

Anne Gro Gullvik Frøiland

Minoritetsrådgiveres erfaringer med å arbeide med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Ottar Ness

Juni 2021

Anne Gro Gullvik Frøiland

Minoritetsrådgiveres erfaringer med å arbeide med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap
Veileder: Ottar Ness
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan IMDis minoritetsrådgivere beskriver at de arbeider med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem samarbeid. Minoritetsrådgiverordningen ble opprettet i 2008.

Minoritetsrådgiverne er ansatt i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) og jobber på utvalgte ungdoms- og videregående skoler over hele landet. Det er også noen ansatt ved fylkeskommunale veiledningssentre. Minoritetsrådgivernes formål er å gi råd, veiledning og oppfølging til barn og unge som står i fare for, eller utsettes for, æresrelatert vold, tvangsekteskap, kjønnslemlestelse eller negativ sosial kontroll. Rådgiverne skal også styrke kompetansen om tematikken til ansatte i skolen og i det offentlige hjelpeapparatet (IMDi, u.å.; IMDi, 2019).

For å samle inn data ble kvalitative intervjuer gjennomført med fem minoritetsrådgivere på utvalgte ungdomsskoler og videregående skoler i Norge. Deretter ble fire kategorier analysert frem gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk analyse som resulterte i temaene: (1) «Det handler om å ha en trygg hånd som kan hjelpe dem videre», (2) «Jeg har ikke lyst til å ha tvangsekteskapsaker, jeg vil forebygge», (3) «Jeg tror det er mye lettere å være barn og ungdom dersom du ikke har to atskilte liv» og (4) «Det er viktig å forstå hvor de kommer fra».

Funnene blir deretter drøftet i lys av sentrale rådgivningsteorier som Carl Rogers' personsentrerte teori, multikulturell rådgivning og teori om skole-hjem-samarbeid og relasjonskompetanse, samt tidligere forskning gjort på og relatert til feltet.

Sentrale tema i drøftingen er viktigheten av å bygge en god relasjon med elevene og deres familienettverk for å kunne komme i posisjon til å hjelpe. Informantene understreker betydningen av å jobbe forebyggende for å kunne være der når det brenner og betydningen av å ha god nok tid til å jobbe med relasjonene. Rollen til informantene krever en fin balansegang for å oppnå tillit både hos eleven og foreldrene da elevens problemer ofte omhandler familienettverket og konsekvensene kan være alvorlige dersom minoritetsrådgiveren trår feil. Elevene opplever ofte å stå mellom to kulturer som ikke alltid lar seg lett forene. Informantene strekker seg langt i sitt arbeid og har en genuin interesse for menneskene de jobber med. Tilliten de synes å klare oppnå gjør også at de innehar en funksjon som brobygger opp mot hjelpeapparatet. Videre innehar informantene en bevissthet rundt kultur og kontekst, som sammen med den relasjonelle tilnærmingen gjør at de ofte kommer i en posisjon for å forstå og bistå elevene og familien.

Abstract

In this study, I have examined how IMDi's minority counselors describe working with minority pupils and their family networks to promote good school-home collaboration. The minority counselor scheme was established in 2008. The minority counselors are employed by the Directorate of Integration and Diversity (IMDi) and work at selected junior high schools and high schools throughout the country. There are also some employed at county municipal guidance centers. The purpose of the minority counselors is to provide advice, guidance and follow-up to children and young people who are at risk of, or exposed to, honor-related violence, forced marriage, female genital mutilation or negative social control. The counselors must also strengthen the competence on the subject for employees in the school and in the public assistance apparatus (IMDi, u.å; IMDi, 2019).

In order to obtain the research data material, qualitative interviews were conducted with five minority counselors at selected junior high schools and high schools in Norway. Then four categories were analyzed through a phenomenological-hermeneutic analysis that resulted in the topics: (1) «It's about having a safe hand that can help them further», (2) «I do not want to have forced marriage cases, I want to prevent», (3) «I think it is much easier to be a child and a young person if you do not have two separate lives» and (4) « It's important to understand where they come from».

The findings are then discussed in the light of key counseling theories such as Carl Rogers' person-centered theory, multicultural counseling and theory of school-home collaboration and relational competence, as well as previous research done on and related to the field.

Central points in the discussion are the importance of building a good relationship with the pupils and their family network in order to be in a position to help. The informants emphasize the importance of working preventively to be able to be there when in critical situations and the importance of having enough time to work on the relationships. The role of the informants requires a good balance to gain the trust of both the pupils and the parents as the pupils' problems often concern the family network and the consequences can be serious if the minority counselor makes a mistake. Pupils often experience standing between two cultures that are not always easy to reconcile. The informants go a long way in their work and have a genuine interest in the people they work with. The trust they seem to be able to achieve also means that they have a function that builds a bridge towards the support system. Furthermore, the informants have an awareness of culture and context, which together with the relational approach means that they often come to a position to understand and assist the pupils and their families.

Forord

Jeg vil starte med å rette en stor takk til informantene mine. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer med meg og for at dere var så positive til å delta. Ikke minst, takk for viktig kunnskap. Uten dere hadde det ikke vært en masteroppgave.

Takk til min veileder Ottar Ness for tålmodighet og gode innspill.

Takk til venner for god støtte og hjelp, en spesiell takk til Julie, Silje, Hans Petter og Malin.

Takk til mine kjære kollegaer Kjersti og Nina for oppmuntring og lov til å bruke kontoret på jobb. Det har i eviglang tid vært dekket av bøker og artikler!

Takk til Klovner i kamp som har laget verdens beste motivasjonssang, «Langt å gå», som har blitt spilt utallige ganger i løpet av denne perioden.

Sist, men ikke minst, takk til verdens beste familie, Eivind, Olav og Ellinor, som alltid støtter meg, oppmuntrer meg og gjør meg glad når ting ikke alltid går i oppoverbakke.

Anne Gro Gullvik Frøiland
Trondheim, juni 2021

«Husk du må tiltre livet til andre mennesker med ydmykhet og så må du ta av deg den hatten du tror du har, som du tror fungerer så bra»

- Agnes

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.1.1 Presentasjon av minoritetsrådgiverordningen.....	1
1.2 <i>Presentation av hensikt og problemstilling</i>	2
1.3 <i>Begrepsavklaringer</i>	2
1.4 <i>Oppgavens struktur</i>	3
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	4
2.1 <i>Multikulturell rådgivning</i>	4
2.2 <i>Personsentrert teori</i>	5
2.3 <i>Skole-hjem samarbeid</i>	6
2.3.1 <i>Skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre</i>	7
2.4 <i>Relasjonskompetanse</i>	8
2.4.1 <i>Den terapeutiske relasjonen</i>	9
2.4.2 <i>Relasjonsdimensjoner</i>	9
2.5 <i>Tidligere forskning</i>	10
3. Metode	13
3.1 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	13
3.1.1 <i>Fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted</i>	13
3.2 <i>Datainnsamling: Kvalitative intervjuer</i>	14
3.3 <i>Utvalg og rekruttering</i>	15
3.4 <i>Gjennomføring av datainnsamlingen</i>	15
3.5 <i>Transkribering</i>	17
3.6 <i>Dataanalyse</i>	18
3.7 <i>Forskerrollen og min forforståelse</i>	19
3.8 <i>Studiens kvalitet</i>	20
3.8.1 <i>Reliabilitet</i>	20
3.8.2 <i>Validitet</i>	20
3.8.3 <i>Overførbarhet</i>	21
3.9 <i>Etiske refleksjoner</i>	21
3.9.1 <i>Informert og fritt samtykke</i>	21
3.9.2 <i>Anonymitet og konfidensialitet</i>	22
4. Presentasjon av funn	23
4.1 <i>«Det handler om å ha en trygg hånd som kan hjelpe dem videre»</i>	23
4.2 <i>«Jeg har ikke lyst til å ha tvangsekteskapssaker, jeg vil forebygge»</i>	25
4.3 <i>«Jeg tror det er mye lettere å være barn eller ungdom dersom du ikke har to atskilte liv»</i>	27

4.4 «Det er viktig å forstå hvor de kommer fra».....	29
4.4.1 Negativ sosial kontroll.....	30
5. Diskusjon	32
5.1 Viktigheten av å bygge relasjoner.....	32
5.2 Å være et steg foran.....	34
5.3 I skvis mellom to kulturer.....	36
5.4 Betydningen av kulturkompetanse	37
6. Avslutning	40
6.1 Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	40
6.2 Implikasjoner for praksisfeltet	41
6.3 Studiens begrensninger og videre forskning	41
Referanser	42
Vedlegg.....	47
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	47
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke.....	50
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	53

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norge er et flerkulturelt samfunn som stadig er i endring. Jeg har siden grunnutdanningen min i sosialt arbeid vært interessert i migrasjonsprosesser og endringer i familiestrukturen og hva som skjer med de ulike familiemedlemmene etter flytting til et nytt land. Særlig interessant er det å se dette opp mot negativ sosial kontroll og æresrelatert vold. Jeg har videre vært opptatt av hvordan man gjennom dialog som redskap kan forebygge og løse familiekonflikter. Da jeg ble kjent med IMDis minoritetsrådgiverordning i norske skoler fanget dette min interesse. Særlig interessant har det vært for meg å undersøke hvordan minoritetsrådgivere kan jobbe opp mot mandatet sitt både opp mot elevene, men også opp mot deres familienettverk.

I 2018 utgav det danske forskningscenteret, VIVE, en kartlegging av hvilke metoder som brukes i arbeidet med æresrelaterte konflikter og negativ sosial kontroll. Rapporten bygger på internasjonal litteratur og intervjuer med forskere og praktikere fra Norge, Danmark, Sverige og Nederland og viste blant annet til verdien av å ha minoritetsrådgivere til stede på skoler. Rapporten viser at ved at hjelpen er lett tilgjengelig er det enklere å bygge opp tillit til barn og unge over tid og resten av de ansatte kan få hevet sin kompetanse. Rapporten peker videre på at det er et klart potensiale for å jobbe forebyggende opp mot minoritetsforeldre som befinner seg i en marginalisert posisjon i et land de ikke selv har vokst opp i (Liversage, 2018). Dette vekket min interesse og gjorde at jeg ønsket å se nærmere på hvordan minoritetsrådgiverne jobber for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid.

Kjennskap til elevens familienettverk vil kunne styrke relasjonen og problemer vil da kunne sees i en større sammenheng (Kjøstvedt, 2015). Mange foreldre mangler sosial og kulturell kapital til å fylle den «riktige» foreldrerollen i samarbeidet med skolen, og blir dermed ekskludert. I mange tilfeller fungerer skole-hjem-samarbeidet dårligst for de elevene som strever mest og som trenger at det samarbeides godt mest. Det er en økt sannsynlighet for at foreldresamarbeidet ikke fungerer optimalt dersom eleven har atferdsvansker, faglige utfordringer eller faktorer knyttet til familien, som for eksempel lav sosioøkonomisk status. At det etableres et positivt skole-hjem samarbeid vil for disse elevene bli særlig viktig (Drugli & Nordahl, 2016).

1.1.1 Presentasjon av minoritetsrådgiverordningen

I 2008 ble minoritetsrådgiverordningen opprettet i forbindelse med regjeringens handlingsplan mot tvangsekteskap (2008-2011). Målet var å styrke kompetansen i skolen for å forebygge tvangsekteskap eller andre former for æresrelatert vold. Det viste seg tidlig at ordningen fungerte etter hensikten og har siden den gang fått et bredere mandat. I dag er det 49 minoritetsrådgivere totalt og flere blir ansatt i disse dager. Minoritetsrådgiverne er ansatt i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) og jobber på utvalgte ungdoms- og videregående skoler over hele landet. Det er også noen ansatt ved fylkeskommunale veiledningsentre. Minoritetsrådgivernes formål er å gi råd, veiledning og oppfølging til barn og unge som står i fare for, eller utsettes for, æresrelatert vold, tvangsekteskap, kjønnslemlestelse eller negativ sosial kontroll. Rådgiverne skal også styrke kompetansen om tematikken til ansatte i skolen og i det offentlige hjelpeapparatet (IMDi, u.å.; IMDi, 2019).

IMDi Integrerings- og mangfoldsdirektoratet gir hvert år ut tall- og tiltaksrapportering på minoritetsrådgivernes og integreringsrådgivernes arbeid. Det finnes ikke sikre tall på hvor mange ungdommer som er utsatt for negativ sosial kontroll, æresrelatert vold, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse, men tall fra årsrapportene gir likevel indikasjoner på tendenser og utvikling over tid. Rapporterte tall fra 2019 og første halvår 2020 viser at det har vært en økning generelt i antall saker. Over halvparten av sakene minoritetsrådgiverne jobbet med omhandlet negativ sosial kontroll, 58 % i 2019 og 65 % første halvår 2020, etterfulgt av trusler/vold, 20 % i 2019 og 17 % i første halvår 2020, og frykt for tvangsekteskap, 7 % i 2019 og 6 % i første halvår 2020 (IMDi, 2019; IMDi, 2020).

1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling

For å løfte frem IMDis minoritetsrådgivere sitt perspektiv på skole-hjem samarbeid på ungdomsskoler og videregående skoler i Norge, har jeg valgt å utføre en kvalitativ studie. Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om hvilke erfaringer IMDis minoritetsrådgivere sitter med når det gjelder å arbeide med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk for å få til et godt samarbeid mellom skole og hjem. Deres mandat tilsier at de skal «bidra til at flere barn og unge som står i fare for, eller utsettes for, negativ sosial kontroll, æresrelatert vold, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse får råd, veiledning og oppfølging i tråd med sine behov og rettigheter» (IMDi, u.å.). Dette gjør at de arbeider i et nokså utfordrende landskap.

Studiens problemstilling er:

Hvordan beskriver IMDis minoritetsrådgivere at de arbeider med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid?

1.3 Begrepsavklaringer

Minoritetsspråklige elever;

Elever der begge foreldrene er født i et annet land enn Norge (Bakken, 2003). Informantene jobber med minoriteter fra ikke-vestlige land.

Negativ sosial kontroll;

«Ulike former for oppsyn, press, trusler og tvang som utøves for å sikre at enkeltpersoner lever i tråd med familien eller gruppens normer. Kontrollen kjennetegnes ved at den er systematisk og kan bryte med den enkeltes rettigheter i henhold til blant annet barnekonvensjonen og norsk lov» (Friberg & Bjørnset, 2019:32)

Æresrelatert vold;

Vold knyttet opp mot at familiens ære har blitt krenket. Forekommer i kollektivistiske familier hvor patriarkalske verdier står sterkt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2017).

Kjønnslemlestelse;

Inngrep i kvinners kjønnsorgan som kan føre til skader eller påfører det varige forandringer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2017).

Tvangsekteskap;

En form for vold i nære relasjoner hvor en eller begge ektefellene blir utsatt for straffbar eller urettmessig atferd, vold, frihetsberøvelse eller utilbørlig press dersom de velger å ikke gifte seg (Justis- og beredskapsdepartementet, 2017).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av til sammen seks kapitler. Etter innledningskapittelet vil jeg i kapittel 2 presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven, samt tidligere forskning. I kapittel 3 presenteres de metodiske valgene jeg har gjort og et utvalg av refleksjoner rundt dette. Videre følger kapittel 4 hvor jeg presenterer studiens funn. Deretter drøftes nøkkelbegrep i kapittel 5. Avslutningsvis i kapittel 6 oppsummerer jeg funnene i sin helhet, kommer med avsluttende kommentarer og ser nærmere på implikasjoner for praksisfeltet, studiens begrensninger og videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien og for diskusjonen rundt funnene. Jeg vil videre se på tidligere forskning som er gjort rundt tematikken. Jeg vil først redegjøre for multikulturell rådgivning. Deretter vil jeg redegjøre for personsentrert teori. Videre presenteres skole-hjem samarbeid og skole-hjem-samarbeid med minoritetsforeldre, før jeg til slutt presenterer relasjonskompetanse og den terapeutiske relasjonen. Til slutt vil jeg vise til forskning som jeg tenker er relevant for å belyse studien.

2.1 Multikulturell rådgivning

Mot slutten av 1960-tallet kom fokuset på rådgivning og terapi som anerkjente styrkene, behovene og sårbarhetene til mennesker fra marginaliserte grupper. Innenfor rådgivningsfeltet ble det en økt bevissthet rundt kulturelle spørsmål da rådgivnings- og psykoterapimiljøet forsøkte å reagere på det politiske, lovgivningsmessige og personlige presset som oppstod fra likebehandlingsbevegelsen. Dette, samt datidens debatter om rasisme gjorde at det ble utviklet strategier for å bygge en større bevissthet om kulturelle spørsmål i rådgivningsfeltet (McLeod, 2009).

Multicultural Counseling and Therapy (MCT), som kan oversettes til multikulturell rådgivning og terapi, er en metateori som refererer til rådgivning og terapi rettet mot mennesker preget av å ha sin identitet i flere grupper. Dette påvirker deres følelse av velvære og psykologisk utvikling. Denne multikulturelle tilnærmingen har som utgangspunkt at det å tilhøre en kultur, eller kulturer, har enorm innflytelse på utviklingen av personlig identitet. Hvordan relasjoner, moral og en følelse av hva som er et godt liv forstås og defineres innenfor ens kultur, vil bli en refleksjon på emosjonelle og atferdsmessige problemer som kan oppstå. MCT er bevisst de psykologiske ulikhetene som ofte manifesteres blant mennesker i ulike kulturelle grupper og innenfor den samme gruppen, samtidig som MCT anerkjenner hvordan miljø og kontekst påvirker klientens verdenssyn og hvilke utfordringer og problemer de kan oppleve gjennom livet (Ivey et al, 2012).

Sue, Ivey og Pedersen (1996) presenterte seks prinsipper for multikulturell rådgivningsteori. Det første prinsippet fremhever teorien som en metateori som tilbyr et rammeverk for å forstå de forskjellige tilnærmingene som har blitt utviklet for å fremme menneskers psykiske helse og velvære gjennom tiden. Det andre prinsippet omhandler hvordan både rådgiver og klient sin identitet er formet av flere nivåer av opplevelser og kontekst. Disse opplevelsene og denne konteksten må inkluderes i rådgivningen. Det tredje prinsippet sier noe om at kulturell identitetsutvikling er avgjørende for både rådgiver og klient sin tro og holdninger til seg selv og andre. Hvor man er i denne utviklingen vil påvirke hvordan rådgiver og klient forstår problemet og hva som vil være passende målsettinger for rådgivningen. Det fjerde prinsippet påpeker at det er når rådgiveren bruker strategier og mål tilpasset klientens identitet, verdier og opplevelser, at rådgivningen vil være fruktbar. Ingen teori eller hjelpemetode er like effektiv på alle klienter, så målet må være å klare å utvide repertoaret sitt så man kan tilpasse seg den enkelte klient. Det femte prinsippet påpeker viktigheten av at rådgiveren ikke bare jobber en-til-en, men også evner å kunne involvere familien og sosiale nettverk. Det sjette og siste prinsippet omhandler frigjøring av bevissthet og hvordan dette regnes som et grunnleggende mål i MCT. Her understrekes viktigheten av kunne se seg selv i

relasjon til andre (Sue et al., 1996; Ivey et al., 2012).

