

Trine Remen Smolan

Skolen som arena for å bygge fellesskap

En kvalitativ studie om inkludering av minoritetsspråklige familier og samskapende foreldremøter

Masteroppgave i Folkehelse

Veileder: Dina von Heimburg

Medveileder: Ingunn Skjesol

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Trine Remen Smolan

Skolen som arena for å bygge fellesskap

En kvalitativ studie om inkludering av minoritetsspråklige familier og samskapende foreldremøter

Masteroppgave i Folkehelse
Veileder: Dina von Heimburg
Medveileder: Ingunn Skjesol
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for medisin og helsevitenskap
Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Utvikling av god helse og livskvalitet for alle handler i stor grad om å skape et inkluderende samfunn og velfungerende arenaer for å bygge fellesskap, aktivitet og engasjement, slik at alle opplever at de hører til (Meld. St. 15 (2022–2023)). De sosiale ulikhetene har økt i Norge de siste årene, hvor innvandrere som minoritetsgruppe har dårligere levekår, lavere samfunnsdeltakelse og elever med innvandrerbakgrunn har gjennomsnittlig svakere skolerresultater enn andre elever (Bufdir, 2020; Drugli & Nordahl, 2016; Sandsør et al., 2023; UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023).

Strukturene i samfunnet må bygges slik at minoritetsgrupper kommer i posisjon til å bidra i samfunnsutviklingen, og øke tilgangen til sosiale relasjoner og nettverk gjennom inkludering i aktiviteter. Et demokratisk samfunn innebærer høy grad av aktiv deltakelse fra innbyggerne, noe som igjen kan bidra til å forebygge utenforskap og redusere sosial ulikhet i helse (Helsedirektoratet, 2018; Meld. St. 15 (2022–2023); UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023).

Denne masteroppgaven er en del av et større prosjekt "SAMMEN i oppvekstfellesskapet. Samskaping av mobiliserende møteplasser og voksennettverk i oppvekstfellesskapet», som er et samarbeid mellom Levanger kommune og Nord universitet, og en del av Folkehelseprogrammet i Trøndelag (Levanger kommune, 2019).

Forskningsspørsmålet for studien er: *Hvilke erfaringer har lærere med å benytte samskappingsprosesser for å bygge fellesskap, som inkluderer minoritetsspråklige familier?*

Kvalitative forskningsintervju ble valgt som metode for å besvare forskningsspørsmålet, hvor fem lærere fra småskoletrinnet deltok i studien. Constructivist Grounded Theory ble benyttet som verktøy for å analysere datamaterialet (Charmaz, 2014). Analyseprosessen resulterte i tre hovedkategorier; 1: Tidlig etablering av tillit, hvor funnene viser at lærerne jobber med å opprette tillit til foreldre som et grunnlag for det videre samarbeidet, 2: Foreldremøtet som arena for å bygge voksenfellesskap, hvor funnene viser at samskappingsstrategier kan bidra til å aktivisere og engasjere foreldre i større grad, og 3: Samhandling mellom skole, hjem og lokalmiljø for barnets beste, hvor funnene viser at det er potensiale for at foreldre og lærere sammen kan utvikle fellesskap som kan bidra til et godt oppvekstmiljø for barn og unge.

I diskusjonsdelen ble hovedfunn drøftet opp mot tidligere forskning og teoretisk rammeverk knyttet til annerkjennelse, sosial kapital og samskaping. Ut fra drøftingen kan det argumenteres for at denne studien har tilført noen nye teoretiske perspektiver omkring skolen som universell arena som kan bidra til inkludering av minoritetsspråklige familier og at det kan ligge noen uforløste potensialer her med tanke på foreldremøtet som arena for å bygge fellesskap ved å aktivisere og engasjere foreldre.

Disse perspektivene kan være nyttige for videre utvikling av skolene i prosjektet, samt for andre skoler som kan hente inspirasjon fra disse erfaringene. Studien kan i tillegg være av interesse for ulike aktører som er opptatte av at minoritetsspråklige familier blir bedre inkludert i skole- og samfunnsliv gjennom å bygge sterkere fellesskap.

Abstract

Developing good health and quality of life for all is largely about creating an inclusive society and well-functioning arenas for building community, active citizen-involvement, and engagement, so that everyone feels that they belong (Meld. St. 15 (2022–2023)). Social inequalities have increased in Norway in recent years, where immigrants as a minority group have poorer living conditions, lower social participation and students with an immigrant background have on average weaker school results than other students (Bufdir, 2020; Drugli & Nordahl, 2016; Sandsør et al., 2023; UCL Institute of Health Equity & NTNU WellFare, 2023).

The structures of society must be built so that minority groups are able to contribute to social development and increase access to social relations and networks through inclusion in activities. A democratic society entails a high degree of active participation from citizens, which in turn can help prevent exclusion and reduce social inequality in health (Norwegian Directorate of Health, 2018; Meld. St. 15 (2022–2023); UCL Institute of Health Equity & NTNU WellFare, 2023).

