval, lisemasoval@gmail.com, 92624629
- NTNU ved Mari-Ana F. Jones, mari.a.jones@ntnu.no, prosjektansvarlig
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

Prosjektansvarlig
(veileder)

Samtykkeerklæring

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kommunikasjon og samarbeid i en flerkulturell skole», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fra oppvekstsenter i utkanten til flerkulturelt senter – da arbeidsinnvandrerne kom til bygde-Norge»

Hei

Jeg skal i år skrive en masteroppgave innen utdanningsledelse, og jeg planlegger å gjennomføre en casestudie med utgangspunkt i vårt oppvekstsenter. Jeg ønsker derfor å intervju noen av dere foreldre.

Formålet er å finne ut mer om hvordan oppvekstsenteret har utviklet seg, spesielt på feltet foreldresamarbeid. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan en skole og en barnehage som på kort tid fikk en høy andel av flerspråklige barn og foreldre har utviklet seg, og funnet nye måter å gjennomføre samarbeid med hjemmene. Jeg planlegger derfor å gjennomføre en casestudie, der jeg blant annet ønsker å intervju et lite utvalg foreldre og ansatte for å kunne samle inn flere ulike erfaringer rundt temaet. Et av formålene er å kunne finne ut hva som virker positivt inn på kommunikasjon og samarbeid, og hva som kan forbedres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju noen foreldre som har minoritetspråklig bakgrunn og som har hatt barna sine her hos oss på Nordskog oppvekstsenter noen år, og som har erfaring fra foreldremøter og foreldresamtaler på barnehagen eller skolen. Dere har erfaringer som kan være nyttig å høre om for meg. Du er plukket ut på bakgrunn av dette, og jeg håper du ønsker å delta på undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli intervjuet av meg om de temaene som er beskrevet over. Jeg kommer til å gjøre lydopptak (med båndopptager) av intervjuet, og vil i etterkant transkribere det, og bruke det som kommer frem i bearbeiding og analyse av materiale. Jeg vil be om tillatelse til å gjengi sitater fra intervjuet i oppgaven. Det som gjengis vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli gjenkjennelig for andre lesere. Du kan bli intervjuet alene eller i liten gruppe med en forelder til. Jeg kommer til å bruke tolk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvis du ønsker å trekke deg, tar du kontakt med meg på e-post eller telefon.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

I tillegg til meg, vil min veileder ved NTNU, Mari-Ana F. Jones ha tilgang til transkripsjon av intervju som gjøres.

For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysningene, vil navn og kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Materiellet vil lagres innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter masteroppgaven?

Opplysningene anonymiseres når masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er 8.mai 2022. Personopplysninger og lydopptak vil da slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Lise Måsøval, lisemasoval@gmail.com, 92624629
- NTNU ved Mari-Ana F. Jones, mari.a.jones@ntnu.no, prosjektansvarlig
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

Prosjektansvarlig
(veileder)

Samtykkeerklæring

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kommunikasjon og samarbeid i en flerkulturell skole», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide ansatte

Innledningsvis:

Takk for at du stiller opp.

Jeg vil innledningsvis minne om at vi begge to må huske å skille mellom våre roller. I denne intervjusituasjonen er vi nå forsker og intervjuobjekt – ikke skoleleder og ansatt, og vi må ivareta taushetsplikten i begge roller. Opplysninger mottatt i en rolle kan ikke deles i den andre rollen.

Intervjuets varighet er omtrent en time.

Jeg bruker denne båndopptakeren under intervjuet. Jeg transkriberer alt etterpå. Du kan kontakte meg hvis du ønsker å se utskrift i etterkant.

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
Hvordan har senteret utviklet sin måte å arbeide med utvikling, verdier og plattform?	Hvordan opplever du at senteret arbeider med utviklingsarbeid og pedagogisk plattform knyttet til det at senteret etter hvert er blitt flerkulturelt? <i>(-samarbeidsarenaer -fokusområder i utviklingsplan -verdier)</i>
Hvordan har senteret tilpasset sin måte å drive foreldresamarbeid i løpet av de siste 10 årene som har gått?	Hvordan vil du si at måten vi gjennomfører foreldresamarbeidet på har forandret seg (og tilpasset seg foreldregruppa på)? <i>(Holdninger, kompetanse, tilpasninger o.l)</i>
Hvordan ivaretas informasjonsflyten mellom barnehagen/skolen og hjemmene?	Hvordan arbeides det for at informasjon skal nå frem til alle foreldre? <i>(Hvordan tar du kontakt/informerer og hvordan gjør foreldrene det?) (-informasjon fra ulike nivåer, leder, ansatte, kommune, helsestasjon etc - Tilpasninger - Apper/programmer - Sms/telefon)</i>

Intervjuguide foreldre

Innledningsvis:

Takk for at du stiller opp.

Intervjuets varighet er omtrent en time.

Jeg tar opp alt på denne iPaden. (overføres deretter til en minnepenn) Jeg transkriberer alt etterpå. Du kan kontakte meg hvis du ønsker å se utskrift i etterkant.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvordan har senteret tilpasset sin måte å drive foreldresamarbeid i løpet av de siste 10 årene som har gått?	Hvordan synes dere at foreldremøtene på barnehagen/skolen er? Kan dere si noe om hvordan dere opplever å komme på foreldresamtale? <i>(-får du god informasjon? -får du mulighet til å komme med egne tanker/spørsmål?)</i> Har dere noen andre innspill til oss når det gjelder samarbeid med dere foreldre?
Hvordan ivaretas informasjonsflyten mellom barnehagen/skolen og hjemmene?	Hvilke måter liker dere å gi og få barnehagen/skolen beskjeder om barna? Hvordan synes dere appene My Kid/Visma fungerer for å få informasjon? Generelt sett – hvordan fungerer måten dere får og gir informasjon på?

[Meldeskjema](#) / [«Fra oppvekstsenter i utkanten til flerkulturelt senter – da arbeidsinnv...»](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

459444

Prosjekttittel

«Fra oppvekstsenter i utkanten til flerkulturelt senter – da arbeidsinnvandrerne kom til bygde-Norge»

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Mari Ana F. Jones

Student

Lise Måsøval

Prosjektperiode

06.09.2021 - 08.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

03.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg og meldingdialog den 03.01.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 08.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!