MCT kan defineres både som en hjelperolle og som en prosess. Dette innebærer at rådgiver utvider sin rolle og utvider sitt repertoar av ferdigheter som kan være nyttige og hensiktsmessig i rådgivningen. Denne prosessen jobber i samsvar med de livsopplevelsene og de kulturelle verdiene klienten kommer med. MCT anerkjenner at vår identitet og eksistens inkluderer individuelle, universelle og gruppedimensjoner og kan derfor ta i bruk ulike kulturspesifikke strategier. Videre utvider MCT perspektivet på hjelperelasjonen ved å balansere en individualistisk tilnærming med en kollektivistisk realitet som anerkjenner viktigheten av familienettverk, fellesskap og kultur. Klienten sees på som et individ som er et produkt av hens sosiale og kulturelle kontekst. MCT inntar videre en dobbel rolle i å hjelpe klienten, både ved å fokusere på den individuelle klienten, men også ved å se på systemet rundt som kan hindre vekst (Sue & Sue, 2008).

Sue og Sue (2008) snakker videre om tre mål for kulturell kompetanse. Det første målet som en kulturell kompetent hjelper er å hele tiden være i en aktiv prosess hvor hen er klar over egne antagelser om menneskelig atferd, skjevheter, verdier, personlige begrensninger og fordommer. En kulturell kompetent hjelper kjenner seg selv. Det andre målet handler om å finne ut av hvilket verdenssyn klienten innehar. Det siste målet for en kulturell kompetent hjelper er å være i en aktiv prosess for å utvikle og praktisere relevante og sensitive intervensjonsstrategier i arbeidet med klienten som er kulturellt forskjellig fra hjelper.

Ifølge Ivey et al (2012) har en rekke forskere og teoretiskere innenfor multikulturell rådgivning dokumentert de forskjellige måtene hjelpepersonell opprettholder undertrykkelse på. Dette manifesteres blant annet ved at det i mange utdanninger og metoder fortsatt er en overvekt av individualistiske kulturelle verdier. Dette kan potensielt være skadelig i arbeid med mennesker som kommer fra kollektivistiske kulturer. I kollektivistisk tenkning er gruppen kjerneenheten, i motsetning til individualistisk tenkning hvor individet utgjør kjerneenheten. Personer i kollektivistiske familier, grupper og samfunn vektlegger relasjoner over autonomi. Fellesskapets behov går foran individuelle behov. I individualistiske samfunn fokuseres det gjerne på personlige mål og man er i større grad forventet å kun ivareta seg selv og sine aller nærmeste (Hanssen, 2019).

2.2 Personsentrert teori

Personsentrert teori er en av teoriene innenfor den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen og ble utviklet av psykologen Carl Rogers tidlig på 40-tallet, først som en klientsentrert tilnærming for bruk i terapi. Etter hvert som tilnærmingen utviklet seg ble den mer personsentrert enn klientsentrert og gjenspeilet Rogers urokkelige tro på menneskelig vekst gjennom menneskelig samhandling (Cottone, 2017; Ivey et al., 2012). Ifølge McLeod (2009) bygger personsentrert teori på en fenomenologisk tilnærming til kunnskap ved at den begynner og slutter med øyeblikkelig opplevelse.

Begrepet *selvaktualisering* gjør seg gjeldende innenfor personsentrert teori. Rogers hadde en tro på at mennesket er essensielt godt fra naturens side, utvikler seg i positiv retning og at den selvaktualiserende tendensen til å realisere vårt potensiale ligger i oss alle (Ivey et al., 2012; Johannesen et al., 2010). Selvaktualiseringskonseptet til Rogers har ofte blitt misforstått ifølge Bohart (2007). Kritikere har anklaget Rogers for å

representere individualistiske samfunn og hevdet at konseptet glorifiserer individuell aktualisering på bekostning av andre. Dette er ikke gyldig kritikk når det gjelder Rogers konsept, ifølge Bohart (2007). Selvaktualisering betyr å aktualisere selvet ut fra hver enkelt person og kultur, det betyr at i en kollektivistisk kultur vil kanskje selvaktualiseringen være familieorientert (Bohart, 2017). Videre trenger ikke selvaktualisering å gå i en positiv retning, men ifølge teorien innehar mennesket muligheter og evner til å møte utfordringer som måtte komme (Bohart, 2007; Johannesen et al., 2010). Rådgiverens oppgave blir da å bidra til å hente frem de iboende ressursene som finnes i ethvert menneske, som en form for «jordmorvirksomhet», også kalt den sokratiske metode (Johannesen et al., 2010).

For å legge til rette for en god relasjon og for at rådgivningen skal bli vellykket er det tre grunnleggende holdninger hos rådgiver som gjør seg gjeldende. Først av alt må rådgiveren være *kongruent*, det vil si at man må være genuin og evne å være tilstede med hele seg selv i relasjonen. Det må være samsvar med det man opplever på innsiden og det som kommuniseres ut til klienten (Cottone, 2017; Johannesen et al., 2010). Det betyr at rådgiveren må evne å sjekke inn med seg selv underveis i rådgivningen. Kan det som skjer på innsiden knyttes til rådgivers egen historie? Hva handler dette om? Hva skjer i akkurat dette møtet med et annet menneske? En bevissthet rundt dette må til for å på en ekte måte kunne møte den andre (Teigen, 2015).

Videre må rådgiveren vise *ubetinget positiv aktelse*. Dette innebærer at rådgiver innehar en positiv, aksepterende og ikke-dømmende holdning overfor rådsøker som legger til rette for en trygg og varm relasjon. Uansett hvordan klienten oppfører seg må det ligge en grunnleggende respekt i bunn for denne personen som menneske som gjør at rådgiver kan akseptere klienten (Cottone, 2017). Det betyr ikke at man er enig, men at man ikke dømmer atferden og verdsetter klienten som person (Johannesen et al., 2010).

Den tredje og siste holdningen hos rådgiver er *empati*. Empati vil si at rådgiver evner å oppleve og akseptere klientens følelser og holdninger (Cottone, 2017). Ved å utforske det klienten velger å utforske, leve seg inn i klientens situasjon og følge hen på veien med en omsorgsfull, åpen og vennlig holdning, vil det utvikles tillit i hjelperelasjonen (Johannesen et al., 2007). Ifølge Freire (2007) er empati i personsentrert teori dypt sammenflettet med Rogers aktualiseringstendens. Den empatiske holdningen i den terapeutiske relasjonen opprettholdes av at rådgiver tror på klientens evne til selvaktualisering (Freire, 2007).

Tilstedeværelse og kontakt her og nå er det som gjør at rådgiver kan være empatisk, vise ubetinget positiv aktelse og være kongruent. Dette er svært utfordrende, da det er lett å evaluere rådsøker i form av profesjonelle og teoretiske kategorier eller mangle motet til å respondere på en ærlig måte. Autentisk tilstedeværelse ligger i hjertet av den humanistiske tradisjonen i psykologi og psykoterapi (McLeod, 2009).

2.3 Skole-hjem samarbeid

Minoritetsrådgiverne skal som en del av sitt arbeid jobbe forebyggende opp mot elevenes foreldre. Å styrke skole-hjem samarbeidet på et generelt grunnlag kan være et mål i seg selv, men også et middel for å oppnå handlingsplanens hovedformål som er å bekjempe negativ sosial kontroll, tvangsekteskap, æresrelatert vold og kjønnslemlestelse (Bredal et al., 2015; IMDi, u.å.; Justis- og beredskapsdepartementet, 2017).

Et tett skole-hjem samarbeid har ingen lang tradisjon, hverken i Norge eller internasjonalt, men har de siste tiårene fått en sterkere rolle i den norske skolen (Lassen & Breilid, 2012). I Opplæringslovens § 1-1 stadfestes skolens krav til samarbeid med foreldrene. Skolen skal «i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998). I 2010 kom en ny forskrift til opplæringslova som inkluderer foreldresamarbeid i videregående opplæring, § 20-4. Her stadfestes også formålet med samarbeidet både på grunnskolenivå og på videregående jf. Opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Samarbeidet skal bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling gjennom å ha eleven i fokus. Målet er mellom annet at flere elever skal fullføre videregående opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2006; Lassen & Breilid, 2012). Når eleven blir myndig derimot, faller skolens plikt overfor foreldrene bort (Lassen & Breilid, 2012).

Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet er av stor betydning for å kunne best mulig støtte eleven, men til tross for relativt stor enighet om at samarbeidet er viktig, viser det seg at formålet ikke like lett lar seg realisere fra hverken skolens eller foreldrenes side. Kvaliteten på samarbeidet viser seg også å bli dårligere jo eldre eleven blir (Nordahl, 2015). En tidligere undersøkelse av skole-hjem samarbeid ved ungdomsskoler viser at det ofte er mye usikkerhet rundt hva dette samarbeidet innebærer, både blant skolens ansatte og foreldre. Mens foreldrene er usikre på hvor mye de bør involvere seg, føler en del lærere at de mangler kunnskap om hvordan de kan skape et godt skole-hjem samarbeid. Usikkerheten rundt hvilken ansvarsfordeling skole og hjem skal ha kom tydelig frem i undersøkelsen (Nordahl, 2015). Forskning viser at det er utfordrende for skolen å forholde seg til foreldre som likeverdige parter. Årsaker til dette kan være tap av makt og autoritet, en ide om at foreldre ikke har nok kompetanse og at skolens personale opplever tett samhandling med foreldrene som krevende (Lassen & Breilid, 2012). En medvirkende årsak til at det også er krevende kan være det at skole-hjem samarbeidet har såpass lite fokus i norsk skoleutvikling. Sjansene er da store for at forventningene er ulike blant partene, at feltets kompleksitet blir ignorert og at systematisk utviklingsarbeid ikke prioriteres. Skole-hjem samarbeidet krever en innsats fra begge parter, og særlig fra skolen som har det største ansvaret for å legge til rette for god kommunikasjon (Samnøy, 2015). Å jobbe godt med elevene i et isolert skolemiljø er ikke nok, det som er like viktig er hva som skjer mellom skolen og hjemmet (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

2.3.1 Skole-hjem samarbeid med minoritetsforeldre

Norge er et flerkulturelt samfunn, noe som innebærer at flere og flere elever i norsk skole er minoritetsspråklige og har foreldre som tilhører kulturelle og språklige minoriteter (Bakken, 2003; Nordahl, 2015). Selv om de grunnleggende prinsippene i et skole-hjem samarbeid er like både for minoritetsspråklige foreldre, så vel som majoritetsspråklige foreldre, er det likevel viktig å ta hensyn til at minoritetsforeldre representerer noe annet enn majoritetsforeldre (Nordahl, 2015). De ansatte på skolen må vise forståelse for at en del minoritetsforeldre kan ha spesielle utfordringer knyttet til en fluktsituasjon, erfaringer fra hjemlandet eller erfaringer knyttet til å etablere seg i et nytt land (Hauge, 2014). For å skape mening og forståelse bør det ifølge Becher i Nordahl (2015) vektlegges en flerstemmighet i dialogen mellom skole og hjem. Ved å uttrykke forskjellen som eksisterer mellom minoritetsspråklige foreldre og ansatte på skolen kan det gis muligheter for at tilnærminger og oppfatninger endres. Ved å se foreldrene som en ressurs kan skolen dra nytte av kompetansen og livserfaringen foreldrene har og videre bidra til myndiggjøring (Nordahl, 2015). Hauge (2014) snakker

om *den felleskulturelle skolen*. Dette er en skole hvor det flerkulturelle blir sett på som en normaltilstand og hvor de minoritetsspråklige elevene og deres foreldres bakgrunn og erfaringer får et ressursfokus.

2.4 Relasjonskompetanse

En forutsetning for en konstruktiv dialog og et godt samarbeid er gode relasjoner (Lassen & Breilid, 2012). Helt fra fødselen av og opp gjennom livet søker vi mot andre for å bli tatt vare på, støttet og forstått. Hjernen er sosial og utvikler seg hele tiden gjennom interaksjon med omgivelsene. Ingen opererer i et vakuum, men påvirkes hele tiden av andre i et relasjonelt samspill (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017).

Når vi på en god og hensiktsmessig måte prøver å forstå og samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng, snakker vi om relasjonskompetanse. Denne kompetansen er sammensatt. Fagpersonen må ikke bare etablere en relasjon til den man jobber med, men også ha evne til å stå i denne relasjonen over tid, samtidig som man etter hvert må kunne avslutte relasjonen på en god måte. Denne kompetansen krever også en forståelse av kontekst og kulturell sensitivitet, samtidig som fagpersonen må ha en empatisk holdning og selvinnsikt. På samme måte som relasjonskompetansen er en viktig del av yrkeskompetansen, er også handlingskompetanse essensielt. Både å kunne handle og samhandle er viktig i arbeid med mennesker. Handlingskompetansen gjør at fagpersonen kan gjøre noe *med* eller *for* den andre. Disse to kompetansene vil hos en dyktig fagperson flettes sammen i en helhet (Røkenes & Hanssen, 2011). I denne studien er det særlig relasjonskompetansen jeg vil se nærmere på.

Relasjonskompetanse handler om å møte andre mennesker der hvor de er og å utløse deres ressurser gjennom å tilrettelegge for samhandlings- og læringssituasjoner hvor disse ressursene kan tas i bruk. Det handler altså om å forstå hva som skjer i samspillet. Dette krever både at vi kjenner oss selv, men også at vi prøver å forstå den andres opplevelser (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

Allerede i 1859 skrev filosofen Søren Kierkegaard (1859/1979 s. 97) følgende sitat som kan sies å romme mye av det som vi i dag kaller relasjonskompetanse; respekt, evnen til å tåle usikkerhet, empati, selvinnsikt, myndiggjøring, kunnskap og tålmodighet:

(...) at man, når det i sannhed skal lykkes en at føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremst, må passe på at finde ham der hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheten i al hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han selv er i en indbildning, når han mener at kunne hjælpe andre. For i sandhed at kunde hjælpe en andre må jeg kunde forstå mer end han – men dog først og fremst forstå det, han forstår. Når jeg ikke gjør det, da hjælper min mer-forståelse ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min merforståelse gældende, så er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, at jeg i grunden istedenfor å gavne ham egentlig vil beundres av ham.

Men, al sand hjælpekunst begynder med en ydmykelse. Hjælperen må først ydmyke seg under den, han vil hjelpe, og derved forstå at det at hjelpe ikke er at være den herskesygeste, men den tålmodigste – at det at hjelpe er villighed til indtil videre at finde seg i at have uret og ikke forstå, hvad den anden forstår.

En av de viktigste forutsetningene for å forebygge at problemer oppstår i skolen, er å jobbe relasjonsorientert og proaktivt. Vi kan kontinuerlig utvikle vår relasjonskompetanse ved å være oppmerksomme på og arbeide med våre kommunikasjonsferdigheter (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011). Skau (2017) adresserer viktigheten av å tune seg inn på nonverbale signaler og å våge å spørre direkte. Hva tenker du? Hva erfarer du nå? Hva ønsker du? Dette vil igjen kunne gi gode forutsetninger for et godt skole-hjem samarbeid og forhindre at konflikter oppstår (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011).

2.4.1 Den terapeutiske relasjonen

I terapi og rådgivning snakkes det mye om den terapeutiske relasjonen eller den terapeutiske alliansen. Denne alliansen kan sies å bestå av båndet mellom rådsøker og rådgiver og deres enighet om veien og målet og blir sett på som en svært viktig del av en vellykket behandling/rådgivning (Geldard et al., 2016; Kielland Allum, 2020). Allerede i 1992 analyserte Lambert forskningsresultater over hvilke faktorer som er mest virksomme. Analysen viste at kvaliteten på den terapeutiske relasjonen utgjorde så mye som 30% av de endringsskapende faktorene. Analysen viste videre at hvilke metoder og teknikker rådgiver brukte utgjorde kun 15 %, rådsøkers tro på at rådgivningen har en verdi utgjorde 15 % og rådsøkers egne bidrag og ressurser utenfor terapirummet utgjorde så mye som 40 %. Dette kan være snakk om faktorer som sosial støtte, sosioøkonomiske forhold og motivasjon for endring. Det ble gjort en ny oppsummering ca. 10 år senere som bekreftet Lamberts funn (Bakke, 2009; Bøe & Thomassen, 2017; Langaard, 2018). Den terapeutiske relasjonen blir sett på som grunnlaget for det terapeutiske arbeidet og at relasjonen kan ha særlig stor betydning i arbeid med rådsøkere med minoritetsbakgrunn (Kielland Allum, 2020).

Persontentrert rådgivning er relasjonsterapi og basisingrediensene i en produktiv terapeutisk relasjon er de tre grunnleggende holdningene Rogers omtaler i sin teori, empati, kongruens og ubetinget positiv aktelse. Dette er i samsvar med det som i dag er kjent som komponenter i den terapeutiske alliansen (McLeod, 2009).

2.4.2 Relasjonsdimensjoner

Kvalsunds teori om relasjonsdimensjoner kan benyttes for å forstå individets relasjon til sine medmennesker og hvordan individet blir til i møte med andre. De tre relasjonsdimensjonene er *avhengighets-, uavhengighets-, og gjensidighetsdimensjoner*. Disse kan være både positive og negative. Et eksempel på en avhengighetsdimensjon kan være relasjonen foreldre-barn, eller hjelperelasjoner. I sistnevnte relasjon møtes rådgiver og rådsøker i en erkjennelse av at forholdet er asymmetrisk fordi rådgiver innehar kunnskap som rådsøker behøver. Så lenge dette behovet er gjensidig er det en positiv relasjon, men dersom en av partene i relasjonen har et mindre behov for avhengighet, et behov for løsrivelse, vil dette bli negativt. Ønsket om å bli uavhengig er til stede (Kvalsund & Meyer, 2005). I en hjelperelasjon hvor rådsøker ikke lenger trenger hjelp, men fortsetter i dette mønsteret, vil rådgiver kunne oppleve det negativt ved å sitte med en følelse av å bli utnyttet (Kvalsund, 2005). I uavhengighetsdimensjonen er det langt større symmetri i relasjonen og mer selvstendige tanker og følelser forløses. Dette er positivt når begge parter har en gjensidig tillit til uavhengigheten. Det er derimot negativt dersom ene parten kan kjenne på mer uavhengighet enn den andre. Asymmetri kan igjen bli en realitet. Denne type relasjoner kan preges av konflikt og uenighet. Relasjoner preget av gjensidighet trues ikke av asymmetri da begge parter søker å forstå den andre. Denne relasjonen kjennetegnes ved at partene erkjenner at både avhengighet, uavhengighet og gjensidighet er til stede. Her rommes helheten av

det relasjonelle feltet. I hjelperelasjoner vil det å identifisere og påvirke de relasjonelle kvalitetene som er til stede være rådgivers hovedansvar. På denne måten kan relasjonen utvikle seg i ønsket retning (Kvalsund & Meyer, 2005).