This master's thesis is part of a larger project "TOGETHER in the childhood community. Co-creation of mobilizing meeting places and adult networks in the community of childhood", which is a collaboration between Levanger municipality and Nord University, and part of the Public Health Programme in Trøndelag (Levanger municipality, 2019).

The research question for the study is: *What experiences do teachers have with using co-creation processes to build communities, which include minority language families?*

Qualitative research interviews were chosen as the method for answering the research question, where five teachers from lower secondary school participated in the study. Constructivist Grounded Theory was used as a tool for analysing the data (Charmaz, 2014). The analysis process resulted in three main categories; 1: Early establishment of trust, where the findings show that teachers are working to establish trust in parents as a basis for further cooperation, 2: The parent meeting as an arena for building adult communities, where the findings show that co-creation strategies can help to activate and engage parents to a greater extent, and 3: Interaction between school, home and local environment in the best interests of the child, where the findings show that there is potential for parents and teachers to develop communities that can contribute to a good environment for children and young people.

In the discussion section, the main findings were discussed in relation to previous research and theoretical frameworks related to recognition, social capital, and co-creation. Based on the discussion, it can be argued that this study has added some new theoretical perspectives about school as a universal arena that can contribute to the inclusion of minority language families, and that there may be some untapped potentials here regarding the parent meeting as an arena for building community by activating and engaging parents.

These perspectives can be useful for further development of the schools in the project, as well as for other schools that can draw inspiration from these experiences. The study may also be of interest to various actors who are concerned that minority language families are better included in school and community life by building stronger communities.

Forord

Fire år som student nærmer seg slutten og det har vært utrolig lærerikt og spennende å ta en master i folkehelse ved NTNU. Det har utvidet mine perspektiver og gitt meg ny kunnskap som jeg tar med meg videre. De siste to årene har arbeid med masteroppgaven vært krevende, men samtidig engasjerende med et dypdykk inn i et tema jeg er veldig interessert i. Det skal bli veldig godt å komme i mål nå, og det er mange som fortjener en stor takk.

Aller først vil jeg takke deltakerne i studien, som bidro med sin verdifulle tid, og ga av sine erfaringer og kunnskap. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig å gjennomføre.

Takk til mine flotte veiledere, Dina von Heimburg og Ingunn Skjesol. Jeg er imponert over deres faglige ekspertise, og smittende entusiasme. Ikke minst deres evne til begeistring, over store og små innspill. Takk for alle gode innspill og oppmuntring underveis. Jeg vil samtidig rette en takk til Marit Solbjør, emneansvarlig ved NTNU, som har vært en klippe gjennom prosessen og bidratt med gode tilbakemeldinger.

Min arbeidsgiver Trondheim kommune v/Enhet for ergoterapitjeneste fortjener en stor takk, for å gi meg muligheten til å gjennomføre denne masteren i tillegg til jobb. Jeg setter stor pris på støtte og tilrettelegging fra jobben og tålmodighet fra mine gode kollegaer i denne perioden.

Jeg er heldig som har en stor gjeng rundt meg, med fantastiske venner som stiller opp med godt humør og motivasjon når det trengs, og storfamilien som har hjulpet til når det har vært travle tider.

Den største takken vil jeg likevel gi til min fantastiske mann Ronny, og gulljentene Linnea og Marie. Dere har vært så utrolig overbærende med meg, gitt varme klemmer, ordnet opp i det meste på egen hånd og gitt meg både støtte og oppmuntring til å gjennomføre denne oppgaven. Jeg hadde ikke klart det uten dere! Nå skal det bli godt å ha bedre tid og finne på mye morsomt sammen, uten artikler og bøker som skulle vært lest.

Trondheim, mai 2023

Trine Remen Smolan

Innhold

Figurer	xi
Tabeller	xi
Vedlegg	xi
1 Introduksjon	12
1.1 Formål og problemstilling	13
1.2 Sentrale begrep og avgrensinger	13
1.3 Oppgavens oppbygning og struktur	14
2 Bakgrunn	15
2.1 Politikk og offentlige føringer med relevans for inkludering av minoritetsspråklige familier	15
2.2 Tidligere forskning om samskaping i skolen og med minoritetsspråklige, fellesskap og lokalmiljø	17
2.2.1 Skolen som arena for samskaping med foreldre	17
2.2.2 Samskaping som strategi for inkludering av minoritetsspråklige familier ...	19
2.2.3 Fellesskap og lokalmiljø	20
3 Teoretisk rammeverk	22
3.1 Betydningsfullhet og fellesskap	22
3.2 Sosial kapital	23
3.3 Samskaping	24
4 Metode	26
4.1 Vitenskapelig forankring	26
4.2 Forforståelse	26
4.3 Studiens design	27
4.4 Studiens kontekst	27
4.5 Datainnsamling	27
4.5.1 Utvalg og rekruttering	27
4.5.2 Intervjudeltagere	28
4.5.3 Intervjuguide	28
4.5.4 Prøveintervju	29
4.5.5 Gjennomføring av intervju	29
4.5.6 Transkribering	30
4.5.7 Forskningsetikk	30
5 Analyse	32
5.1 Innledende koding	32
5.2 Fokuseret koding	32
5.3 Kategoribygging	32

5.4	Memo-skriving	35
6	Resultat	36
6.1	Tidlig etablering av tillit	36
6.2	Foreldremøtet som arena for å bygge voksenfellesskap	40
6.2.1	Involvering i planleggingsfasen	40
6.2.2	Deltakelse og engasjement i foreldremøtet.....	42
6.2.3	Evaluering av foreldremøtet.....	44
6.3	Samhandling for et trygt og godt oppvekstmiljø	46
7	Diskusjon	50
7.1	Skolen er en universell arena som kan bidra til inkludering av minoritetsspråklige familier	50
7.2	Det er et potensiale for å aktivisere og engasjere minoritetsspråklige foreldre ved bruk av samskaping som strategi i foreldremøter	54
7.3	Studiens styrker og svakheter	57
7.3.1	Pålitelighet	57
7.3.2	Gyldighet	58
8	Avslutning	60
8.1	Implikasjoner for praksis, samfunnsutvikling og videre forskning.	60
8.2	Konklusjon	61
	Referanser	62
	Vedlegg	73

Figurer

Figur 1: «The mattering wheel», tegnet og oversatt av Tidsskriftet (Krokstad, 2021). ...	22
Figur 2: Visualisering av koding- og analyseprosessen	34

Tabeller

Tabell 1: Søkeord i systematisk litteratursøk 13.04.22 og 18.02.23	17
--	----

Vedlegg

Vedlegg 1	Introduksjon til intervju
Vedlegg 2	Intervjuguide
Vedlegg 3	Samtykkeskjema
Vedlegg 4	Godkjenning NSD (Sikt)

1 Introduksjon

Norge er et av verdens beste land å bo i, og kjennetegnes blant annet ved et godt utbygd demokrati og gode velferdsordninger (FN, 2023a, 2023b). For barn og familier kan det være universelle ordninger som foreldrepermisjoner, et godt utbygd barnehagetilbud og et gratis offentlig utdanningssystem (UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023). Et innsatsområde for ulike regjeringer har gjennom mange år vært å gi barn og unge like muligheter og redusere sosial ulikhet i helse (Departementene, 2020). Til tross for høye ambisjoner om å redusere forskjeller i helse og livskvalitet så har de økt i Norge de siste årene (UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023).

I Norge er andelen familier som er vedvarende fattige økende (Statistisk sentralbyrå, 2020). Ett av ti barn vokser opp i en familie med dårlig råd, og barn med innvandrerbakgrunn utgjør over halvparten av alle barn som vokser opp i lavinntektsfamilier (Brattbakk & Andersen, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2020; UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023). En levekårsundersøkelse viste at innvandrere har dårligere levekår og lavere sosial og demokratisk deltakelse samlet sett enn befolkningen for øvrig (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ulike levekår og livssjanser påvirker muligheter og valg, som til slutt kan resultere i ulik helse (Folkehelseinstituttet, 2019).

Skolen er en viktig arena for barn og unge, hvor målet er like muligheter for læring og utvikling (Opplæringslova, 1998). Forskning viser at det motsatte har skjedd, og at utdanningssystemet i Norge har bidratt til å øke sosial ulikhet (Sandsør et al., 2023). Spesielt blir barn og unge fra sårbare grupper hengende etter og man ser at familiens bakgrunn har større betydning nå enn tidligere med tanke på barnas skoleprestasjoner (Bufdir, 2020; Drugli & Nordahl, 2016; Sandsør et al., 2023; UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023). Elever med innvandrerbakgrunn har gjennomsnittlig svakere skolerresultater enn andre elever, både på nasjonale prøver, eksamen og avgangskarakterer (Bufdir, 2020). Flere land opplever også utfordringer knyttet til manglende engasjement og motivasjon fra foreldre i skolen (OECD, 2017). Det er også beskrevet at det er økende ulikhet blant foreldre med tanke på hvor involvert de er i barnas skolegang, og at det kan være spesielt utfordrende å involvere etniske minoritetsforeldre (von Heimburg et al., 2021).

FNs bærekraftsmål legger føringer for samfunnsutviklingen i Norge, hvor et av hovedprinsippene er at ingen skal utelates, «leaving no one behind» (FN, 2023c). Dette forplikter alle til å jobbe for en inkluderende utvikling (FN, 2023c). Barnekonvensjonen fremhever at en trygg oppvekst danner grunnlaget for god livskvalitet og å mestre livet som voksen, og slår fast at alle barn har lik rett til skolegang, utvikling, omsorg og helse (Barnekonvensjonen, 1989). Regjeringen uttrykker behov for økt kunnskap om hvilke tiltak som kan bidra til å motvirke utenforskap og utjevne sosiale helseforskjeller (Meld. St. 5 (2022–2023)).