2.5 Tidligere forskning

For å få kjennskap til tidligere forskning gjort på fagfeltet er det nødvendig å søke i aktuell litteratur. Jeg har søkt i Oria, norske forskningsbibliotek sitt felles biblioteksystem, og Google Scholar, en søkemotor for kilder av vitenskapelig art (Ringdal, 2018). Jeg har også søkt i databasen Social Services Abstracts, som dekker forskning innenfor sosialt arbeid og relaterte områder.

Basert på litteratursøk ser det ut til at det har blitt gjort lite fagfellevurdert forskning både i norsk kontekst og internasjonalt som ser spesifikt på betydningen av gode relasjoner og en kultursensitiv tilnærming i minoritetsrådgiveres arbeid med minoritetspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid. Jeg har valgt å ta med forskning som har tatt for seg hvordan elever og foreldre ser på minoritetsrådgivernes arbeid og en rapport fra 2014 som belyser minoritetsrådgivernes egne erfaringer og anbefalinger. Videre ser jeg på en dansk rapport som kartlegger metoder i arbeidet med æresrelaterte konflikter og negativ sosial kontroll fra 2018. Jeg har også valgt å ta med forskning på viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid på generelt grunnlag, men også særlig i arbeid med minoriteter.

I Fafo sin rapport «Et blikk inn i skolen. Minoritetsrådgivere sett fra brukeres ståsted» fra 2015 har elever, foreldre, skoleledelse og kollegaer blitt intervjuet om sine erfaringer med minoritetsrådgiver, om minoritetsrådgiver bidrar til å dekke brukeres behov og om ordningen bidrar til et tilbud i skolen som er mer likeverdig. I intervjuer de gjorde med elever og foreldre går det igjen at minoritetsrådgiverne blir fremstilt som «den ene» som så og bistod dem. De evner å oppnå en tillit som muliggjør denne posisjonen. I rapporten forteller foreldrene om sine erfaringer og hvordan de blir møtt med forståelse, støtte og respekt og hvordan minoritetsrådgiveren inntar en funksjon som brobygger mellom foreldrene og skolen og foreldrene og andre tjenester. Forskerne understreker samtidig at dette synliggjør behovet for å styrke mangfoldperspektivet generelt i samarbeidet mellom skole og hjem. Skole-hjem samarbeidet er skolens og kontaktlærers ansvar og kan komme i konflikt med det tillitsforholdet minoritetsrådgiverne har til elevene. De understreker at «den ene» ikke må bli den eneste som kan ha denne kontakten. Forskerne problematiserer videre det at minoritetsrådgiverordningen kan bli en særordning som fører til segregering. Skolene og de universelle ordningene må bli reelt inkluderende, likeverdige og tilpasset mangfoldet (Bredal et al., 2015).

I 2014 utgav IMDi en rapport basert på minoritetsrådgivernes arbeid i skolen. Rapporten ser på erfaringer og anbefalinger og har som mål å bidra til at arbeidet i skolene videreføres og forankres på et kunnskapsbasert grunnlag. Rapporten viser at viktige forutsetninger for å avdekke saker og ivareta de unge er tilgjengelighet, tid og tillit. En videre satsning på å styrke skole-hjem-samarbeidet fikk gode tilbakemeldinger fra både foreldrene og skolene som var involvert (IMDi, 2014).

VIVE – Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd utførte i 2018 en kartlegging av metoder i arbeidet med æresrelaterte konflikter og negativ sosial kontroll. Rapporten bygger på internasjonal litteratur og intervjuer med forskere og praktikere fra

Norge, Danmark, Sverige og Nederland. Rapporten viser blant annet til verdien av å ha minoritetsrådgivere til stede på skolene for å heve kompetansen til resten av de ansatte og for å bygge opp tillit til barn og unge over tid. Dette kan gjøre at elevene som har behov får muligheten til å søke hjelp som er lett tilgjengelig. Rapporten viser at tillit overordnet har stor betydning for alle innsatser på området og kan være en forutsetning for at metodiske tilnærminger skal fungere i praksis. Rapporten peker på et klart potensiale for forebyggende innsats rettet mot minoritetsforeldre som kan streve med å oppdra barna sine i et land de selv ikke har vokst opp og hvor de kanskje befinner seg i en marginalisert, samfunnsmessig posisjon (Liversage, 2018).

Det eksisterer lite norsk forskning om samarbeidet mellom skole og hjem (Lassen & Breilid, 2012; Nordahl, 2015). Forsker og professor i pedagogikk, Thomas Nordahl, står bak de mest omfattende studiene om skole-hjem-samarbeid som er gjort i norsk kontekst. I forskningsartikkelen «Samarbeidet mellom hjem og skole» oppsummerer Thomas Nordahl og May Britt Drugli (2016) aktuell kunnskap om hva som skaper et godt skole-hjem-samarbeid. Her viser de til at når foreldre har en aktiv rolle i skole-hjem-samarbeidet, gis dette positiv utslag på en rekke områder for elevene. Det gode samarbeidet fører til bedre trivsel, mindre fravær, bedre arbeidsinnsats og leksevaner, bedre læringsutbytte, færre atferdsproblemer, bedre selvregulering, en mer positiv holdning til skolen og høyere ambisjoner hva gjelder utdanning. Økt samarbeid gir også utslag for foreldrene og skolens ansatte. Foreldrene blir bedre kjent med skolen, får mer informasjon om undervisningen og forhold knyttet til elevens læring og gir en mer positiv holdning til skole og utdanning. Gjennom samarbeidet får skolens ansatte bedre innsikt i hvordan elevene fungerer og dens behov og kan på den måten på en mer tilpasset måte støtte eleven i skolehverdagen. Ikke minst vil et godt skole-hjem-samarbeid skape en større felles forståelse av elevens behov både for foreldre og skole. På den måten kan de både hver for seg og sammen bli bedre i stand til å støtte elevens læringsprosess (Drugli & Nordahl, 2016). Dette er avhengig av at partene ser på hverandre som ressurser, fremfor å fokusere på utfordringer og forskjeller (Hauge, 2014).

Skolen har et særlig ansvar for å legge til rette for at samarbeidet skal kunne finne sted. Foreldre er ikke en homogen gruppe med de samme behovene og ulike samarbeidsstrategier må til for å samarbeide med ulike foreldre. Skolens ansatte må være villig til å jobbe med barrierer som kan være til hinder for et positivt samarbeid, det være seg emosjonelle, språklige, kulturelle og fysiske barrierer. Videre må foreldrene støttes i sin tro på at de er viktige for barnas læringsprosess og forventninger til skolen og samarbeidet må avklares. Sammen må skolen og foreldrene komme frem til hva de ulike partene legger i et positivt samarbeid og hvorfor dette er viktig for eleven. En strategi som foreslås for å knytte skolen og hjemmet tettere sammen er hjemmebesøk. Dette gir en unik anledning til å bli kjent med både eleven og foreldrene på deres arena (Drugli & Nordahl, 2016).

Daniela-Alina Darie skrev i 2020 en masteroppgave om minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole-hjem-samarbeid. Selv om denne oppgaven så på lærenes rolle, kan kunnskapen allikevel være overførbart til minoritetsrådgivernes rolle. I undersøkelsen kommer det frem at informantene i all hovedsak er fornøyd med samarbeidet med skolen, både når det kommer til åpenhet, kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige elever og lærerens tilgjengelighet. Allikevel oppleves det noen spenninger innen områder som språk og kommunikasjon, kulturell avstand og verdikonflikter. Funnene i undersøkelsen viser at minoritetsspråklige foreldre ikke får

tilstrekkelig informasjon. De viser også at foreldrene ikke har reell medvirkning og innflytelse. Et nødvendig utgangspunkt for et godt skole-hjem-samarbeid med minoritetsspråklige elever er at forventningene til foreldrene konkretiseres. Videre kreves en tilnærming med ressursorientert fokus og verdsetting av foreldrenes ulike erfaringer (Darie, 2020).

Av internasjonal forskning på foreldrenes betydning for skoleprestasjoner og personlig vekst finnes John Hatties forskning hvor han har sett på 800 metaanalyser. Forskningen baserer seg på 50 000 studier med over 80 millioner elever. Interessante funn her relatert til min problemstilling viser at mange foreldre ikke kjenner skolens språk og innhold godt nok og derfor føler seg fremmedgjort. Ved å ha et tettere samarbeid mellom skole og hjem, kan opplevelser deles og eleven slipper leve i to verdener som ikke forstår hverandre (Hattie, 2009).

3. Metode

Begrepet *metode* betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvilke valg jeg har tatt underveis for å finne svar på det jeg har forsket på. Først vil jeg vise hvordan jeg på bakgrunn av mitt forskningsspørsmål har valgt en kvalitativ tilnærming og hvordan jeg har latt meg inspirere av fenomenologi og hermeneutikk. Videre vil jeg gjøre rede for mitt valg av intervju som datainnsamlingsmetode, se på utvalg og rekruttering av informanter, samt reflektere rundt gjennomføringen av intervjuene. Deretter vil jeg ta for meg transkripsjonen og gjennomgå analyseprosessen. Til slutt fokuserer jeg på studiens kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å undersøke minoritetsrådgiveres erfaringer med å jobbe med minoritetsungdommer sitt familienettverk, har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning er en godt egnet metode når man ønsker dybdekunnskap og forståelse av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Målet er å få innsikt i minoritetsrådgivernes subjektive opplevelse, synspunkter og selvforståelse (Thaagard, 2018).

Ifølge Thagaard (2018) egner kvalitative metoder seg godt når det er lite forskning på tematikken fra før. Jeg har ikke lyktes i å finne mye tidligere forskning som ser på minoritetsrådgivere sine erfaringer med å jobbe med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk og kvalitativ metode vil derfor kunne gi meg muligheten til å gå inn i forskningen med åpenhet og fleksibilitet.

Malterud (2011) og Thagaard (2018) viser til at kvalitative metoder i hovedsak bygger på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning. På bakgrunn av mitt forskningsspørsmål og metodiske tilnærming har jeg latt meg inspirere av fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretisk grunnlag for denne studien.

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted

Studiens vitenskapsteoretiske ståsted er fenomenologisk-hermeneutisk. Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi rundt år 1900 av Edmund Husserl og omhandlet da bevissthet og opplevelse. Filosofien ble senere utvidet av Husserl og Martin Heidegger til å også omfatte menneskets livsverden, verden slik vi møter den her og nå i dagliglivet, uavhengig av alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologien ser på hvordan hver enkelt opplever fenomener fra et førstepersonsperspektiv og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i disse erfaringene (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Det fokuseres på den sosiale konstruksjonen av livsverdenen og en antakelse om at menneskers handlinger bare kan forstås når de plasseres i en sosial kontekst. Dermed kan de betydningene og rutinene i hverdagen som blir "tatt for gitt" bli avslørt og belyst (Miles et al., 2013). Målet i fenomenologien er å gå fra en beskrivelse av enkeltfenomener til å søke etter en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Kvale & Brinkmann, 2015; Thaagard, 2018).

I min studie har jeg i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen hatt fokus på informantenes opplevelser og erfaringer med å jobbe med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk. Samtidig har jeg gjennom en fortolkende tilnærming til funnene

hatt innvirkning på forskningen og dermed latt meg inspirere av hermeneutikken.

Hermeneutikk kommer fra det greske verbet *hermeneuein* og betyr å tolke eller tyde (Miles et al., 2013) og handler om forståelse som tolkning (Ryen, 2012). Fokuset er på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart virker innlysende. Det finnes ikke en egentlig sannhet og fenomener tillater derfor flere fortolkninger (Ryen, 2012; Thagaard, 2018).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) er målet i hermeneutikken å oppnå en forståelse av meningen i teksten som er gyldig og allmenn. Når jeg da tolker intervjuetekstene i min forskning kan det sees på som en dialog mellom teksten og meg som forsker, hvor jeg ser på hvilken mening teksten formidler (Thagaard, 2018).

Med denne hermeneutisk-fenomenologiske forståelsesrammen vil resultatet av analysen i min forskning være minoritetsrådgivernes opplevelse av deres arbeid med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk, men samtidig min tolkning av disse opplevelsene.

3.2 Datainnsamling: Kvalitative intervjuer

For å samle inn data har jeg benyttet individuelle kvalitative intervjuer. Hensikten er å få innblikk i informantens opplevelse fra deres ståsted og deres livsverden. Selv om det som fortelles alltid må sees i lys av samtaleinteraksjonen mellom intervjuer og informant, er målet å komme så tett på informantens opplevelser som mulig (Brinkmann & Thagaard, 2018; Tjora, 2017). På bakgrunn av mitt forskningsspørsmål ser jeg kvalitativt intervju som den mest hensiktsmessige metoden for å samle inn data, da jeg er ute etter minoritetsrådgiveres subjektive erfaringer.

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju. I slike intervjuer har intervjueren på forhånd satt opp noen hovedspørsmål og tema, men har fleksibilitet til å kunne endre formuleringer og rekkefølgen av spørsmålene (Ryen, 2012; Thagaard, 2018). Dette gjør at jeg kan følge informanten og være åpen for det som kommer frem i intervjuet, samtidig som jeg har noen faste spørsmål å forholde meg til for å dekke tema jeg ønsker ta opp, men som også kan gi meg et trygt holdepunkt som forsker. Denne form for intervju er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor ønsket er å forstå de opplevelsene informanten forteller om og hvordan hen reflekterer rundt disse opplevelsene (Tjora, 2017).

Ved utforming av intervjuguiden (se vedlegg 3) startet jeg først med en kreativ idémyldring hvor jeg noterte ned alt jeg var nysgjerrig på. Så valgte jeg å ta utgangspunkt i Tjora (2017) sin beskrivelse av strukturen i semistrukturerte intervju ved å inkludere de tre fasene oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingsspørsmål. Oppvarmingsspørsmålene er konkrete og enkle spørsmål som fremstår som ufarlige og som kan gjøre situasjonen trygg for informanten. Refleksjonsspørsmålene går i dybden og er spørsmål som gir informanten mulighet til å greie ut om temaene. Spørsmålene skal oppmuntre informanten til å fortelle om sine erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018). Til slutt avrundes intervjuet ved å stille spørsmål om informanten har noe mer hen ønsker å tilføye som ikke er tatt opp og jeg takker for deltakelsen. Jeg velger å slå av opptakeren før jeg så spør om det er noe mer

informanten lurer på, gjentar rettigheter og spør hvordan de synes det har vært å bli intervjuet.

3.3 Utvalg og rekruttering

Informantene i denne studien er strategisk utvalgt. De er valgt fordi de av ulike grunner kan uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte (Tjora, 2017). I utvelgelsen av deltakere hadde jeg tre kriterier. De måtte jobbe som minoritetsrådgivere under IMDi sin ordning, de måtte jobbe enten på ungdomsskole eller videregående skole og de måtte ha erfaring med å jobbe med familienettverket til elevene.

Størrelsen på utvalget er et spørsmål om skjønn (Ryen, 2012). Thagaard (2018) oppfordrer til å bestemme antall informanter i forhold til studiens rammer, ressurser og varighet. Heller få intervjuer man analyserer grundig, enn så mange intervjuer at man ikke får gjort en nyskapende og sammenhengende analyse og fortolkning. Samtidig sier Kvale og Brinkmann (2015) at dersom man intervjuer for få, er det vanskelig å generalisere og ikke mulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Siden dette er en mindre forskningsstudie valgte jeg til slutt å intervju fem minoritetsrådgivere. Jeg var likevel åpen for å intervju noen flere dersom jeg følte jeg ikke hadde fått tilstrekkelig materiale etter siste intervju i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine anbefalinger.

Utvalget er trukket ved det som kalles snøballmetoden (Tjora, 2017). Det vil si at personer jeg har vært i kontakt med som arbeider som minoritetsrådgiver har tipset meg om andre aktuelle informanter. Jeg henvendte meg direkte til deltakerne via mail med informasjon om prosjektet og forespørsel om å delta.

Til tross for at dette er en liten forskningsstudie har jeg tilstrebet viktigheten av variasjon i utvalget av informanter. Informantene jeg intervjuet har variert bakgrunn, representerer begge kjønn og har jobbet som minoritetsrådgivere i et variert antall år. Av hensyn til anonymisering vil jeg ikke presentere informantene ytterligere.

3.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Dette forskningsprosjektet baserer seg på fem ulike intervjuer, tre ansikt-til-ansikt, ett Skype-intervju og ett telefonintervju. Jeg valgte i utgangspunktet å ikke ha et pilotintervju, da jeg tidligere har gjennomført flere intervju og hadde en viss anelse om hvordan jeg er som intervjuer og hvordan diktafonen fungerte. Likevel hadde jeg ikke testet ut denne intervjuguiden før, så jeg visste ikke hvordan den ville fungere. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig å gjennomføre testintervju. Dette gjelder uansett hvor god erfaring man har med å gjennomføre intervju fra før og særlig dersom man undersøker et nytt område. Jeg valgte derfor å gå gjennom intervjuguiden med noen medstudenter før første intervju. Dette bidro til at jeg fikk tilbakemeldinger på hva som fungerte og ikke og jeg kunne justere intervjuguiden deretter.

Jeg valgte å bruke diktafon for å ta opptak av intervjuene, heller enn å ta notater. På denne måten gikk jeg ikke glipp av detaljer i det informantene fortalte, jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om å være til stede og jeg kunne sitere informantene korrekt under transkriberingen. Jeg hadde allikevel notatblokk med meg for å kunne notere meg ned ting jeg tenkte var viktig rett etter intervjuene.

Siden det ikke er mange minoritetsrådgivere i umiddelbar nærhet og totalt sett, valgte jeg å intervju minoritetsrådgivere spredt rundt om i landet, både på grunn av tilgjengelighet og for å anonymisere informantene. Noen av informantene hadde jeg anledning til å reise til, mens andre var på steder som gjorde at jeg ble avhengig av å foreta intervjuene via Skype og i et tilfelle, via telefon. Den vanligste måten å foreta intervju på er ansikt-til-ansikt. Dette har lenge blitt sett på som den ideelle fremgangsmåten, hva gjelder validitet og nøyaktighet. I noen tilfeller er ikke ansikt-til-ansikt-intervju en mulighet og moderne teknologi har gjort potensialet for å gjennomføre intervjuer via teknologi som for eksempel Skype mer levedyktig de siste årene (Deakin & Wakefield, 2014; Farooq & de Villiers, 2017; Janghorban et al., 2014). Fordelen ved at jeg kunne benytte meg av digitale intervju var at jeg nådde informanter flere steder i landet og dermed kunne beskytte anonymiteten deres enda bedre. Svakheten ved denne type intervju er at en del av den relasjonelle interaksjonen vil forsvinne, en del som er svært viktig, særlig i det første møtet.

Deakin og Wakefield (2014) argumenterer med at intervju via Skype gir samme kvalitet som konvensjonelle ansikt-til-ansikt-intervjuer. Bruk av pauser, repetisjoner og omformuleringer skiller seg ikke nevneverdig ut og kvaliteten på responsen er omtrent den samme. Online-intervju er allikevel ikke alltid ideelt dersom for eksempel informanten er svært reservert eller gir lite respons. Dette var ikke tilfelle i mitt Skype-intervju. Jeg opplevde informanten som trygg og svært responsiv. Allikevel vil jeg argumentere for at Skype-intervju krever en særskilt bevisstgjøring fra både intervjuer og informant sin side og at begge bør ha en viss tidligere erfaring med denne type teknologi. Dette var ikke tilfelle i dette intervjuet, noe som gjorde at informanten til tider nok glemte at hen var på kamera.

På grunn av problemer med Skype hos en av informantene ble intervjuet foretatt via telefon. Ved telefonintervju mister man muligheten til å bruke kroppsspråk og det blir desto viktigere å forsikre seg at man har forstått hva informanten har sagt. Det kan også oppleves som vanskelig å få nok tid på oppvarmings spørsmålene og kan på den måten oppleves mindre trygt både for informant og intervjuer (Tjora, 2017). Det kan også være lettere å bli distraheret av ting rundt seg når man ikke blir sett, selv om distraksjoner også kan oppstå i ansikt-til-ansikt-intervju (Novick, 2008). En positiv side ved å intervju over telefon var at informanten slapp å se opptakeren i rommet og slapp dermed en påminnelse om at intervjuet ble tatt opp (Tjora, 2017). Flere kan også være mer fortrolig med å bli intervjuet over telefon, det kan oppleves mer anonymt, være lettere å ta opp sensitive tema når man ikke ser den som intervjuer og gi mulighet til å skjule eventuelle emosjonelle reaksjoner (Novick, 2008; Thaagard, 2018; Tjora, 2017). Farooq og de Villiers (2017) argumenterer også for at denne type intervju kan utjevne maktbalansen og potensielt kan gjøre at informanten snakker mer fritt og har mer kontroll til å snakke om det de mener er viktig. Jeg opplevde telefonintervjuet som avslappet og informanten som trygg.

Intervjuene jeg foretok ansikt-til-ansikt foregikk på informantenes arbeidsplass, et på informantens kontor og de to andre på andre kontorer på skolene. Dette var steder hvor informantene var kjent og trygge og la til rette for en avslappet stemning (Tjora, 2017). I det ene intervjuet opplevdes mye støy i form av kollegaer som flere ganger kom inn og henvendte seg til informanten og hen måtte ved en anledning gå ut så vi måtte ta en pause. I verste fall kan slik støy utgjøre en fare for opptakskvaliteten og det kan oppleves vanskelig å komme tilbake til den gode intervjurelasjonen (Tjora, 2017). Dette

var ikke tilfellet her. Under Skype-intervjuet satt informanten på sin arbeidsplass og jeg satt hjemme. Her merket jeg konsekvensen av et ustabil net til tider, noe som gjorde små deler av intervjuet mer utfordrende. Dette løste seg allikevel godt ved tålmodighet og pauser. Et annet aspekt her var uventet arbeid i blokka der jeg bor, så det ble noe støy. Informanten var såpass trygg og avslappet at det virket ikke som det gjorde hen noe, men jeg tenker at det kunne slått ganske feil ut med en mer usikker informant. Telefonintervjuet ble derfor foretatt på arbeidsplassen min, på et kontor, med godt net og ingen forstyrrelser. Informanten satt på sin arbeidsplass tilsynelatende uten forstyrrelser.

For at semistrukturerte intervju skal være av bra kvalitet er man avhengig av opparbeidet tillit mellom forsker og informant. Ved å legge til rette for at informanten får tilstrekkelig med tid og kan snakke til dels fritt legger man et grunnlag for et trygt rom. På samme tid skal heller ikke intervjuene være så lange at informanten blir utslitt (Tjora, 2017). Hydèn i Tjora (2017) anbefaler en tidsramme på ca. 1 time. Intervjuene mine varte fra 50 minutter til 2 timer, med en gjennomsnittstid på ca. 1 time og 20 minutter.

Under intervjuene tilstrebet jeg å skape en så avslappet stemning som mulig for at informantene skulle kunne føle seg trygg nok til å snakke om personlige erfaringer, samtidig som det var mitt ansvar å etablere en ramme for intervjuet. Jeg var hele tiden bevisst på at mens dette for meg var en nøye planlagt situasjon, var det ikke det for informantene. Deres forventninger om hva jeg som forsker vil ha informasjon om, gjør at de kan ytre seg på en bestemt måte (Tjora, 2017). Jeg brukte derfor ulike teknikker lært på studiet, som aktiv lytting, skape rapport, parafrasering og pauser (Kvalsund, 2015). Jeg brukte også aktivt oppfølgingsspørsmål som «kan du si noe mer om..» og sjekket jevnlig om jeg hadde forstått informanten riktig ved å stille spørsmål som «har jeg forstått deg riktig når du sier at..» og «hva mener du med..» (Thagaard, 2018). Jeg var også bevisst mitt eget og informantens kroppsspråk under intervjuet. Her er mitt ansvar som forsker å vurdere om jeg skal legge vekt på informantens kroppsspråk eller ikke og om det inneholder potensielt nyttig informasjon som jeg bør gå videre med i intervjuet (Kvalsund, 2015).

3.5 Transkribering

Målet med transkribering av intervjuet fra muntlig til skriftlig form er å strukturere intervjusamtalene så de i neste steg kan analyseres. Denne struktureringen kan også sies å være begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv. Dette fordi jeg aldri har transkribert før og jeg tenkte det var mye lærdom i det. En meningsanalyse av det som ble sagt ble også påbegynt (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre vil da sjansen være mindre for at såkalte visuelle ledetråder og informasjon om stemningen går tapt (Tjora, 2017). Av praktiske hensyn transkriberte jeg ikke rett etter intervjuene, noe jeg ser i etterkant ville vært en fordel da jeg ville hatt intervjuene ferskt i minnet. Ikke minst kunne jeg da ha gjort små justeringer i intervjuguiden dersom jeg hadde sett det som nødvendig.

Når man transkriberer tolkes det muntlige over i skriftlig form og nyanser i tonefallet faller bort (Kvale & Brinkmann, 2018). For å markere hva som skjedde i intervjuene skrev jeg for eksempel (ler) dersom informantene lo. Jeg skrev videre (...) dersom de tok pauser og ord som «eh» og «hm» ble tatt med når jeg opplevde at de var mer

nølende. Ifølge Tjora (2017) kan dette være med på å synliggjøre at informantene leter etter en måte å ordlegge seg, eller en form for usikkerhet. Jeg opplevde denne måten å transkribere på som nyttig, da den hjalp meg bedre til å huske stemningen i intervjuet når jeg skulle gå videre til å analysere datamaterialet og jeg kunne foreta en vurdering om disse lydene og pausene skapte en mening eller om det kunne tas bort. For å gjøre teksten mer leservennlig valgte jeg å fjerne alt utenom (...) for å vise pauser.

For å beskytte konfidensialiteten til informantene mine valgte jeg å transkribere alle intervjuer til bokmål. Allikevel vurderte jeg å ta med spesielle dialektord dersom det kunne ha betydning (Tjora, 2017). Dette var ikke tilfelle. Jeg har gjengitt alt de sa og tatt med pauser da jeg mener det kan ha betydning for analysen. Totalt endte jeg opp med 72 sider transkribert materiale.

3.6 Dataanalyse

Forskningsanalysens formål er å avdekke hva som ligger bak forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2018) er analysen en dialog mellom informantenes og forskerens perspektiver, hvor det er forskerens perspektiv som tolker datamaterialet og strukturerer analysen. Ryen (2012) beskriver analyseprosessen som en kreativ, rotete, tidkrevende og ikke-lineær prosess som gir rom for mye tvil. Til slutt skal denne prosessen gi forskningens data struktur og mening.

Det finnes forskjellige former for intervjuanalyse. Jeg har latt meg inspirere av Lindseth og Norbergs (2004) fenomenologiske-hermeneutiske metode for analyse hvor forskeren veksler mellom naiv lesning og en tematisk strukturell analyse. Naiv lesning vil si at man leser gjennom teksten flere ganger med et åpent sinn for å forstå tekstens mening som en helhet. I tråd med fenomenologisk tankegang har jeg forsøkt å oppnå maksimal åpenhet overfor egen tekst og prøvd å sette egne begreper til side (Kvale & Brinkmann, 2015). Den naive forståelsen av teksten styrer den strukturelle analysen ved at den må valideres eller ugyldiggjøres.

Jeg leste først gjennom det transkriberte materialet og noterte ned det som fremstod for meg som den essensielle meningen i informantenes opplevelser. Eksempler på stikkord jeg noterte meg var *relasjon*, *fleksibilitet*, *forebygging* og *å knekke kulturelle koder*. Etter dette startet jeg med den mer strukturelle analysen hvor jeg ved å fargekode teksten kom frem til såkalte meningsbærende enheter. Disse enhetene ble så kondensert til setninger som beskrev essensen av meningsinnholdet. Videre ble disse igjen lest gjennom til jeg fant likheter og ulikheter. Enhetene som hadde flest likheter ble igjen kondensert til jeg satt igjen med flere temaer. Disse temaene ble sett opp mot den naive forståelsen av teksten. Denne prosessen fortsatte til jeg opplevde at den naive forståelsen ble validert gjennom den strukturelle analysen og jeg satt igjen med fire hovedtemaer (Lindseth & Norberg, 2014). De fire temaene kalte jeg «*Det handler om å ha en trygg hånd som kan hjelpe dem videre*», «*Jeg har ikke lyst til å ha tvangsekteskapsaker, jeg vil forebygge*», «*Jeg tror det er mye lettere å være barn og ungdom dersom du ikke har to atskilte liv*» og «*Det er viktig å forstå hvor de kommer fra*», med underkapittelet «*Negativ sosial kontroll*».

I tabellen under viser jeg til et eksempel fra min strukturelle analyse:

- 1) Første kolonne: Det som sies av informanten.
- 2) Andre kolonne: Meningen er «køkt ned». Her trekker jeg ut essensen av det som blir sagt. Informanten sier ikke direkte til ungdommene hva hennes mandat er. Hun er på tilbudssiden og ufarliggjør.
- 3) Tredje kolonne: Informanten trår varsomt i hvordan hun går frem.
- 4) Fjerde kolonne: Overordnet tema eller koder. Knekke kulturelle koder og forstå kulturell kontekst.

Meningsbærende enheter	Kondensert/ essensiell mening	Undertema	Tema
<i>Og så har jeg vært veldig opptatt av at det jeg formidler til minoritetsspråklige ikke vil bidra til å stemple dem som gruppe, så når jeg går rundt så sier jeg bare at jeg er rådgiver for minoritetsspråklige og ift. minoritetsspråklige spørsmål. Så sier jeg «jeg kan hjelpe dere med det meste». Ta kontakt. Og jeg snakker ikke om tvangsekteskap.</i>	Uttaler ikke direkte hva mandatet er. På tilbudssiden. Ufarliggjør.	Trår varsomt.	Knekke kulturelle koder og forstå kulturell kontekst.

3.7 Forskerrollen og min forforståelse

Et generelt trekk ved mennesket er at vi forstår verden ut fra våre forforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). For å utvikle ny innsikt er forholdet mellom forhåndskunnskap og empiri sentralt. De forhåndsoppfatningene jeg har om et fenomen kan hindre åpenhet til fenomenet som studeres (Lundberg & Sataøen, 2016).

Ifølge Husserl i Neumann & Neumann (2012) må man være bevisst sine forforståelser for så å kunne sette de til side i møte med andre menneskers livsverden. Det betyr ikke at egne forforståelser blir borte, men at de da vil stå minst mulig i veien for å forstå informantenes mening og erfaring. For å kunne sortere det man ser *må* man ha en viss forforståelse.

Jeg har lenge vært opptatt av minoritetsarbeid, integrerings- og inkluderingsarbeid og arbeid med menneskers nettverk. Som en forlengelse av dette har det særlig fanget min interesse at skole-hjem-samarbeid virker å bli mer fraværende jo eldre elevene blir. Hvilken betydning dette kan ha for relasjoner? Jeg gikk inn i prosjektet med en forforståelse av at rådgiverne også tenker at nettverksarbeid er like viktig som det jeg selv gjør. Dette var jeg bevisst både før og under intervjuene, da jeg ønsket at rådgivernes egen erfaring skulle være i fokus. Videre hadde jeg en forforståelse om at relasjonen er viktig i arbeidet som rådgiver. Dette er kunnskap jeg har tillært meg både i

min grunnutdanning og gjennom masteren. I tråd med en hermeneutisk tilnærming har jeg reflektert nøye rundt hvilke forutsetninger jeg har hva gjelder temaet for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har ført til at jeg har forsøkt å møte informantene med et åpent sinn, lytte og være genuint til stede i intervjuet. Ifølge Thagaard (2018) er ekte engasjement og oppriktighet det som karakteriserer det mest vellykkede intervjuet. Dersom vi ikke lykkes med å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen, vil intervjuets kvalitet påvirkes. Forskerens integritet, sensitivitet, empati og rolle som person, samt den interaktive relasjonen mellom forsker og deltaker, er avgjørende for forskningens kvalitet (Karagiozis, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har vært opptatt av at mitt syn ikke skal farge informantene. I forkant av intervjuene satte jeg meg godt inn i minoritetsrådgivernes mandat. Dette, i tillegg til egen jobberfaring som rådgiver, har gjort at jeg har et visst nivå av kjennskap til forskningsfeltet forut intervjuet. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) nødvendig for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål under intervjuet og for å vinne ny kunnskap.

3.8 Studiens kvalitet

Jeg vil nå redegjøre for denne studiens vitenskapelige kvalitet. Ifølge Tjora (2017) og Kvale og Brinkmann (2015) benyttes ofte tre kriterier som indikatorer på kvalitet; *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *overførbarhet*.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om forskningsresultatenes pålitelighet og hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Jeg har forsøkt å være så konkret og spesifikk som mulig når jeg har beskrevet fremgangsmåten jeg har benyttet meg i løpet av forskningsprosessen for å utvikle data (Thagaard, 2018). Jeg har reflektert over om det at jeg har noe til felles med informantene og har hatt et spesielt engasjement tilknyttet tematikken kan ha påvirket resultatet (Tjora, 2017). Forskningsprosessen blir synliggjort når jeg reflekterer over hvilke metodiske beslutninger jeg har tatt underveis og hvilke teorier jeg har benyttet (Thagaard, 2018; Tjora 2017). Ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig kan påliteligheten styrkes (Silverman, 2014). Videre er refleksivitet viktig for å styrke reliabiliteten. Jeg har reflektert over hvordan min tolkning av data framkommer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) snakker vi her om såkalt *refleksiv objektivitet* hvor ønsket er å strebe etter objektivitet om subjektivitet, i tråd med hermeneutisk forståelse hvor våre fordommer setter oss i stand til å forstå noe. Ved å være sensitiv overfor ens subjektivitet og fordommer kan man oppnå refleksiv objektivitet.

3.8.2 Validitet

Hvor egnet er den metoden jeg har valgt? Hvor gyldige er de tolkningene jeg har kommet frem til i forhold til den virkeligheten jeg har studert? Er disse tolkningene svar på spørsmålet jeg prøver stille? (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Å validere er å sette spørsmålsteget i tråd med hermeneutisk fortolkning. Denne valideringen er noe som kontinuerlig skal gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Også her blir transparens viktig ved at jeg beskriver

forskningsstudiets teoretiske ståsted og ser på hvordan analysen fører frem til tolkningen (Thagaard, 2018).

Siden jeg er ute etter minoritetsrådgiveres subjektive erfaringer ser jeg på metoden jeg har valgt som egnet for å undersøke problemstillingen, i tråd med det litteratur om kvalitativ forskning sier (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Ved å begrunne mine tolkninger og reflektere rundt funnene vil jeg styrke gyldigheten i forskningsoppgaven.

3.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene av forskningsstudien har overføringsverdi til andre lignende kontekster og lignende situasjoner og hvorvidt studien har nytteverdi (Thagaard, 2018). Jeg tenker at andre som jobber med minoritets elever på skoler kan dra nytte av minoritetsrådgivernes erfaringer med å jobbe med elevenes familienettverk. Videre tenker jeg at funnene kan ha en viss overførbarhet til andre hjelpeinstanser som jobber med minoritets elever og familienettverk i og utenfor skolen.

3.9 Etiske refleksjoner

Gjennom hele forskningsprosessen må forskeren reflektere over etiske valg og etisk praksis (Ryen, 2012; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Etikk i kvalitativ forskning handler om forskerens ansvar i relasjonen til informanten. Ikke ulikt andre relasjoner behandler vi informanten med respekt, er høflig og gjør ikke noe som kan skade dem. Gode manerer er en god start, men forskningsetikk krever retningslinjer som går utover vanlig høflighet (Silverman, 2014). I min forskningsstudie har jeg tatt utgangspunkt i retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, referansenummer: 423771, se vedlegg 1).

3.9.1 Informert og fritt samtykke

I enhver forskning som omhandler personopplysninger må forskeren innhente deltakernes informerte samtykke. Det vil si at man informerer tilstrekkelig om hva det vil si å delta i forskningsstudien og at man forsikrer seg om at deltakerne deltar frivillig og med mulighet til når som helst å trekke samtykket (NESH, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Ryen, 2012; Silverman, 2014; Thagaard, 2018). Samtykket skal være fritt, avgitt uten noen form for påvirkning og press (NESH, 2016). I kvalitativ forskning er det noen begrensninger for hvor mye informasjon som kan gis for å ikke påvirke deltakernes atferd. Opplegget for prosjektet kan også måtte endres underveis, så deltakernes samtykke vil derfor ikke være basert på fullstendig informasjon om forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

I tråd med NESH (2016) sine retningslinjer sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 2) til informantene på forhånd på mail og oppfordret dem til å lese gjennom informasjonen før intervjuet. De som bodde andre steder sendte meg samtykkeerklæringen tilbake før intervjuet, mens resten skrev under før intervjuet startet. Før intervjuet startet gikk jeg gjennom informasjonsskrivet og spurte om de hadde noen spørsmål tilknyttet informasjonen i skrivet. Deltakerne ble informert om at intervjuet ble tatt opp. Etter intervjuet gjennomgikk jeg de mest sentrale punktene i informasjonsskrivet en gang til, spurte hvordan intervjuet hadde opplevdes og forklarte

hva som ville skje videre. Jeg understreket nok en gang muligheten for å trekke samtykket.