Det blir beskrevet at samskaping er en lovende strategi for å håndtere komplekse utfordringer i samfunnet, og kan sees på som en prosess hvor både offentlige og private aktører samarbeider for å løse en felles utfordring (von Heimburg et al., 2021). Selv om

samskaping har blitt mer utbredt både i forskningslitteratur og i offentlig sektor de siste årene, så er det fortsatt få dokumenterte eksempler på hvordan samskaping brukes i praksis til å løse samfunnsutfordringer er behov for mer systematisk forskning knyttet til samskaping i grunnskolen (Honingh et al., 2020; Ihlebæk et al., 2021; von Heimbürg et al., 2021).

Barn og unges livssjanser og fremtidsmuligheter påvirkes av oppvekstmiljøet de vokser opp i, hvor foreldrenes og familiens ressurser har aller mest betydning for barn og unges livssjanser (Brattbakk & Andersen, 2017). Barnet trives og utvikles best når familien har den nødvendige støtten den trenger, sosiale nettverk på plass, og lever under forhold som fremmer livskvalitet og god helse (von Heimbürg et al., 2021). I tillegg er ulike arenaer i lokalmiljøet av stor betydning for å fremme god helse og livskvalitet (WHO, 1986).

Sentralt i lokalmiljøet er skolene. Skolen har både et dannelsesoppdrag i form av å gi alle barn og unge like muligheter til læring og utvikling, samt at skolen kan være en viktig møteplass for barn, foreldre og andre innbyggere i lokalmiljøet (Ihlebak et al., 2021; Kaasbøll et al., 2018; Meld. St. 15 (2022–2023); Opplæringslova, 1998). Det beskrives at skolen kan være en viktig arena for å bidra til å løse komplekse utfordringer som utjevning av sosial ulikhet og inkludering av alle, men det er behov for kunnskap om hvordan skolen kan videreutvikles for å håndtere slike utfordringer (Departementene, 2020; Ihlebæk et al., 2021; Meld. St. 15 (2022–2023)). Skolen alene kan ikke løse dette, og det er behov for å utforske nye løsninger og muligheter.

Masteroppgaven er knyttet til prosjektet «SAMMEN i oppvekstfellesskapet. Samskaping av mobiliserende møteplasser og voksennettverk i oppvekstfellesskapet» (Levanger kommune, 2019).

1.1 Formål og problemstilling

I denne studien ønsker jeg å se nærmere på skolen og foreldremøtet som universell arena for å bygge fellesskap. Jeg vil utforske lærernes perspektiver på inkludering av minoritetsspråklige familier i skole og lokalmiljø. Hensikten med studien er å utvikle kunnskap om hvordan skolen kan bidra til å styrke fellesskapet mellom skole og foreldre, og hvordan foreldremøtet kan utvikles til å være en inkluderende møteplass som engasjerer og aktiviserer foreldre.

Forskningsspørsmålet for denne studien er som følger:

Hvilke erfaringer har lærere med å benytte samskappingsprosesser for å bygge fellesskap, som inkluderer minoritetsspråklige familier?

1.2 Sentrale begrep og avgrensinger

I det følgende defineres sentrale begreper slik de brukes i denne studien.

Minoritetsspråklige foreldre: defineres her som foreldre med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Beregningsutvalget, 2011). I denne gruppa kan det være mennesker med ulik bakgrunn, både kulturelt, utdanning og yrke. Det benyttes ulike begreper i både forskningslitteratur og statistikk, som innvandrere, fremmedspråklige og immigranter. Jeg velger da å benytte de samme begrepene som kildene jeg refererer til.

Skolen som samskapingsarena: I denne studien anvendes begrepet "samskaping" som en prosess der to eller flere ulike aktører samarbeider om å skape noe sammen (von Heimburg et al., 2021). Studien avgrenser fokus til samskapingsprosesser som tar utgangspunkt i skolen som arena for samskaping i lokalsamfunnet, og som søker å utvikle inkluderende fellesskaper, helsefremmende miljøer og tillitsfulle relasjoner mellom aktørene. Denne studien avgrenses til lærere på småtrinnet sitt perspektiv.

Sosial mobilitet: med det menes mulighetene individer fra ulike sosiale grupper har for å møtes og bygge nettverk på tvers av tilhørighet og hvilken bakgrunn den enkelte har. (Modalsli, 2017).

Sosial kapital: handler om samfunnets evne til å utvikle ulike former for tillitsfulle relasjoner og nettverk mellom innbyggerne i et samfunn, som kan styrke fellesskapet og gi mulighet til å løse utfordringer som samfunnet står ovenfor (Putnam, 1993).

Sosial ulikhet i helse: med det menes «systematiske forskjeller i helsetilstanden som følger sosiale og økonomiske kategorier», hovedsakelig yrke, utdanning og inntekt (Meld. St. 19 (2018–2019),s.52). Helseforskjellene er skapt av samfunnet og derfor mulig å gjøre noe med (Meld. St. 15 (2022–2023)). Denne studien retter hovedfokus mot sosial mobilitet og utjevning av sosiale helseforskjeller knyttet til minoritetsspråklige familier.