3.9.2 Anonymitet og konfidensialitet

Innsamlet informasjon fra forskningsprosjektet skal behandles anonymt, konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal anonymiseres slik at deltakernes identitet ikke kan gjenkjennes (NESH, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Ryen, 2012; Thagaard, 2018).

For å sikre konfidensialitet i denne studien overførte jeg lydopptakene direkte til datamaskinen min da intervjuene var over. Denne er beskyttet med passord. Data ble umiddelbart slettet fra diktafonen og etter at jeg var ferdig å transkribere slettet jeg opptakene fra datamaskinen. Transkripsjonene ble lagret på samme data beskyttet med passord.

Et tema for refleksjon i denne studien har vært anonymisering. Transkripsjonene ble gjort dialektnøytrale og opplysninger som kunne identifisere skole og geografisk tilhørighet ble fjernet. Videre ble pseudonymer benyttet på informantene.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn som ble analysert frem gjennom fenomenologisk-hermeneutisk metode for analyse, inspirert av Lindseth og Norberg (2004). Disse funnene kom jeg frem til ved å tolke det informantene fortalte sett opp mot min problemstilling som er «Hvordan beskriver IMDis minoritetsrådgivere at de arbeider med minoritetspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid?».

De fire funnene er:

- 1) «Det handler om å ha en trygg hånd som kan hjelpe dem videre»
- 2) «Jeg har ikke lyst til å ha tvangsekteskapssaker, jeg vil forebygge»
- 3) «Jeg tror det er mye lettere å være barn og ungdom dersom du ikke har to atskilte liv»
- 4) «Det er viktig å forstå hvor de kommer fra»

Informantene presenteres ved pseudonymene Hanna, Agnes, Naomi, Ole og John for å ivareta deres anonymitet.

4.1 «Det handler om å ha en trygg hånd som kan hjelpe dem videre»

Informantene fortalte at for å kunne jobbe godt med elevene og deres familienettverk var det helt sentralt å bygge en god relasjon til dem for å komme i posisjon til å hjelpe. De fortalte at dette gjelder både relasjonen mellom minoritetsrådgiver og elev, relasjonen mellom minoritetsrådgiver og familien, men også indirekte relasjonen mellom elev og omsorgsperson og elev/omsorgsperson og hjelpeapparatet. Dette mente informantene at var viktig for å kunne hjelpe på en helhetlig måte.

Å komme tett på mennesker man jobber med er viktig for å kunne gi riktig hjelp. Informantene var enige om at dette kun er mulig ved å få en god relasjon basert på tillit og respekt. Ole sa:

Vi jobber fra et menneskerettighetsperspektiv og det er det som utformer den jobben vi gjør. Men for at vi skal klare å forankre det her så er det viktig med tillit, man må bygge en god relasjon til disse folkene som vi jobber med, slik at vi kan ha en plattform som kan fremme en god dialog og diskusjon og samtale. Relasjonsbygging og tillit er viktig.

For å få god kontakt med ungdommene og deres familier, sa flere av informantene at de har valgt å være på tilbudssiden og fleksible i sin tilnærming. Dette gjør de ved å ha en åpen dør, så elevene og familiene kan komme med alle mulige spørsmål og problemer. Dette legger grunnlaget for å kunne opprette kontakt og er ifølge flere av informantene starten på å oppnå tillit og bygge en god relasjon så man kommer i en posisjon hvor man kan hjelpe. Naomi fortalte:

Jeg tar imot henvendelser hvis de trenger hjelp til søknader om opphold eller å bestille time på politistasjonen også jeg. Det er en måte å få kontakt på. Ofte så

ender jo samarbeidet i noe annet enn henvendelsene da. Det er en måte å starte på.

Hanna fortalte også om dette:

Jeg hjelper med alle mulige utfordringer eller andre ting og jeg har også en rolle hvor jeg gjør en del praktiske ting for elevene og foreldrene, slik at jeg blir sett på som allsidig og har en del kunnskap om alt.. slik at det ikke bare er hun vi snakker med når det er et problem. Eller hun kommer inn når det er et problem. Jeg kommer inn lenge før.

Informanten Agnes fortalte at før så var det vanlig at de jobbet etter arbeidstid klokka fire. Men så begynte sakene å øke i omfang og det ble for mye å gjøre. Flere holdt på å bli utbrent, *«fordi man går inn ganske gira og engasjert og man vil redde verden på 24 timer»*. Nå ber hun om lov til å bruke mobilen etter fire og sier hun har blitt flinkere til å koble eleven på andre instanser som barnevernsvakta. *«Det handler om å ha en trygg hånd som kan hjelpe dem videre. Allikevel strekker hun seg langt for å være der for elevene. Hun bekymrer seg for hvordan det går med dem og følger opp etter skoletid ved å sende meldinger eller ringe, «jeg går litt ekstra inn for å gi bistand der jeg mener det trengs, selv om det kanskje ikke alltid er akseptert»*. Elever får lov til å ha kontakt med henne på privat WhatsApp-konto da dette er en billigere måte å ta kontakt med henne på, men hun sier at noen ganger må hun blokkere dem da det blir for mye og hun vil gjerne *«ha mitt privatliv tilbake»*. Dette kan tolkes som at det noen ganger kan være vanskelig å balansere rollen. Agnes sier at hun må kjempe for å *«redde familien»*. Dette kan tolkes som at hun føler et enormt ansvar for eleven og familien:

Det er vanskelig å bare forlate kontoret mitt å si hadet. Vi snakkes i morgen! Jeg vet at jeg ikke har kapasitet til å gjøre det hele tiden, men i noen saker så føler du at, nei, her må jeg kjempe litt mer altså, hvis jeg skal redde familien. Her må jeg gi litt ekstra. Og da er jeg på tilbudssiden.

Hanna reflekterte rundt viktigheten av å ha flere kontaktpunkter for foreldrene. Foreldrene er ofte vant til skolesystemer hvor de ikke er vant til å kunne påvirke skolehverdagen til elevene, *«så da tar det jo noen møter før du oppdager at skolen faktisk er interessert i hva du har å si. At vi vil høre hva du tenker. At vi vil at du skal påvirke det vi gjør»*. Hanna arrangerer en serie med dialogmøter for ulike språkgrupper. Her diskuterer de ulike temaer og får samtidig møte andre foreldre med en lignende bakgrunn. Agnes fortalte at hun også drar på hjemmebesøk der det er behov for det.

Flere av informantene fortalte at de fortsatt har kontakt med tidligere foreldre på skolen. De kan fortsatt ringe om de har spørsmål de lurer på, både spørsmål som omhandler ungdommen, men også generelle spørsmål. Som Ole fortalte: *«deres barn er ferdig her, men de kontakter meg fortsatt hvis det er noe de lurer på»*. Dette kan tolkes som at informantene mener at de har lyktes i å oppnå en god relasjon til familien.

Selv om informantene jobber aktivt med å bygge den gode relasjonen med foreldrene, var de også opptatt av at elevene skal se på dem som noen som er der for dem. Hanna sa:

Samtidig så er det også viktig å holde på den der.. at man ikke blir sett på av ungdommen som om man tar foreldrenes parti. For da kan man miste tillit og da får ikke nødvendigvis ungdommen den hjelpen den har behov for eller blir sett på den måten som de har behov for å bli sett på. Så det er en veldig skjør balanse der, i forhold til hva slags kontakt man har og hvordan relasjonen er.

Selv om alle informantene er opptatt av å bygge en god relasjon, fortalte John at møtene som oppstår her og nå er kanskje vel så viktig sånn som hans rolle er organisert. Det er stor forskjell i hvordan rådgiverne jobber ut fra hvilken skole de sitter på.

Jeg er veldig opptatt av møtene her og nå, ikke så veldig sånn der relasjonsbygging over tid for det ser jeg, at sånn som min rolle er organisert da, når du hørte omfanget, så har jeg ikke tid til de der lange prosessene.

Informantene fortalte at de indirekte også jobber med at familien skal få en god relasjon til hjelpeapparatet. Ole fortalte at mange av familiene de jobber med ikke har tillit til hjelpeapparatet og at de derfor *«har en rolle her for å lage et godt bilde av hjelpeapparatet og hva vi gjør.. så derfor er den kommunikasjonen og tilliten og samhandling og god relasjon, det er viktig»*. Det samme fortalte Hanna:

Vi vet at færre klarer å bryte med familien helt. Så det der med å hjelpe de å bygge relasjon og forstå hverandre bedre og at begge parter forstår at de må gi og ta og at de må sette grenser.. og så den der å kunne stole på andre og ikke bare på andre og ikke bare på de i familien, stole på at eksterne kan hjelpe de og at eksterne ønsker de vel, at saksbehandler i barnevernet faktisk ønsker de vel, til å jobbe med de for at de skal ha det bedre sammen.

Hanna fortalte videre at det er en stor fordel å ha tid til å kunne følge en sak over tid, samtidig som hun har den kulturelle forståelsen i arbeid med familiene. Hun kjenner stort sett de fleste minoritetsspråklige foreldre på skolen og har en relasjon til både dem og ungdommene. I møte med hjelpeapparatet kan hun da jobbe som en brobygger for å unngå de største misforståelsene og for å støtte familien. Hanna fortalte om et møte med barnevernet hvor hun var med som støtte for familien:

[...] så å kunne sitte i de møtene både hjemme og på skolen og være en drøftingspartner for foreldrene, for ungdommen og for saksbehandler, tror jeg letter det samarbeidet og den tilliten de skulle ha til hverandre. Så sånn sett har hadde jeg ikke en formell rolle, man blir liksom en diplomat, en fredsmekler.

Her fortalte Hanna at fordi hun kjente eleven og familien før problemene oppstod kunne hun vise forståelse for at situasjonen deres var vanskelig og støtte foreldrene i møte med barnevernet. Kommunikasjonen ble lettere ved at hun kunne forklare det barnevernet ville formidle. Hun kunne også være en samtalepartner for saksbehandler.

4.2 «Jeg har ikke lyst til å ha tvangsekteskapssaker, jeg vil forebygge»

Dette temaet handler om hvordan informantene jobber forebyggende for å legge grunnlag for samarbeid og for å kunne være i posisjon til å hjelpe når det først brenner. Informantene forteller at de jobber med ungdommer som har utfordringer og problemer

på flere områder i livet. Fokuset deres er å hjelpe dem å fullføre skolen, men for at elevene skal kunne gjøre det, må de hjelpe dem med ting rundt dem som er ustabile for at de skal kunne konsentrere seg om skolen. I dette arbeidet kommer familienettverket inn. Naomi fortalte at *«ofte så har jo elevene her et større behov i forhold til bistand, fordi de har utfordringer på flere områder i livet sitt, sant. Og da tar det bort skolefokuset deres også»*.

Agnes fortalte om viktigheten av å arbeide med nettverket:

Når vi jobber med mennesker så er målet at vi skal bidra så det blir gode løsninger, hvis ikke med det samme, så på sikt. Og ved å jobbe i forhold til nettverket rundt eleven eller rundt familien, så bidrar man ikke bare å hjelpe et enkeltindivid, men kanskje gjerne flere.

Ole understreket viktigheten av å jobbe forebyggende med familien i arbeidet de gjør. Som han sa: *«jeg har ikke lyst til å ha tvangsekteskapsaker, jeg vil forebygge. Jeg har ikke lyst til å komme til det stadiet hvor vi ser at en jente eller gutt blir tvangsgifta»*.

Han fortalte videre at ved å jobbe med fedrene og dere sønner kan man forebygge det som er mandatet til minoritetsrådgiverne, nettopp tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og negativ sosial kontroll. Ved å komme i dialog med fedre og sønner kan man også bruke dem som endringsagenter i deres egne miljø.

Flere av informantene fortalte om hvordan de jobber konkret opp mot nettverket med elevene og indirekte med nettverket til elevene. Agnes har kartleggingssamtaler med elevene i begynnelsen av hvert skoleår for å danne seg et bilde av deres liv og deres nettverk. På den måten har hun dannet seg et grunnlag om problemer skulle oppstå. *«For meg er det en ganske viktig samtaler som jeg har ved skolestart, fordi det er nesten som, det er det som starter jobben min»*. John arrangerer felles foreldremøte med tolk for innføringsklassene med kort botid.

Selv om flere av informantene er bevisst sitt arbeid med familienettverket, sier allikevel flere at dette er noe de kan og burde jobbe mer med. Agnes fortalte at *«når det gjelder familienettverk er det ofte at vi tar kontakt, dessverre, med familien når det begynner brenne rundt ungdommen»*, mens Naomi fortalte: *«Jeg tror at det med familienettverk er noe vi alle tenker vi skal bli flinkere på»*.

Å jobbe forebyggende tar tid. Dette er noe flere av informantene reflekterer rundt. Agnes fortalte at man må være bevisst på at man ikke kan *«redde verden ved en eller tre eller fire samtaler. Du kan bidra til en langvarig prosess. Men det er ofte at vi forventer quick fix og da glemmer vi at vi jobber med mennesker»*. Det samme fortalte Naomi, alt skjer ikke i ett møte. Hun tar seg selv i å skulle finne en løsning på problemet fort, *«men det er ikke det vi alltid skal, vi skal være der»*.

Agnes fortalte at hjelpetilbudene ofte settes inn for sent. Dette sitatet kan tolkes som at Agnes mener det først må skje noe drastisk for at noe skal skje:

Vi blir så opptatt av å fikse! Ikke sant. Jeg savner de mellommenneskelige relasjoner som faller bort på grunn av systemene. Det savner jeg. Jeg forstår at uten et velfungerende system så vil mye falle fra hverandre, det forstår jeg også

godt, men noen ganger så tenker jeg at vi glemmer disse personene som står bak disse tallene. Vi glemmer dem. Vi glemmer dem.. Men plutselig hvis en person står med et gevær og vil begynne å skyte.. Da! Da er det masse tilbud. Men hvor var de da det begynte å koke? Hvorfor kan vi ikke sette inn bedre tilbud på et tidligere stadium?

Ved å jobbe forebyggende kan minoritetsrådgiverne være med på å hindre at ungdommen bryter med familien. Naomi fortalte at dette ofte blir for vanskelig å stå i og de vender tilbake på et tidspunkt. Familien er viktig og de lever mye tettere enn det vi gjør. Når de blir alene blir ensomheten stor. *«Da kan valget bli.. Du kan få et bedre liv i kontroll enn uten og. Det er forskjellige grader så klart, men man skal prøve å forstå det litt også. Det er så lett å uttale seg» (Naomi).* Ole fortalte om det samme. Jenter som flytter hjem igjen etter å ha brutt med familien og går med på det de rømte fra for ett år siden. Det blir for vanskelig, de mister historien sin og de har gjerne ikke et nettverk å leve videre på. Som Jonn sa: *«Så det er liksom sånn, hvor fritt kan du leve innenfor de rammene du har?».*

Hanna fortalte om det samme:

[...] for du må være i dialog, for den der å ikke ha dialog og ungdommer som trekker.. ungdommer som bryter med familien. Statistisk sett så går det ikke så veldig bra med dem. Og de aller fleste går tilbake igjen. Og når vi vet det skjer likevel, så er det kjempeviktig å ha dialog med foreldrene.

4.3 «Jeg tror det er mye lettere å være barn eller ungdom dersom du ikke har to atskilte liv»

Dette temaet handler om balansegangen det er å skulle jobbe opp mot et familienettverk som, i verste fall, kan være med på å skade eleven. De er svært fleksible og beskyttende overfor ungdommene som ifølge informantene lever i en begrensende skam- og æreskultur.

[...] Man må vurdere nøye før man går videre med saker, før man.. gjerne drøfte med eleven før du tar inn familien og hvilke konsekvenser man tror det vil ha, altfor for henne, for familien og forklare det der at snakker du ikke med familien så.. må man liksom jobbe med det da. Og få innpass. Men du må liksom få den eleven med deg på laget for hvilke valg du tar og kommuniserer med. Så man må jobbe ganske transparent og (John).

Naomi fortalte at *«man skal tenke seg om hva man presenterer for foreldrene, du vet jo hva det handler om, hva slags problematikk det er. Så enkelte ting sier du ikke».*

Selv om informantene fortalte at de ikke alltid kan jobbe tett med familienettverket, kan de jobbe indirekte med familien gjennom eleven og gjennom å samarbeide med andre. Agnes fortalte at hun for eksempel gjennom eleven visste at han hadde en lillebror på en annen skole og at hun da kunne samarbeide med helsesykepleier på denne skolen for å få gitt bistand til familien. John fortalte at han jobbet med en jente som hadde fått seg kjæreste, hvor han på sikt ønsket å snakke med familien hennes. Jenta var redd for konsekvensene det kunne få dersom en utenfor familiesystemet skulle komme inn å

snakke om intime familiære saker. Da ble mye av arbeidet til informanten å styrke henne til å kjøpe seg litt tid, stå litt imot, være ærlig med følelsene sine.

Naomi opplevde at det kan være en utfordring at elevene er annerledes hjemme enn de er på skolen. Hun blir da ofte redd for å røpe noe i møtene som kan gå utover dem hjemme. *«Er han alltid så stille og sjenert på skolen som han er hjemme også?», hørte jeg her en dag. Klassens klovn som henger i taklampa».*

Jeg tror det er mye lettere å være barn eller ungdom dersom du ikke har to atskilte liv. Når du har et hjem som er sånn og sånn, så er du annerledes på skolen, du må hemmeligholde ting. Jeg tror det blir lettere å være ungdom hvis man klarer inkludere familienettverket. Og så det med at man kan være med å påvirke holdninger eller sånn til foreldrene da, på ting som vi tenker er skadelig for ungdommene. Da blir det lettere å være ungdom (Naomi).

Informantene er opptatt av at eleven skal vite at de er til å stole på, at de kan komme til dem å få hjelp om de vil, det finnes en utvei dersom det skulle bli for vanskelig. De har stor respekt for at eleven ikke alltid ønsker å fortelle, men tilbudet er alltid der om eleven skulle ombestemme seg.