1.3 Oppgavens oppbygning og struktur

Denne masteroppgave er inndelt i 8 kapitler. I kapittel 1 presenteres innledningen til tema hvor kontekst knyttes til oppgavens formål og problemstilling, samt avgrensning for studien og sentrale begreper. I kapittel 2 presenteres aktuelle politiske og offentlige føringer, samt tidligere forskning innen områder som belyser problemstillingen. I kapittel 3 beskrives teoretiske konsepter som er valgt for å forstå og diskutere funnene fra denne studien. Deretter redegjøres det i kapittel 4 for den metodologiske fremgangsmåten for studien, hvor det beskrives valg av metode, datainnsamling og forskningsetikk. I kapittel 5 beskrives arbeidet med analyseprosessen, før resultatene med studiens hovedfunn presenteres i kapittel 6. I diskusjonskapittelet, kapittel 7, sees det sammenhenger mellom funnene i denne studien opp mot tidligere forskning og teori. Det er også en metodediskusjon, som belyser styrker og svakheter ved denne studien. Til slutt sees det i kapittel 8 på mulige implikasjoner for praksis, samt ubesvarte spørsmål og behov for videre forskning.

2 Bakgrunn

2.1 Politikk og offentlige føringer med relevans for inkludering av minoritetsspråklige familier.

Politikk og offentlige føringer er relevant for problemstillingen, fordi det gir en retning for hvilke folkehelseutfordringer som skal prioriteres løst, samt rammer for hvordan utfordringene skal løses. Folkehelsepolitikken går på tvers av alle politiske områder. Folkehelseloven gir overordnede føringer for folkehelsepolitikken i Norge, hvor det overordnede målet er å fremme god helse i hele befolkningen og utjevne sosiale ulikheter (Folkehelseloven, 2011). Dette vektlegges også i den nye folkehelsemeldinga, hvor det uttrykkes at det kreves samordnet innsats på tvers av ulike sektorer i både kommune, fylkeskommune og stat for å oppnå gode resultater (Meld. St. 15 (2022–2023)). Et prinsipp for politikkkutforminga er proporsjonal universalisme, hvor det uttrykkes at tiltak bør være universelt innretta, men virke best for de som treng det mest (Meld. St. 15 (2022–2023); UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023). Det planlegges en revidering av folkehelseloven for å styrke det systematiske folkehelsearbeidet og presisere krav om utjevning av sosiale helseforskjeller (Meld. St. 15 (2022–2023)).

Det norske velferdssystemet bidrar til å skape gode velferdstjenester til innbyggerne, og er bygd på en høy grad av tillit i samfunnet (Helsedirektoratet, 2022; Meld. St. 5 (2022–2023)) Samfunnet er i rask endring, utfordres av mer komplekse problemstillinger og regjeringen mener det er behov for å styrke tilliten og fellesskapet for å sikre bærekraften i den norske velferdsmodellen. Velferdstjenestene våre medfører store kostnader for samfunnet, eksempelvis kan det nevnes at Norge ligger på toppen i Europa i ressursbruk til helse- og omsorgstjenestene (NOU 2023: 4). Videre beskrives at det også er store utfordringer knyttet til å ha nok personell tilgjengelig i årene fremover. Det er behov for økt kunnskap om hvordan sikre deltakelse og mangfold i samfunnslivet, motvirke utenforskap og fremme innovasjon i den offentlige sektor (Helsedirektoratet, 2022; Meld. St. 5 (2022–2023)).

Regjeringen har lagt frem Tillitsreformen med mål om å utvikle enda bedre offentlige tjenester og skape gode fellesskapsløsninger for fremtiden, med økt medvirkning fra innbyggere og økt lokaldemokrati (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022). Et grunnlag for at dette skal kunne skje er at det er tillit mellom de som leverer velferdstjenestene og innbyggerne som tar tjenestene i bruk, og at det må jobbes med involvering av innbyggerne for å utvikle tjenestene sammen (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022).

Samskaping trekkes frem i flere offentlige føringer som en god strategi for innovasjon innen det offentlige velferdssystemet, hvor velferdstjenester sees på som noe man utvikler i samarbeid med innbyggerne, gjennom nettverksbygging og ved å mobilisere ressurser på nye måter (Helsedirektoratet, 2022; Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022; Meld. St. 15 (2022–2023); Meld. St. 19 (2018–2019)).

I rapporten om økende sosial ulikhet i Norge (UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023) rettes søkelys på minoritetsspråklige familier med tanke på involvering

av innbyggere og inkludering i samfunnet. Personer med innvandrerbakgrunn opplever flere barrierer i hverdagen knyttet til samfunnsdeltagelse, manglete sosialt nettverk og økt ensomhet sammenlignet med resten av befolkningen (Integrering- og mangfoldsdirektoratet, 2022). Færre barn med innvandrerbakgrunn deltar på fritidsaktiviteter, noe som kan føre til større fare for marginalisering og utenforskap (Kunnskapsdepartementet, 2021). Manglende sosialt nettverk oppgis som en årsak til at det også er vanskelig å komme inn i frivillig deltakelse i samfunnslivet, som for eksempel deltakelse rundt barnas skole- og fritidsaktiviteter (Eimhjellen & Segard, 2010).

Et av hovedmålene i strategien «Integrering gjennom kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2018) er at innvandrere opplever økt tilhørighet og inkludering i samfunnet. Der nevnes også at en forutsetning for å bli inkludert i små og store fellesskap i samfunnet er at alle som bor i Norge bør kunne forstå og snakke norsk. Å skape inkluderende samfunn der hele befolkningen deltar på lik linje trekkes frem som avgjørende for å skape god helse og livskvalitet for personer med innvandrerbakgrunn (Helsedirektoratet, 2022). Det innebærer strukturelle initiativer, som å sikre utdanning, inkludering i aktiviteter og deltakelse på arenaer i lokalmiljøet for å bygge sosiale relasjoner og nettverk (Helsedirektoratet, 2018, 2022). Det er behov for økt kunnskap om hva som skal til for at innvandrere blir bedre inkludert i samfunnet og deltar i utvikling av likeverdige velferdstjenester (Meld. St. 5 (2022–2023)).

Skolen er en sentral arena for folkehelsepolitikken, og et overordnet mål for regjeringen er å skape trygge, inkluderende og helsefremmende oppvekstmiljø for alle barn og unge (Meld. St. 15 (2022–2023)). Skolen har et potensiale for å jobbe med flere av utfordringene som beskrives innen folkehelseområdet, og god kvalitet i tilbudet kan bidra til god trivsel, læring og utvikling for alle barn (Meld. St. 19 (2018–2019)). Dette er sammenfallende med både den overordnede delen av fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og St.meld.nr. 6 (Meld. St. 6 (2019–2020)), hvor det fremheves at alle barn skal få like muligheter for læring og utvikling, uavhengig av kjønn, bosted, foreldrenes utdanning, inntekt og hvilket land de er født i. Det har i flere år vært jobbet med å styrke kvaliteten i skolen, da dette blir sett på som det viktigste virkemiddelet for å gi alle barn og unge mulighet for utvikling og mestring, uavhengig av bakgrunn (Meld. St. 6 (2019–2020)).

I Opplæringsloven beskrives at samarbeid med foreldre og utvikling av fellesskap vektlegges som en del av skolens samfunnsoppdrag (Opplæringslova, 1998). Respekt og anerkjennelse er grunnleggende verdier for å utvikle gode fellesskap, og i arbeidet med å bygge et godt læringsmiljø skal mangfold sees på som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2023). Opplæringsloven legger føringer for at foreldremøte skal gjennomføres minst en gang pr år, og at foreldrene skal informeres om blant annet skolen og innholdet i opplæringa. Det anbefales at foreldre har innflytelse på gjennomføringen av foreldremøte og får komme med innspill om relevante og nyttige tema (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det fremheves at et godt samarbeid med foreldre har betydning både for elevenes læringsmiljø og oppvekstmiljø, samt at det har en sammenheng med elevenes engasjement og innsats på skolen (Meld. St. 6 (2019–2020); Utdanningsdirektoratet, 2023).

Gode oppvekstsvilkår for barn og unge er avgjørende, da det er en tydelig sammenheng mellom negative belastninger i barndommen og helse og livskvalitet senere i livet (Helsedirektoratet, 2022). Samtidig beskrives det i BarnUnge21-strategien behov for mer kunnskap om hva som skaper en god oppvekst og hvordan allmenne ordninger som

skole, kan bidra til inkludering og samfunnsdeltakelse (Barne- og familiedepartementet, 2021). Det trekkes frem der at det bør legges mer vekt på forebygging i barne- og familiearbeidet, og at det er behov for mer kunnskap om hvordan forebygging virker og det etterspørres mer forskning om hvilke tiltak som kan forhindre utenforskap (Barne- og familiedepartementet, 2021).

2.2 Tidligere forskning om samskaping i skolen og med minoritetsspråklige, fellesskap og lokalmiljø.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet søkte jeg etter relevant litteratur og empirisk forskning for å få en oversikt over eksisterende forskningsbasert kunnskap, og benyttet følgende elektroniske databaser; Pub Med, Scopus, Eric og Oria. Jeg har begrenset litteraturen til engelsk, norsk, svensk og dansk språk.

Systematiske litteratursøk ble gjennomført 13.04.22 og 18.03.23. Søkeordene er satt inn i tabell 1, og de ble kombinert med AND og OR. Søket ble gjennomført med ulike kombinasjoner.

Fenomenet:	Konteksten:	Målgruppa:	Intervensjonen:
"Co-creation" OR	"Skole" OR	"Minoritetsspråklig" OR	"Foreldremøte" OR
"Co-production" OR	"School" OR	"Flerspråklig" OR	"Skole-hjem samarbeid"
"Samskabelse" OR	"Primary school" OR	"Fremmedspråklig" OR	OR
"Samproduksjon" OR	"Education"	"Immigrant" OR	"Parent meeting" OR
"Samskaping"		"Semi-lingual" OR	"Parental involvement"
		"Multi-ethnic" OR	OR "Parental participation" OR
		"Refugee"	"Family-school connections" OR
			"Parental support"

Tabell 1: Søkeord i systematisk litteratursøk 13.04.22 og 18.02.23

I tillegg fant jeg litteratur gjennom «snøball»-metoden, hvor jeg så gjennom referanselisten i allerede identifisert litteratur. Jeg inkluderte litteratur om fellesskap og lokalmiljø, da det aktualiserte seg gjennom studien. Jeg valgte å ta med et bredt tilfang av type artikler som kan belyse problemstillingen for denne studien.