John fortalte at det nesten er gjennomgående at elever som har hatt kontakt med barnevernet tidligere har en stor frykt for å ha kontakt med barnevernet igjen, *«fordi de sier at sist jeg varslet barnevernet, da jeg var 12-13 år, kom liksom barnevernet hjem og skulle komme på hjemmebesøk og de skulle komme på samtaler hjemme å vurdere og da pleasa foreldrene med, men med en gang barnevernet var ute så det det dobbelt så jævlig å bo hjemme».*

Han fortalte videre:

Jeg husker det var en familie vi drev og jobbet med hvor vi trodde.. vi er da ofte sammen med en lærer eller rådgiver eller noe sånt.. hadde god kommunikasjon med foreldrene, også var de en helt annen person, da de kom hjem. For de følte at vi formidlet noe som ungene hadde sagt om hjemmeforhold, som de pleasa og var helt enig med oss i samtalen og så ble det juling når de kom hjem, ikke sant. Altså det ble enda strengere. Så det er den faren ved å involvere for mye.

Ole reflekterte rundt konsekvensene det kan ha for eleven dersom man forteller for mye til familien og at de derfor ikke alltid kan fortelle sannheten til foreldrene. Det samme fortalte John:

[...] Og for jenta må vi også tenke på sikkerhet, dette er alvorlige ting og noen kan ende opp med å bli drept faktisk. Man vet aldri, for det er snakk om ærespørsmål, det handler om deres ære. De vil ikke bli krenket, så da må man beskytte disse jentene. Noen ganger kan vi si ting som ikke alltid er tilfelle, men for å beskytte dem.

4.4 «Det er viktig å forstå hvor de kommer fra»

Dette temaet handler om hvordan informantene hele tiden må være bevisst og sensitive for den kulturelle konteksten de jobber i og navigere i et kulturelt landskap som kan være nokså ulikt deres eget. Som Agnes sa, «*du må knekke koder*».

Denne bevisstheten fortalte flere av informantene at de har med seg fra dag en i møte med elevene og deres foresatte allerede når de skal forklare deres rolle på skolen. De presenterer bevisst ikke sitt mandat som omhandler å forebygge tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og negativ sosial kontroll. Agnes fortalte:

[...] og så har jeg vært veldig opptatt av at det jeg formidler til minoritetsspråklige ikke vil bidra til å stemple dem som gruppe mer i skolehverdagen. Så når jeg går rundt så sier jeg bare at jeg er rådgiver for minoritetsspråklige og i forhold til minoritetsspråklige spørsmål. Så sier jeg; «jeg kan hjelpe dere med det meste. Ta kontakt». Jeg snakker ikke om tvangsekteskap.

Ole fortalte om det samme:

Jeg har ikke lyst på første møtet å begynne å snakke om tvangsekteskap og kjønnslemlestelse og sånne ting. Det jeg sier er at vi er her for å kunne hjelpe og for å fremme en god dialog mellom oss og hjemmet og familiære saker.

Informantene fortalte at mange av foreldrene de jobber med kommer fra land hvor de ikke er vant til å bli inkludert i skolen eller å skulle samarbeide med de ansatte. Dette er noe helt nytt for dem. Og de føler ofte at «*de ikke har så mye å bidra med kanskje. De er mye dårligere enn ungdommene både i språk og i forståelsen av systemet, sant. Og det med at vi skal blande oss i alt. Det er veldig mye nytt da. Så det er litt sånn prosessjobbing*», fortalte Naomi. Det som er en selvfølge for oss som blir inkludert fra barna begynner i barnehagen, er ikke en selvfølge for dem. Naomi og John presiserte at de må være ydmyke for de forskjellene som er.

John fortalte videre at han tror det er en utfordring å forklare skolesystemet vi har og å forklare rollene vi har i Norge i forhold til andre land. Å skulle forstå betydningen av samarbeidet må læres. Og som Hanna fortalte så må man «*ta innover seg at det er kulturelle forskjeller i måten vi kommuniserer på. Og for eksempel respekten. De sitter og har kjemperespekt for lærer og andre autoriteter på skolen her og i kontaktsamtalen skal det liksom være en dialog med hjemmet og så blir de ofte sittende å høre og lytte*».

Hanna sa videre:

Skolen har så høy status at de stiller ikke spørsmålstegn ved det skolen gjør eller de avgjørelser skolen tar. Man må være veldig tydelig. Man må si rett ut til dem at er det noe du lurer på, er det for lett, er det for vanskelig, er det.. du må liksom ramse opp.. så må du ta kontakt, det er helt greit.. og det må vi også si til elevene.

Ole har arrangert fedregrupper. Dette fortalte han har utspring i at mange av guttene på skolene kommer fra patriarkalske land og har hatt en oppvekst som påvirker veldig

mange av dem og hvordan de samhandler med andre. Ifølge Ole preger dette deres hverdag og deres relasjon til, ikke bare medelever, men også ansatte på skolen, særlig kvinnelige ansatte. Han fortalte:

Det er jo noe som er innebygd, rotfestet, ikke sant. Man kommer også til Norge med den tankegangen at det er sånn og det passer ikke her. Så de må på en måte gjennom en kulturell orientering, Og det hjelper ikke egentlig å bare ha fokus på disse ungdommene, men hjemme spiller også en vesentlig rolle, fordi når far er fraværende, så er det jo stort sett disse guttene som tar styringa, altså de som har makten egentlig overfor deres mødre, søstre og sånn. Så da er det nyttig og viktig da å ha litt fokus på foreldrene også. Fedrene».

Samtlige informanter snakket om viktigheten av å bruke tolk. Dette er noe de både bruker selv og også oppfordrer andre ansatte til å bruke, selv der man tilsynelatende har nok språk. John fortalte om lærere som klager på at minoritetsforeldre aldri møter opp på foreldremøter, mens han selv har erfart at når de arrangerer foreldremøter med tolk er oppmøte nærmere 80-90 %. Ole har gode erfaringer med språkhomogene foreldregrupper med tolk. John fortalte:

[...] Så spør jeg hvorfor de ikke går på tradisjonelle foreldremøter og det er fordi de er så redde for å ikke forstå det som blir sagt og så er de så redd for å bli spurt og ikke kunne svare.

Ole fortalte også om barrierer på grunn av språkproblemer:

For det som jeg ser er at mange av foreldrene kanskje ikke passer helt inn i det ordinære skole-hjem samarbeidet, foreldremøtene som skolen arrangerer. Det er språkproblemer, kanskje kan man ikke uttrykke seg som man vil og kan ikke bidra som man vil, men når vi har sånne språkhomogene foreldregrupper, de gangene vi hadde det, så var det sånn at vi, vi hentet tolk, men disse møtene foregikk på deres morsmål, på arabisk og somali og sånn, og tolkene, de tolket til oss i stedet. Og da ser man et annet type engasjement. At de er mer engasjert og gira på å delta.

4.4.1 Negativ sosial kontroll

I hjemlandet kan foreldrene ha hatt høy status og har vært vant til å bli respektert. Når man kommer til et nytt land hvor man ikke kan språket og de kulturelle kodene kan man sitte igjen med en følelse av å miste autoritet overfor barna sine. Dette er noe informantene fortalte at de jobber aktivt med i dialog med foreldrene.

Hanna fortalte at hun snakker mye om dette:

Om å være foreldre når man kommer fra utlandet og man kommer til en ny kultur, nye måter å gjøre ting på, nye forventninger. Og hvordan være den forelderen hvor kanskje barnet lærer språket fortere enn deg selv, skjønner systemet fortere. Og hvilke utfordringer de møter med ungdommene da. [...] Det er viktig å forstå de og hvor de kommer fra. Og forstå måten de har vært vant til å oppdra barn. Og den kulturelle konteksten de har oppdratt barn i.

Negativ sosial kontroll er noe det forekommer mye av og som informantene fortalte at de jobber mye med. Naomi fortalte om en konkret hendelse:

Jeg jobbet med en far i fjor, han var lege i hjemlandet, og her mistet han egentlig alt, på en måte. Og det som skjer da er jo.. og det uttrykker han i møtet også, det som ofte skjer da er at de tar tilbake myndigheten sin på en måte, på måter som kanskje ikke er så bra da. Det kan være vold eller kontroll eller.. for å vise at her er det jeg som bestemmer. For når du til og med må ha med deg ungen din for å snakke for deg. Så det er noe det der, med status. Status er veldig viktig i mange land også i tillegg.

John fortalte at mange av elevene sa at de har det strengere i Norge enn i hjemlandet: *«Og det sier ungdommene også, de hadde det mye friere hjemme i Syria enn det de har når familien har slått seg ned i Norge for eksempel.»* Han fortalte også at det noen ganger også går andre veien. Foreldre som tar kontakt fordi *«de er mer bekymret for at ungdommen velger å leve så lite norsk. Jøss, at min datter velger å gå i hijab, hun har ikke norske venner lenger, hun har kutta ut det».*

Naomi fortalte at mange av ungdommene opplever sosial kontroll uten at de vet det selv. På skolen kan elevene bli observert hele tiden, av andre elever. *«Fastetid for eksempel. Faster hun ikke? Sladre videre eller..».* Hun fortalte videre at dette er svært komplisert da de som følger med er pålagt å følge med og dermed er også selv utsatt for sosial kontroll.

Funnene viser at minoritetsrådgiverne er opptatt av å bygge en god relasjon med både elevene og familienettverket deres for å kunne komme i posisjon til å hjelpe når det trengs. De er på tilbudssiden og jobber svært allsidig, de har tid og er tilgjengelige. De er brobyggere for å skape tillit mellom hjem og andre hjelpeinstanser. Informantene sier at de kan og bør jobbe mer opp mot familien til elevene. Samtidig er det en balansegang, da det kan ha store konsekvenser å involvere familien. De trår forsiktig. De har stor kunnskap, sensitivitet og bevissthet om den kulturelle konteksten de jobber i.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene presentert i forrige kapittel sett opp mot presentert teori og tidligere forskning. Hensikten er å belyse problemstillingen «Hvordan beskriver IMDis minoritetsrådgivere at de arbeider med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid?». Diskusjonen er delt inn i fire kapitler. Kapittel 5.1 omhandler betydningen av relasjon i informantenes arbeid med elevene og deres familienettverk. Kapittel 5.2 har fokus på viktigheten av forebyggende arbeid. Kapittel 5.3 ser på utfordringene både elevene og deres familier står overfor. Siste kapittel, kapittel 5.4, diskuterer betydningen av kulturell sensitivitet og kulturkompetanse.

5.1 Viktigheten av å bygge relasjoner

I denne studien beskriver informantene hvor viktig det er å bygge en god relasjon med elevene og deres familienettverk for å kunne komme i posisjon for å kunne gi riktig hjelp. Informantene fortalte at de var svært fleksible i sin tilnærming og hadde en åpen dør for både elevene og familien for å legge et godt grunnlag for å oppnå kontakt. Som en del av alliansebyggingen tilbyr informantene også praktisk hjelp. Dette beskrev de som starten på å oppnå tillit og bygge en god relasjon. Dette er i tråd med IMDis rapport basert på minoritetsrådgivernes arbeid i skolen og rapporten til VIVE, som viser at viktige forutsetninger for å avdekke saker og ivareta de unge er tilgjengelighet, tid og tillit (IMDI, 2014; Liversage, 2018). Overordnet har tillit stor betydning og kan være en forutsetning for at metodiske tilnærminger skal fungere i praksis (Liversage, 2018). I tråd med teori om den terapeutiske alliansen er en god relasjon en av de viktigste faktorene for at rådsøker skal føle at de får hjelp. Relasjonen kan ha særlig stor betydning i arbeid med rådsøkere med minoritetsbakgrunn (Kielland Allum, 2020). Hattie (2009) rangerer i sin oversikt 138 faktorer som påvirker elevenes læring. Øverst rangerer relasjonskvaliteten mellom lærer og elev. Selv om lærere er tettere på elevene, vil jeg argumentere for at dette også kan sies å være overførbart til andre relasjoner i skolen, som relasjonen minoritetsrådgiver-elev.

Funnene mine viser at informantene strekker seg langt for å være der for elevene. En informant fortalte at hun også følger opp elever etter skoletid. Bøe og Thomassen (2017) argumenterer for at det er spesielt betydningsfullt for den det gjelder når den profesjonelle på en eller annen måte går utover det som forventes i rollen. Denne formen for avvik fra rutine eller «regelbrudd» for å kunne hjelpe kan bety mye for tilliten og for å skape en god relasjon. På den ene siden kan små slike avvik fra rutine være det lille ekstra som skal til for at det går bra med eleven. Den andre siden ved å gå utenfor rollen kan være at hjelperen strekker seg for langt og eleven danner en form for avhengighet til rådgiver. Dette kan sees i lys av Kvalsunds relasjonsdimensjoner. Dersom begge parter erkjenner at avhengigheten er nødvendig kan dette være positivt, men kan oppleves negativt dersom en av partene ønsker mindre avhengighet og det blir asymmetri (Kvalsund & Meyer, 2005). En av informantene sier noe om dette. Hun lar elever få ha kontakt med henne via hennes private WhatsApp-konto, men at det noen ganger blir for mye og hun må blokkere dem for å få privatlivet sitt tilbake. Her kan det argumenteres for at grensene kanskje er noe uklare i arbeidet og at det er minoritetsrådgiverne som den profesjonelle hjelperen som må klare sette disse grensene. For elevene kan dette oppleves som en forvirrende situasjon, når de en dag kan kontakte henne på hennes private konto, mens de neste dag blir blokkert. Dette kan føles vondt og kan skade relasjonen.

Funnene mine viser videre at informantene er opptatt av å ha god relasjonskompetanse. De er svært bevisst viktigheten av å etablere en god relasjon og evner å stå i denne over tid. Dette stemmer overens med det Røkenes og Hanssen, (2011) sier om god relasjonskompetanse. Dette kan også sees i lys av personsentrert teori. Teorien ser på relasjonen rådgiver har med rådsøker, og holdningen innenfor denne relasjonen, som nøkkelfaktorer for vellykket rådgivning (Bryant-Jefferies, 2004). Informantene fortalte at de fortsatt har kontakt med tidligere foreldre av elever på skolen, noe som kan tyde på at de har oppnådd tillit og en god relasjon. Sett i lys av dette kan det argumenteres for at det kanskje ikke er like enkelt å avslutte relasjonen og at foreldrene fortsatt har behov for støtten fra minoritetsrådgiverne. Dette kan stemme overens med forskningen til Bredal et al. (2015) som viste at både elever og foreldre fremstilte minoritetsrådgiverne som «den ene» som så og bistod dem. Her ble behovet for å styrke mangfoldperspektivet generelt i samarbeidet mellom skole og hjem understreket og forskerne problematiserte at ordningen kan blir en særordning som fører til segregering. Rapporten viste også at i relasjonen med elevene manglet det i mange tilfeller en avslutningsfase. Dette kan videre sees i lys av Kvalsunds teori om relasjonsdimensjoner (Kvalsund & Meyer, 2005). Uten en avslutningsfase kan det oppleves vanskelig for både elevene og foreldrene å komme seg videre og de blir sittende igjen i avhengighetsfasen.

I tråd med personsentrert teori og relasjonskompetanse er informantene opptatt av å ha en empatisk holdning (Cottone, 2017; Røkenes & Hansen, 2011). Empati er en av de grunnleggende holdningene hos rådgiver i den personsentrerte teorien og er grunnleggende for å oppnå tillit i hjelperelasjonen. Denne henger også tett sammen med Rogers begrep *selvaktualisering*. Rådgivers tillit til rådsøkers evne til å aktualisere seg selv, rådgivers tro på det gode i rådsøker, er det som understøtter og opprettholder den empatiske holdningen rådgiveren innehar i hjelperelasjonen (Freire, 2007). Videre fremstår informantene som rådgivere som viser *ubetinget positiv aktelse*. Dette innebærer at informantene viser aksept og ikke dømmer elevene og familiene som kommer til dem. I bunn ligger en grunnleggende respekt for dem som mennesker (Cottone, 2017). Ifølge Bozarth i Freire (2007) er empati i personsentrert teori den mest ekte måte å kommunisere ubetinget positiv aktelse. Informantene fremstår videre som *kongruente*, ved at de fremstår som genuine og viser evne til å være til stede i relasjonen med rådsøker (Cottone, 2017). At rådsøker er ekte og transparent er særlig viktig i arbeid med ungdommer (Bryant-Jefferies, 2004). En informant fortalte at møtene som oppstår her og nå er svært viktige. Dette er i tråd med McLeod (2009) som fremmer tilstedeværelsen og kontakten her og nå som det som gjør det mulig for rådgiver å være kongruent, empatisk og å vise ubetinget positiv aktelse.

Av informantene har noen minoritetsbakgrunn selv, andre ikke. Det kan være relevant her å stille spørsmålet om en rådgiver som kommer fra majoritetsgruppen i samfunnet virkelig og genuint kan inneha Rogers tre grunnleggende holdninger når hens opplevelser og verdenssyn er så fremmed for rådgiveren. Kan rådgiver, ubevisst, gjenta atferd som har hatt negativ innvirkning på rådsøker tidligere? Kan rådgiver skape en «god nok» relasjon for at de skal kunne jobbe godt og ekte sammen? I teorien, ja, men dette kan ifølge Cooper et al. (2007) innebære en enorm kompleksitet i praksis.

Drugli og Nordahl (2016) foreslår hjemmebesøk som en strategi for å knytte skole og hjem tettere sammen, noe informantene i noen tilfeller gjennomførte. For foreldre som ikke føler seg komfortable på skolen eller av andre grunner sliter kan hjemmebesøk i

trygge omgivelser være hensiktsmessig (Drugli & Nordahl, 2016). Ved å besøke familien hjemme gir rådgiveren også familien anledning til å vise seg frem fra en annen side og en fyldigere historie kan bli presentert. I den kunnskapen familiemedlemmer har om sin historie og sine relasjoner ligger det ressurser. Denne kunnskapen kan ofte være erfaringsbasert og lokal og ofte implisitt, samt formidlet gjennom kroppsspråk og handlinger heller enn ord. Å kunne tyde familiens kunnskapsformidling og særegne språk vil derfor være en viktig oppgave for hjelperen (Vedeler, 2011). Her kan det argumenteres for at hjemmebesøk burde benyttes i enda større grad, kanskje særlig i startfasen av relasjonen.

Informantene var opptatt av deres rolle som brobyggere opp mot hjelpeapparatet. Ved å selv ha en god relasjon til eleven og familien, kunne de være med i møter med hjelpeapparatet for å støtte familien, men også for å unngå misforståelser. På denne måten kan familien også få en god relasjon til andre i hjelpeapparatet. Dette stemmer overens med funn i Fafo-rapporten som sier noe om hvordan minoritetsrådgiverne inntar en funksjon som brobygger mellom foreldrene og skolen og foreldrene og andre tjenester (Bredal et al., 2015). Informantene innehar en kulturell forståelse, som ikke nødvendigvis andre på skolen og i hjelpeapparatet har. Dette kan sees i lys av MCT som utvider perspektivet på hjelperelasjonen ved å balansere en individualistisk tilnærming med en kollektivistisk realitet som anerkjenner viktigheten av familienettverk, fellesskap og kultur (Sue & Sue, 2008).