Innenfor den pedagogiske fagdisiplinen finnes det et stort omfang studier som omhandler skole-hjem-samarbeid. Jeg valgte å ikke vektlegge denne litteraturen i stor grad, da den pedagogiske forskningslitteraturen hovedsakelig består av studier hvor skolen har tatt ansvaret for samarbeidet og har både initiert og gjennomført det (Honingh et al., 2018). I denne studien ønsker jeg å se nærmere på samskaping som strategi i foreldremøter.

2.2.1 Skolen som arena for samskaping med foreldre

Skolen er en viktig arena for barn og unges oppvekstmiljø, hvor utvikling, læring og dannelse av sosiale relasjoner og nettverk kan skapes (Brattbakk & Andersen, 2017; Folkehelseinstituttet, 2018, 2019). Skolen kan være en aktuell arena for samskaping. En systematisk oversiktsartikkel om samskaping i grunnskolen peker på at det har skjedd en utvikling på forskningsfeltet de siste årene, men at effekten av samskaping i skolen fortsatt er mangelfullt dokumentert og at samskaping ikke er en etablert praksis i utdanningssystemet (Honingh et al., 2020). Forskning viser at når foreldre er aktive deltakere i skolen gjør det at elevene presterer bedre på skolen, og at det forhåpentligvis kan bidra til å redusere gapet mellom elever fra ulike sosioøkonomiske grupper. Det trekkes frem at man vet lite om hvordan samskaping kan påvirke sosiale prosesser i skolen. En forutsetning for at samskaping skal etableres i daglig praksis er at lærere får

tilstrekkelig kompetanseheving på området og hvordan samskaping kan gjennomføres (Honingh et al., 2020).

(Honingh et al., 2018, s. 167) har i sin forskning om foreldre som aktører i samskaping i grunnskolen, sett at skole-drevne partnerskap har vært førende innen forskningen på dette området. Foreldreengasjement blir sett fra skolens perspektiv og er initiert fra lærer. Forskningen viser at noe av det som er mest effektivt for å styrke elevenes skoleprestasjoner, er å utvikle likeverdige partnerskap mellom foreldre og lærere. Til tross for at det er kjent så er det gjort lite forskning på området (Honingh et al., 2018).

En studie viste at barnehagen kan være en arena for å fremme sosial inkludering i lokalmiljøet (von Heimburg et al., 2021). Ved å benytte samskaping som strategi opp mot foreldre og ansatte i barnehagen, fant man at både det å bli satt pris på av andre og i tillegg kunne tilføre verdi til andre var avgjørende for sosial inkludering. Resultatene viste at foreldremøtene i barnehagen var egnet som arena for involvering av foreldre og å bygge lokalmiljø. Studien trekker også frem betydningen av at de ulike aktørene får nok kunnskap til å kunne delta i samskapende prosesser og blir bevisst sin rolle (von Heimburg et al., 2021). Selv om denne studien hadde barnehagen som arena, kan noen av funnene være overførbare til skolen som kontekst.

Samskaping ble brukt som forskningsstrategi i en studie for å designe og videreutvikle et «whole-school-program» for å fremme ungdommers psykiske helse (Morote et al., 2020). Samskaping ble sett som en hensiktsmessig strategi for design og utforming av en tjeneste, ved at aktører som ungdommer, foreldre og ansatte i skolen bidro med verdifull kunnskap i prosessen (Morote et al., 2020). I en annen studie om samskaping ble det trukket frem at relevante aktører ofte først blir inkludert ved implementeringsfasen i samskappingsprosesser (Voorberg et al., 2015).

Den norske skoleforskeren Thomas Nordahl (Nordahl, 2015) beskriver at det eksisterer lite forskning på samarbeidet mellom skole og hjem og at det er behov for å forske videre på innholdet i samarbeidet og hva som skal til for å etablere en god praksis her. Det uttales behov for kompetanseheving for lærere, for å øke kunnskap om hvordan skape et godt samarbeidsklima og bygge relasjoner (Nordahl, 2015). Ut fra mine litteratursøk kunne jeg ikke finne noe forskning om foreldremøter i skolen knyttet til samskaping. Jeg inkluderte derfor to eksempler fra den norske skolehverdagen, som beskriver samarbeidet mellom lærere og foreldre, ut fra læreres perspektiv.

Samnøy (Samnøy, 2015) uttrykker at samarbeid mellom skole og foreldre er av stor betydning for elevenes læringsmiljø og at det er en uutnyttet ressurs i skolen. Samarbeidet kan fungere noe ulikt, hvor det ofte er et positivt samarbeid hvor man anerkjenner hverandre og er interessert i hverandres perspektiv, mens andre ganger kan det være utfordrende å få til et godt samarbeid. Det betyr igjen at det varierer fra elev til elev hvor god tilgang eleven får til denne ressursen (Samnøy, 2015).