Rollen til informantene krever en fin balansegang for å oppnå tillit hos både elevene og familien. Kontakten med familien kan gå på bekostning av tilliten til elevene og evnen til å hjelpe når elevens problemer er direkte knyttet til problemer med familienettverket (Bredal et al., 2015). Informantene vurderer nøye før de går videre med en sak og ser viktigheten i å få eleven med seg på laget, på samme måte som funn i Fafo-rapporten viser. Her viste minoritetsrådgiverne at de var til å stole på ved å alltid sjekke med den som fortalte om det var greit at de gikk videre til noen med det som ble fortalt, de hadde kunnskap om ulike omsorgs- og oppdragerpraksis og bidro på en profesjonell måte til å skape nærhet ved å se hele mennesket. Denne tillitsbaserte og sosialfaglige måten å jobbe på er ikke unik, men elevene understreket at minoritetsrådgivernes kunnskap om æresrelatert oppdragerpraksis også gjorde det mulig å snakke om problemer som tvang og kontroll (Bredal et al., 2015).

For å fremme et godt og nyttig samarbeid må rådgiver posisjonere seg på en slik måte at hen ikke kommer i et konkurranseforhold til familien, men fremmer samhandling gjennom dialog. Særlig i begynnelsen av relasjonen kan dette oppnås ved å ikke kun fokusere på problemene, men å inneha et ressursfokus. Ved å anerkjenne familiens engasjement og det de er gode på, vil familien kunne videreutvikle dette og samtidig tørre åpne opp om hva de kan jobbe videre med (Vedeler, 2011).

5.2 Å være et steg foran

Informantene i studien er, som tidligere diskutert, opptatt av å skape gode relasjoner med elevene og familienettverket i tråd med personsentrert teori og relasjonskompetanse. Dette for å legge et grunnlag for god kommunikasjon og godt samarbeid og for å komme i posisjon til å kunne hjelpe dersom vansker skulle oppstå. Informantene understreket viktigheten av å jobbe forebyggende for å forhindre negativ

sosial kontroll, æresrelatert vold, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse, i tråd med mandatet deres (IMDi, u.å.).

Nordahls (2015) forskning viser at kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole blir dårligere jo eldre eleven blir. Minoritetsrådgiverne er utplassert på noen ungdomsskoler og flest videregående skoler, hvor det ikke er like mange naturlige kontaktpunkter med foreldrene som det er i barneskolen. En tidligere undersøkelse av skole-hjem samarbeid ved ungdomsskoler viser at det er mye usikkerhet rundt samarbeidet (Nordahl, 2015). Her er informantene gode på å skape flere kontaktpunkter for foreldrene, gjennom dialogmøter for ulike språkgrupper, felles foreldremøter med tolk, arbeid spesielt rettet opp mot fedre og deres sønner og ved å ha en «åpen dør». Dette er i tråd med tidligere forskning utført av Liversage (2018) som viste til at dialogmøter på en videregående skole gjorde at det var enklere å nå foreldrene. Slike grupper er en form for forebyggende innsats. Selv om mye godt arbeid gjøres for å knytte skole og hjem sammen, sier flere av informantene i studien min at arbeid opp mot familienettverket er noe de kan bli bedre på. Det ansettes i disse dager flere minoritetsrådgivere på ungdomsskoler, noe som er positivt, men det kan stilles spørsmål om det hadde vært enda mer gunstig om ordningen ble satt inn i allerede på barneskolen hvor kontakten er tettere, for å nå foreldrene med forebyggende og holdningsskapende tiltak. På den andre siden kan det argumenteres for at utfordringene elevene står i på barneskolen ikke går inn under minoritetsrådgivernes mandat (IMDi, 2014). I familier med kollektivistisk livssyn og sterk æreskultur vil man i mange tilfeller se at barnas frihet innskrenkes jo eldre de blir (Hviid, 2014).

Gustavsson og Tømmerbakken (2011) skriver om tre nivåer ansatte i skolen kan jobbe forebyggende på, det primære, det sekundære og det tertiære. Tiltakene som settes inn for å forhindre at problemer oppstår er det primærforebyggende arbeidet. Det at informantene jobber med å skape en god relasjon, en god dialog og holdningsskapende arbeid er en del av dette arbeidet. Det sekundærforebyggende arbeidet består i å jobbe for å forhindre at ting videreutvikler seg. For eksempel kan en minoritetsrådgiver jobbe parallelt med individuelle samtaler med en elev og de foresatte hjemme for å bedre en situasjon som har oppstått. Å arbeide på tertiærnivå vil si å sette inn mer individuelt tilpassede tiltak for å hindre forverring. Skolen har tradisjonelt vært en arena hvor det jobbes på primær- og sekundærnivå og hvor det tertiære nivået har vært etater utenfor skolen sitt område. Ved å ha minoritetsrådgivere og andre yrkesgrupper ansatt på skoler vil noe av dette arbeidet flyttes inn på skolen.

Et av målene til informantene ved å jobbe forebyggende opp mot familienettverket er for å unngå at det kommer så langt at elevene forlater familien sin. De færreste klarer bryte helt med familien og risikerer å komme tilbake til en tilværelse som er enda mer risikofylt enn da de dro, med helt fastlåste kjønnsroller, voldelig undertrykkelse og strammere sosial kontroll (Hydle & Bredal, 2014; Liversage, 2018; Nielsen, 2011). På den ene siden må hensynet til eleven være i sentrum, på den andre siden bør familiens behov også med i argumentasjon (Hydle & Bredal, 2014). Informantene synes å klare å se begge parters perspektiv. Vedeler (2011) begrunner at et ressursorientert familiearbeid bør være et metaperspektiv i alle saker i relasjonsarbeid. Dette er i tråd med Hauges begrep *den felleskulturelle skolen*, som ser på det flerkulturelle som en normaltilstand hvor bakgrunn og erfaringer får et ressursfokus (Hauge, 2014). Det samme finner Darie (2020) i sin forskning som viser at en tilnærming med ressursorientert fokus og verdsetting av foreldrenes ulike erfaringer må til for å få til et

godt skole-hjem-samarbeid. Samtidig som familien rommer ressurser og er en livsnødvendighet, kan den også være en potensiell fare. Det er derfor nødvendig med et nyansert syn på familien som ressurs. Konflikt innad i en familie kan fortsatt bety at det finnes et sterkt samhold og innebærer ikke nødvendigvis mindre solidaritet (Vedeler, 2011).

Å jobbe forebyggende tar tid og som informantene fortalte kan ikke alt fikses ved hjelp av «en samtale eller fire». Informantene fortalte videre at de ofte tar seg selv i å skulle finne en rask løsning, men at det viktigste de kan gjøre er å ta seg tid og være der for eleven. Tid er viktig i enhver hjelpeprosess, men kan i informantenes arbeid sees i lys av MCT definisjon av både å være en hjelperolle og en prosess. MCT inntar videre en dobbel rolle i å hjelpe rådsøker ved å både fokusere på eleven, men også ved å se på systemet rundt (Sue & Sue, 2008). Dette krever naturlig nok tid til å oppnå tillit. Dette er også i tråd med tidligere forskning i IMDi sin rapport basert på minoritetsrådgiveres erfaringer og anbefalinger og VIVE-rapporten hvor det kom frem at tid var en av de viktigste forutsetningene for å avdekke saker og ivareta elevene (IMDi, 2014; Liversage, 2018). Informantene sa at ofte må noe drastisk skje for at hjelpetilbud settes inn. Ved å ha minoritetsrådgivere på skolene, kan kanskje dette endres.

5.3 I skvis mellom to kulturer

Foreldrene informantene jobber med har frivillig eller ufrivillig flyttet til Norge. Dette innebærer mange utfordringer. Migrasjonen innebærer ofte tap av identitet, fellesskap, status og tilhørighet til det man reiste fra og utfordringer med å tilpasse seg en ny kultur, sosiale strukturer, normer, tradisjoner og måter å leve på gjør seg gjeldende (Al-Baldawi, 2018; Friberg & Bjørnset, 2019). Familier fra strenge patriarkalske strukturer møter ofte større vanskeligheter og utfordringer i sin integreringsprosess (Al-Baldawi, 2018). Mens barna som vokser opp i Norge blir mer selvstendige, mister foreldrene mye av sin tradisjonelle autoritet, noe som i mange tilfeller fører til negativ sosial kontroll (Friberg & Bjørnset, 2019). Dette forteller informantene at det forekommer mye av og er majoriteten av sakene minoritetsrådgiverne jobber med (IMDi, 2019; IMDi, 2020). Mange av elevene opplever å bli kontrollert uten at de selv vet det av andre elever som følger med dem på skolen. De som er pålagt å følge med er også selv utsatt for negativ sosial kontroll, noe som gjør arbeidet svært komplisert. I tråd med Kvalsunds teori om relasjonsdimensjoner kan relasjonen foreldre-elev her sitte igjen i avhengighetsdimensjonen (Kvalsund & Meyer, 2005). Eleven ønsker å bli uavhengig og har et behov for å løsrive seg, mens foreldrene har behov for å ha kontroll over ungdommen. Relasjonen blir asymmetrisk.

Elever med minoritetsbakgrunn opplever ofte å stå mellom to kulturer. Dette forteller også informantene i denne studien. På den ene siden er de en del av den norske kulturen og på den andre siden er de under innflytelse av hjemlandets kultur, som ofte praktiseres hjemme. Det kan gi utslag i at de unge og deres foreldre opplever forskjeller i verdisyn (Eide & Kolb, 2015). Denne formen for dobbeltliv kan sees som en strategi for å prøve håndtere to ulike verdener som ikke henger sammen. Eleven skaper en alternativ tilværelse som kan få alvorlige konsekvenser om de to verdener kommer i berøring med hverandre. Konflikter oppstår når foreldrene ikke kan eller ønsker å forstå verdenen barna deres lever i og stram kodeks blir presset på de unge. Dobbeltliv kan da virke som den eneste mulighet de har. Elevene preges av flere gruppeidentiteter som

referert til i MCT. Disse gruppeidentitetene vil påvirke elevens følelse av velvære og psykologiske utvikling (Ivey et al., 2012).

I tråd med Hattie (2009) og Nordahl (2015) sin forskning, ser informantene viktigheten av et tettere samarbeid mellom skole og hjem. Ved å jobbe tettere på kan opplevelser deles og eleven kan slippe å leve i to verdener som ikke forstår hverandre. Dette er ekstra komplekst når det er snakk om minoritetsspråklige elever og deres familienettverk og informantene må trå varsomt. Går de inn på familiens område med motiver familien ikke forstår eller godkjenner, kan dette virke truende (Vedeler, 2011). Det viktigste er å ivareta elevens sikkerhet, men muligheten til å hjelpe ved å komme i dialog med familien kan gi stor gevinst. Dette kan sees i lys av det femte prinsippet i MCT som påpeker viktigheten av at rådgiver ikke bare jobber en-til-en, men evner å også involvere familien der det er forsvarlig (Sue et al., 1996; Ivey et al., 2012).

Sett i lys av Rogers selvaktualiseringbegrep er det vanskelig å realisere sitt potensiale når man lever et dobbeltliv. Informantene jobber opp mot elevene så de kan evne å møte utfordringer og hente frem sine iboende ressurser (Ivey et al., 2012; Johannesen et al., 2010). Dette gjør informantene også ved å jobbe indirekte opp mot familien i tilfeller der det ikke er mulig å gå i direkte dialog. En informant fortalte at han jobbet med å styrke eleven i å være ærlig med sine følelser. En annen samarbeidet med helsesykepleier på skolen til broren til en elev for å få gitt bistand til familien. På den ene siden kan det være mange fordeler med å involvere familien i arbeidet informantene gjør. På den andre siden kan samarbeidet komme i konflikt med rollen minoritetsrådgiverne har som elevenes allierte, som også nevnt i 5.1 (Bredal et al., 2015).

5.4 Betydningen av kulturkompetanse

Det er nødvendig med en bevissthet rundt at vi alle er kulturelle vesener. Ut fra våre personlige erfaringer, vårt kjønn og vår sosiale posisjon velger, fortolker og handler vi innenfor de muligheter og begrensninger vi har. Det er derfor viktig at rådgiver er bevisst hvordan egne holdninger og verdier preger den andre. Denne bevisstheten kan oppøves gjennom systematisk kritisk refleksjon og kan gjøre at rådgiver bedre kan forstå rådsøkers perspektiver og livssituasjon (Rugkåsa, et al., 2017)

I tråd med god relasjonskompetanse og MCT har informantene en forståelse av konteksten eleven og familien lever i som en del av en minoritet. Videre viser de kulturell sensitivitet (Ivey et al., 2012; Røkenes & Hansen, 2011). For å kunne arbeide på en god måte med rådsøker må rådgiver ha en forståelse av hvordan rådsøker er en del av familien, som igjen krever en forståelse av hvordan familien påvirkes av denne konteksten (Ivey et al., 2012; Sue et al., 1996).

For mange minoritetsspråklige foreldre er det ikke enkelt å forstå hva som forventes av dem i skole-hjem samarbeidet. Informantene fortalte at de kommer fra land hvor de ikke er vant til å bli inkludert i skolen og at dette samarbeidet er fremmed for dem. Her viste informantene stor forståelse og var ydmyke for forskjellene, og jobbet i tråd med MCT med de livsopplevelsene og de kulturelle verdiene foreldrene kommer med (Sue & Sue, 2008). Sett i lys av dette snakker Drugli og Nordahl (2016) om viktigheten av å avklare forventninger skolen har til foreldrene og motsatt. Informantene har en stor forståelse av barrierer som kan oppstå i samarbeidet. En av disse barrierene kan være språklige

vansker og samtlige informanter i studien var opptatt av viktigheten av å bruke tolk. Dette kan skape kompleksitet og utfordringer i selve rådgivningsrelasjonen på den ene siden, med en tredjeperson til stede, men på den andre siden være helt nødvendig for å forstå den andre på et helt grunnleggende nivå (McLeod, 2009). Bruk av tolk har også en symbolverdi ved at foreldrene opplever at skolen har en flerkulturell orientering (IMDi, 2014). En av informantene fortalte at fra at nesten ingen kom på foreldremøter, økte oppmøte med nærmere 80-90 % ved bruk av tolk. Dette sier noe om at foreldrene ønsker å engasjere seg, men som ene informanten fortalte, at de er redde for å ikke forstå hva som blir sagt og for å bli spurt og ikke kunne svare.

Informantene kan sies å inneha kulturkompetanse. Kulturkompetanse er et begrep som vanskelig lar seg definere presist og er omdiskutert. Kulturkompetansediskursen har oppstått for å gjøre den «kulturelle andre» forståelig og kan oppfattes som et verktøy for å effektivisere arbeidet med mennesker fra andre kulturer. Det forutsetter at det finnes en målbar kulturell kunnskap som er definerbar og som kan læres og brukes for å på en kompetent måte håndtere kulturelle forskjeller. Flere forskere innenfor sosialt arbeid er kritiske til denne diskursen og forestillingen om at det er mulig å ha kompetanse på andre mennesker og kulturer. Flere argumenterer for at vi ikke trenger kulturkompetanse og at det ikke er en nødvendig forutsetning for å jobbe med forskjeller. Videre argumenterer de for at diskursen blir et «verktøy» for kontroll over kulturelle minoriteter for institusjonelle formål. Mennesker kan fort da objektiviseres og sees som representanter for en kulturell kategori, ikke som mennesker med individuelle særtrekk og behov. Faren er også at man kan forledes til å tro at man forstår den andre og slik ikke behandle rådsøkere som de faktisk er, men i henhold til den kulturelle kunnskapen (Rugkåsa, et al., 2017).

Selv om innsikt i kulturelle forhold er verdifullt, kan den anerkjennende, empatiske og respekterende relasjonen til rådsøkeren i noen sammenhenger være vel så viktig (Nielsen, 2011). Dette kan sees i lys av personsentrert teori og Rogers grunnleggende holdninger hos rådgiver. Jeg vil argumentere for at en tilnærming av både MCT og personsentrert teori kan være viktig i arbeidet minoritetsrådgiverne gjør. Selv om MCT argumenterer for viktigheten av det som kan sies å være kulturkompetanse, erkjenner også MCT at ingen teori eller metode passer for alle og at man som rådgiver må kunne tilpasse seg den enkelte rådsøker (Ivey et al., 2012). En kulturell kompetent hjelper kjenner seg selv, og er hele tiden i en aktiv prosess hvor hen er klar over egne antagelser, personlige begrensninger og fordommer (Sue & Sue, 2008). En slik refleksiv praksis kan gi et bedre utgangspunkt for å forstå hvordan handlemåter og gitte kulturelle verdipreferanser påvirker hvordan en tolker, forstår og handler i konkrete situasjoner. Strukturelle forhold vil i manges liv i større grad ha en innvirkning enn kulturelle ulikheter. Denne relasjonelle og kontekstuelle tilnærmingen virker informantene være gode på i sitt arbeid med elevene og deres familienettverk (Rugkåsa & Ylvisaker, 2018).

Hva den flerkulturelle strever med kan ikke kun forklares gjennom faktorer som tilhørighet til en minoritetskultur eller integreringsutfordringer, men er mer komplekst. Studier viser at ytre faktorer som økonomisk og sosial kapital, graden av inkludering og sosial støtte, samt hvordan foreldrene klarer å veilede i nytt samfunn, også er av betydning (Eide & Kolb, 2015). Dette stemmer godt overens med Lamberts funn om at ressurser utenfor terapirommet utgjør så mye som 40 % av de endringsskapende faktorene (Bakke, 2009; Bøe & Thomassen, 2017; Langaard, 2018). Dette er noe informantene har en bevissthet rundt at kan spille inn i skole-hjem-samarbeidet.

Enhver familie man jobber med som profesjonell kan ha andre verdier og tradisjoner som gjør at relasjonen kan oppleves fremmed. I møte med minoritetsspråklige familier vil utfordringene kunne bli enda større. Man skal allikevel ikke se bort fra at hjelperen også kan bli mer opptatt av å lytte og lære da nettopp dette fremmedartede kan stimulere hjelperens konstruktive og vennlige nysgjerrighet (Vedeler, 2011). En fruktbar tilnærming kan være å arbeide ut fra at det er mye en ikke forstår, heller enn å se seg blind på kulturelle forskjeller (Rugkåsa & Ylvisaker, 2018).

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg belyst følgende problemstilling: «Hvordan beskriver minoritetsrådgivere at de arbeider med minoritetsspråklige elever og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem samarbeid?». For å undersøke denne problemstillingen har jeg utført en kvalitativ studie hvor jeg intervjuet minoritetsrådgivere på ungdomsskoler og videregående skoler i Norge. Jeg var her ute etter rådgivernes egne beskrivelser av hvordan de arbeider, inspirert av en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. I dette kapittelet vil jeg først oppsummere funnene og komme med avsluttende kommentarer, for så å se på studiens begrensninger og komme med forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Jeg innledet studien med følgende sitat fra en av mine informanter:

«Husk du må tiltre livet til andre mennesker med ydmykhet og så må du ta av deg den hatten du tror du har, som du tror fungerer så bra» (Agnes).

Dette sitatet beskriver godt hvilket utgangspunkt minoritetsrådgiverne jobber ut fra, med ydmykhet, respekt og nysgjerrighet for andres liv. Deltakerne i denne studien beskriver viktigheten av å ha en relasjonell tilnærming opp mot både elevene og familiene deres for å fremme et godt skole-hjem-samarbeid. Ved å ha god tid, være tilgjengelig og strekke seg langt evner de å oppnå tillit og klarer i mange tilfeller å komme i en posisjon for å hjelpe når problemer oppstår. Ved å skape en god og trygg relasjon kan de også innta en funksjon som brobyggere opp mot andre ansatte på skolen og mot hjelpeapparatet.

Minoritetsrådgiverne jobber i et komplekst landskap med tematikk som er svært alvorlig og rollen krever en fin balansegang for å oppnå tillit både hos eleven og familien. De jobber relasjonsorientert og proaktivt for å forebygge negativ sosial kontroll, æresrelatert vold, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. Elevene de jobber med lever ofte et dobbeltliv hvor de står i skvis mellom to kulturer som ikke så lett lar seg forene. Å komme i dialog med familien her kan gi stor gevinst. Minoritetsrådgiverne evner å være kulturelt sensitive og se ting i kontekst. Denne innsikten er svært verdifull, samtidig som den anerkjennende, empatiske og respekterende relasjonen til eleven og familien kan være vel så viktig.

Jeg ser stor verdi ved å ha minoritetsrådgivere på skoler og hjelpen lett tilgjengelig. Ved å komme tett på både elevene og deres familier og jobbe forebyggende kan de slukke brannen før huset brenner ned. Flere av informantene har også kontakt med familien etter at eleven har sluttet på skolen, noe som kan tyde på at de har fått en god relasjon som varer over tid. Rollen kan synes å være krevende å balansere og for noen av informantene gå ut over arbeidstid. Jeg undrer meg over om tydeligere rammer i arbeidet og tett veiledning ville gjort arbeidet enklere. Eller om rollen rett og slett må være så vid for at minoritetsrådgiverne skal ha mulighet til å strekke seg litt ekstra og kunne jobbe på litt andre måter enn hva andre ansatte på skolene gjør.

6.2 Implikasjoner for praksisfeltet

På bakgrunn av drøftingen vil jeg nå se på hvilke implikasjoner funnene kan ha for praksisfeltet. På denne måten kan studien ha overførbarhet til andre rådgivningstjenester og andre i hjelpeapparatet som jobber med minoritetsspråklige ungdommer og deres familienettverk.

Funnene i studien peker mot at en god relasjon er grunnlaget for arbeidet minoritetsrådgiverne gjør. Denne gode relasjonen gjør at de har tillit og kan komme i posisjon for å hjelpe når ting blir vanskelig. Samtidig har de kunnskap om kultur og kontekst og innehar et ressursfokus heller enn et problemfokus. Selv om innsikt i kulturelle forhold er verdifullt, kan disse funnene bidra til at andre i hjelpeapparatet i møte med minoritetsspråklige først og fremst innehar en relasjonell tilnærming til hjelpesøker og ikke ser hen som en representant for en kulturell kategori, men som et individ med individuelle særtrekk og behov. Samtidig bør rådgiver se at det store bildet er mer komplekst og inneha et interseksjonelt blikk.

6.3 Studiens begrensninger og videre forskning

Jeg har i løpet av arbeidet tatt valg som kan ha bidratt til å begrense studien. Utvalgets størrelse på fem informanter kan ikke generalisere funnene for alle minoritetsrådgivere, men kan likevel bidra til å belyse deres perspektiver. Resultatet baserer seg på informantenes opplevelse av hvordan de arbeider med minoritetsspråklige elver og deres familienettverk for å fremme et godt skole-hjem samarbeid. Funnene i studien må tolkes med forsiktighet. Det er ikke sikkert at elevene og familienes opplevelse samsvarer med informantenes. Videre vil jeg påpeke at bildet er på langt nær fullstendig og jeg er klar over at jeg kun har formidlet en liten del av argumentene til informantene.

I Rapporten «Erfaringer og anbefalinger fra minoritetsrådgivernes arbeid i 2014» kommer det frem at det er en vanskelig balansegang der rådgiver kan komme i et belastende krysspress mellom handlingsplanens mandat og skolens prioriteringer (IMDi, 2014). Det kunne vært interessant å forske videre på minoritetsrådgivernes rolle og spenningsfeltet mellom mandat og faktisk arbeid. Hva gjør det med en som rådgiver å jobbe utenfor tydelige rammer? Som minoritetsrådgivere jobber de mye alene. Er det behov for tettere oppfølging? Hvordan legger mandat og rammer til rette for at de klarer gjøre jobben din godt (nok)?

Referanser

Al-Baldawi, R. (2018). Familjestruktur i en förändrad miljö. Flyktningfamiljer från Mellanöstern i Sverige, *Fokus på familien*. 46(2), 133-157

Bakke, T. (2020, 27. oktober). *Virksomme faktorer i terapi*. Helsebiblioteket. <https://www.helsebiblioteket.no/34469/virksomme-faktorer-i-terapi;jsessionid=BF9761312CE8546725126E33F12F2785>

Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklige ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? NOVA-rapport 15/03.

Bohart, A.C. (2007). The actualizing person. I Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P.F. & Wyatt, G. (Red.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counselling*. Palgrave Macmillan.

Bredal, A., Bråten, B., Jesnes, K. & Strand, A.H. (2015). *Et blikk inn i skolen. Minoritetsrådgivere sett fra bukeres ståsted*. (Fafo-rapport 2015:40). Institutt for samfunnsforskning. <https://www.fafo.no/images/pub/2015/20445.pdf>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2018). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (1.utg.). Gyldendal Akademisk.

Bryant-Jefferies, R. (2004). *Counselling young people: Person-centred dialogues*. Radcliffe Medical Press Ltd.

Bøe, T.D. & Thomassen, A. (2017). *Psykisk helsearbeid. Å skape rom for hverandre*. (3.utg.). Universitetsforlaget.

Cornelius-White, J. (2007). Congruence. I Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P.F. & Wyatt, G. (Red.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counselling*. Palgrave Macmillan.

Cottone, R.R. (2017). *Theories of counseling and psychotherapy: Individual and relational approaches*. Springer Publishing Company.

Darie, D-A. (2020). *Minoritetsspråklige foreldres erfaringer fra og forventninger til skole-hjem samarbeid*. [Masteroppgave]. Høgskulen i Volda.

Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research, Vol. 14 (5)*, 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole>

Eide, G. & Kolb, H. (2015). Kultur og identitetsskapende prosesser. I Ulland, D., Thorød, A.B. & Ulland, E. (Red.) *Psykisk helse. Nye arenaer, aktører og tilnærminger*. Universitetsforlaget.

Farooq, M.B. & de Villiers, C. (2017). Telephonic qualitative research interviews: when to consider them and how to do them. *Meditari Accountancy Research, Vol.25(2)*, 291-316

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Freire, E.S. (2007). Empathy. I Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P.F. & Wyatt, G. (Red.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counselling*. Palgrave Macmillan.

Friberg, J.H. & Bjørnset. M. (2019). *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll*. (Fafo-rapport 2019:01). Institutt for samfunnsforskning. <https://www.fafo.no/images/pub/2019/20698.pdf>

Geldard, K., Geldard, D. & Yin Foo, R. (2016). *Counselling adolescents. The proactive approach for young people*. (4.utg.). SAGE Publications.

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. (1.utg.). Kommuneforlaget.

Hanssen, I. (2019). *Helsearbeid i et flerkulturelt samfunn*. (4.utg.). Gyldendal.

Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3.utg.). Universitetsforlaget.

Hviid, S. (2014). Dobbeltliv. En rapport om baggrunden for og konsekvenserne af at leve et dobbeltliv for unge med æresrelatede problemer. København: Etnisk Ung.

Hydle, I. & Bredal, A. (2014). Dialog i saker om kollektiv æresrelatert vold mot barn og unge. I Kaya, M.S. & Fauske, H. (Red.), *Innvandrere på utsiden av samfunnet*. Abstrakt forlag.

IMDi Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (u.å.). *Mandat for IMDi's minoritetsrådgivere*. IMDi Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/andre-filer/mandat_-_minoritetsradgivere220620.pdf

IMDi Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2014). Erfaringer og anbefalinger fra minoritetsrådgivernes arbeid i 2014. <https://www.imdi.no>

IMDi Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2019). Rapport for minoritetsrådgivernes og integreringsrådgivernes arbeid i 2019. Tall- og tiltaksrapportering på arbeidet mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse, æresrelatert vold og negativ sosial kontroll. <https://www.imdi.no>

IMDi Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2020). Rapport første halvår 2020. IMDIs minoritetsrådgivere og integreringsrådgivernes arbeid. Tallrapportering på arbeidet mot negativ sosial kontroll og æresrelatert vold. <https://www.imdi.no>

Ivey, A.E, D'Andrea, M.J. & Ivey, M.B. (2011). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. (7. utg.). SAGE Publications.

Janghorban, R., Roudsari, R. L. & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies of Health and Well-being*, Vol. 9 (1).
<https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>

Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Justis- og beredskapsdepartementet (2017). Retten til å bestemme over eget liv. Handlingsplan mot negativ sosial kontroll, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse (2017-2020).
https://www.regjeringen.no/contentassets/e570201f283d48529d6211db392e4297/handlingsplan_rettet-til-a--bestemme-over-eget-liv.pdf

Karagiozis, N. (2018). The complexities of the researcher's role in qualitative research: The power of reflexivity. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, Vol.13(1), 19-31.

Kjelland Allum, T., Vilhelmshaugen, M-L. & Eikrem, T. (2020). Når familien alltid er med. I Ottesen Berg, A. & Holt, K. (Red.) *Kultur og kontekst i praktisk psykologarbeid*. Gyldendal.

Kierkegaard, S. (1859/1978). *Synspunktet for min forfattervirksomhet*. Samlede værker. Bind 18. Gyldendal.

Kjøstvedt, O. (2015). Visjoner og realiteter i første linje. Psykisk helse-arbeid i Kristiansand kommune. I Ulland, D., Thorød, A.B. & Ulland, E. (Red.) *Psykisk helse. Nye arenaer, aktører og tilnærminger*. Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvalsund, R. (2005). *Coaching. Metode, prosess, relasjon*. Synergy Publishing.

Kvalsund, R. (2015). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Fagbokforlaget.

Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir Akademisk Forlag.

Langaard, K. (2018). *Profesjonelle samtaler med ungdom. Et utviklingsfremmende perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Lassen, L.M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis. Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforlaget.

Liversage, A. (2018). *Metoder i arbeidet med æresrelaterede konflikter og negativ social kontrol*. VIDE – Viden til velfærd. Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd.

Løvlie Schibbye, A.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3.utg.). Universitetsforlaget.

McLeod, J. (2009). *An introduction to counselling*. (4. utg.) Open University Press.

Miles, M., Francis, K., Chapman, Y. & Taylor, B. (2013). Hermeneutic phenomenology: A methodology of choice for midwives. *International Journal of Nursing Practice*, Vol.19(4), 409-414.

NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 19. oktober 2019, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>

Neumann, C.B. & Neumann I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.

Nielsen, F. (2011). *Tværkulturel konfliktmæglings*. Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, Vol.31(4), 391-398.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.

Rugkåsa, M. & Ylvisaker, S. (2018). Kultursensitivitet. I T.A. Ask & S.B. Eide (Red.), *Barnevernets begreper – i bevegelse*. Gyldendal.

Rugkåsa, M., Ylvisaker, S. & Eide, K. (2017). *Barnevernet i et minoritetsperspektiv. Sosialt arbeid med barn og familier*. Gyldendal Akademisk.

Ryen, A. (2012) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.

Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. SAGE Publications.

Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal Akademisk.

Sue, D.W., Ivey, A.E. & Pedersen, P.B. (1996). *A Theory of Multicultural Counseling & Therapy*. Brooks/Cole Publishing Company.

Sue, D.W. & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse. Theory and practice*. (5.utg.). John Wiley & Sons, Inc.

Teigen, V.R. (2015). Den levende kroppens plass i rådgivning. I Kvalsund, R. & Fikse, C. (Red.), *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Fagbokforlaget.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Vedeler, G.H. (2011). Familien som ressurs i psykososialt arbeid, del 1. *Fokus på familien*, 40(4), 263-282.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Minoritetsrådgiveres erfaringer med å jobbe med ungdommers familienettverk

Referansenummer

423771

Registrert

22.12.2018 av Anne Gro Gullvik Frøiland - annegrg@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ottar Ness, ottar.ness@ntnu.no, tlf: 90125312

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Gro Gullvik Frøiland, annegullvik@hotmail.com, tlf: 95752344

Prosjektperiode

01.01.2019 - 30.06.2020

Status

12.11.2019 - Avsluttet

Vurdering (1)

23.01.2019 - Vurdert

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 den 23.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2019.

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

NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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

NSD 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til

bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Minoritetsrådgiveres erfaringer med å jobbe med ungdommer sitt familienettverk»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan minoritetsrådgiveres dialogarbeid med minoritetsfamilier fungerer i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Et godt fungerende sosialt nettverk virker forebyggende overfor en rekke psykososiale problemer. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst, og de har en felles oppgave når det gjelder barns læring og utvikling. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. De nasjonale målene for samarbeidet hjem og skole understreker særlig betydningen for god kontakt og kommunikasjon med foreldre til elever fra språklige og kulturelle minoriteter (IMDi).

Jeg er nysgjerrig på hvordan dialogarbeidet med minoritetsfamilier fungerer i skolen. Det finnes så vidt jeg vet lite forskning som ser på minoritetsrådgiveres erfaringer med å jobbe med familienettverket til minoritetsungdommer. Jeg ønsker derfor å invitere deg til å delta i mitt forskningsprosjekt.

Problemstillingen som skal analyseres er følgende:

Hvordan beskriver minoritetsrådgivere sine erfaringer med å jobbe nettverksbasert i arbeid med minoritetsungdommer på ungdoms- og videregående skole?

Prosjektet er en mastergradstudie i rådgivningsvitenskap ved NTNU i Trondheim.

Deltakerne i studien er minoritetsrådgivere på videregående skoler og ungdomsskoler i Norge som jobber med minoritetsungdommer og deres nettverk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig veileder, professor i rådgivningsvitenskap, Ottar Ness, ved NTNU.

Telefon: 901 25 312

Mail: ottar.ness@ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ved det som kalles snøballmetoden. Det vil si at personer jeg har vært i kontakt med som arbeider som minoritetsrådgiver har tipset meg om andre aktuelle informanter. Kontaktinformasjon er hentet fra Integrerings- og Mangfoldsdirektoratets (IMDi) eller den aktuelle skolens hjemmeside. Totalt 6 minoritetsrådgivere vil få denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det aktiv deltakelse i form av et individuelt intervju. Dersom vi ikke holder til i samme by kan vi avtale nærmere hvordan

vi gjør det, enten at jeg reiser til stedet du befinner deg eller at vi gjennomfører intervjuet via for eksempel Skype. Intervjuet vil ta ca 1-1,5 time.

Spørsmålene vil omhandle hvordan du reflekterer rundt dine erfaringer med å arbeide med ungdommens familienettverk. Konkret hvordan du jobber og hvordan du opplever at det fungerer. Det understrekes at det er dine erfaringer og din opplevelse som vil være i fokus.

Data vil bli registrert i form av lydopptak og notater som vil transkriberes og slettes i ettertid.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun forsker vil ha tilgang til personopplysningene. For å ivareta konfidensialitet vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lagret datamateriale vil bevares innelåst. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1.12. 2019. Personopplysninger og opptak vil da bli makulert og slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi 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:

Student Anne Gro Gullvik Frøiland på telefon 957 52 344 eller på mail annegullvik@hotmail.com.

Ansvarlig veileder, professor i rådgivningsvitenskap, Ottar Ness, ved NTNU kan kontaktes på telefon 901 25 312 eller på mail ottar.ness@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, telefon 930 79 038, mail thomas.helgesen@ntnu.no

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Ottar Ness

Anne Gro Gullvik Frøiland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Minoritetsrådgiveres erfaringer med å jobbe med ungdommer sitt familienettverk*» 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, ca. 1.12.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Introduksjon

Gjennomgang av informasjonsskriv og underskrive samtykkeskjema
Er det greit at jeg bruker båndopptaker?
Eventuelle spørsmål før båndopptaker settes på?

Bakgrunn

Utdanning
Arbeidserfaring
Hva slags type stilling har du?
Hvor lenge har du jobbet her?

Ungdommene

Hvilken type minoriteter jobber du med?
Hva handler henvendelsene om?

Nettverk

Hva er din definisjon på nettverk?
Sies det noe om nettverksarbeid i ditt mandat som minoritetsrådgiver?
Kan du si noe om hvordan du jobber med nettverk?
Hvordan arter din kontakt seg med ungdommens familienettverk?
Hva tenker du er viktig i nettverksarbeid sett i et minoritetsperspektiv?
Hvordan bygger du tillit i relasjonen til familien til ungdommen?
Kan tittelen minoritetsrådgiver bidra til økt stigma?
Hvordan tenker du skole-hjem-samarbeidet fungerer?
Benytter du oppsøkende arbeid?
Kan du fortelle om en eller flere konkrete hendelser hvor du har jobbet med nettverket til ungdommen hvor du har bra erfaring?
Kan du fortelle om en eller flere konkrete hendelser hvor du har jobbet med nettverket til ungdommen hvor du har mindre bra erfaring?
Hva ser du som den største fordelen ved å inkludere nettverket?
Hva ser du som den største utfordringen ved å inkludere nettverket?
Opplever du at det at du har /ikke har minoritetsbakgrunn selv har noe å si for ditt arbeid med nettverket til ungdommen?
I hvor stor eller liten grad benyttes det profesjonell tolk i nettverksarbeid? Og hvilke erfaringer har du med det?

Samarbeid og forankring

Samarbeider du med andre på skolen om nettverksarbeid?
Samarbeider du med minoritetsrådgivere på andre skoler i landet?
Hvordan opplever du at skolen jobber med nettverk generelt?
Hvordan opplever du tilrettelegging og oppfølging av ledelsen når det gjelder nettverksarbeid?

Avslutning

Er det noe mer du ønsker å tilføre som ikke er tatt opp?
Takk for deltakelsen

Etter intervjuet

Gjentakelse av rettigheter

Spørsmål?

Hvordan synes du det har vært?

Veien videre