Foreldremøter i skolen beskrives som en arena for informasjonsformidling, samtidig nevnes det at det anbefales det å aktivisere foreldre. Det beskrives at det er betydningsfullt å etablere en samarbeidskultur fra starten av skoleløpet (Bergkastet et al., 2009; Samnøy, 2015). Det uttrykkes at selv om tidlig innsats med relasjonsbygging med foreldre vurderes som betydningsfullt og kan forebygge utfordringer på et senere tidspunkt, så er skolehverdagen for lærere full av oppgaver og hendelser som ikke kan vente, slik at forebygging og tidlig innsats ofte kommer i andre rekke (Bergkastet et al., 2009).

2.2.2 Samskaping som strategi for inkludering av minoritetsspråklige familier

Samskaping kan være en relevant arbeidsform å se nærmere på med tanke på inkludering av minoritetsspråklige familier i skolen. Honingh et al. (2018) poengterer at det har vært relativt lite studert hvordan samskaping kan benyttes for å fremme inkludering i skolen. Det uttrykkes at det kan være flere barrierer knyttet til samskaping, som at foreldre ikke automatisk blir aktive og deltakende selv når det ligger til rette for involvering. Det kan være andre hindringer som gjør at ikke alle foreldre deltar i samskapingsprosesser. En faktor som trekkes frem her er at foreldres kulturelle og sosiale kapital kan ha stor betydning, og er en indikator på hvilke ressurser foreldre har til å bidra i samskaping og utvikle gode relasjoner med lærerne. Det vises til at flere studier påpeker at ikke alle foreldre er i stand til å delta i samskaping og at det er behov for kompetanseheving for å kunne være en aktiv deltaker. Det er behov for mer kunnskap om samskaping kan mobilisere alle foreldre, eventuelt hvilke sosiale konsekvenser det kan ha med ulik deltakelse fra foreldre. Fremdeles er det også for lite kunnskap om samskaping skiller seg fra andre typer deltakelse og hva det vil bety med tanke på reproduksjon av sosial ulikhet (Honingh et al., 2018).

En case-studie om samskaping som strategi i arbeid med immigrant-grupper, viser at involvering av sluttbruker (immigrantene) helt fra starten av utformingen av tiltaket var helt avgjørende for å oppnå ønsket effekt (Stougaard, 2020). Det ble fremhevet at å involvere minoritetsgrupper i samskaping av offentlige tjenester er av stor betydning, hvor tillit mellom offentlige ansatte og innbyggerne trekkes frem som en avgjørende faktor for at innbyggerne skal engasjere seg og delta. I tillegg viser funnene at faktorer som tid, økonomisk støtte og kunnskap hos offentlige ansatte var viktige for å motivere minoritetsgrupper til å delta i samskapingsprosesser. Det poengteres at det er gjort lite forskning på samskaping av offentlige velferdstjenester hvor sluttbruker er involvert fra starten i utforming av tiltaket. De fleste studiene som omhandler samskaping med minoritetsgrupper setter søkelys på implementeringsfasen, hvor tjenesten ofte blir initiert og skapt av offentlig ansatte, og innbyggerne deltar først når tjenesten skal iverksettes (Stougaard, 2020). Et annet relevant perspektiv i denne studien er sosial kapital som betydning for samskaping. Det er betydningsfullt å forstå hvordan utvikling av sosial kapital nettverk for minoritetsgrupper dannes. En forutsetning for dette er å se på mekanismene for hvordan tillit og relasjoner bygges. Det beskrives at dannelse av sosial kapital er en avgjørende faktor for å muliggjøre samskaping med minoritetsgrupper i samfunnet (Stougaard, 2020). Denne studien inkluderte foreldre fra Somalia, og funnene er derfor ikke overførbare til å gjelde alle grupper av minoritetsspråklige, da det er stor variasjon ut fra hvilket land og hvilken kultur man kommer fra.

Andre studier har også sett på barrierer knyttet til samskaping og minoritetsgrupper. En barriere kan være at samskaping kan bidra til å øke den sosiale gradienten (Simonsson et al., 2023; von Heimburg & Ness, 2021). Innbyggere fra lavere sosioøkonomiske grupper deltar vanligvis mindre i samskapingsprosesser, både på grunn av mangel på kunnskap om hvordan samskape og om viktigheten av deres bidrag. Mens innbyggere med høy sosioøkonomisk status ofte har flere ressurser, både knyttet til økonomi, utdanning og nettverk. Dette er gjerne faktorer som bidrar til økt deltakelse. Så en konsekvens av dette kan gjøre at samskapingsprosesser som er ment å være demokratiske istedenfor fremmer mer deltakelse fra personer fra høyere sosioøkonomiske grupper, og dermed blir ikke grupper med lavere sosioøkonomisk status inkludert og myndiggjort (Simonsson et al., 2023; von Heimburg & Ness, 2021).

En annen barriere kan være knyttet til hvilken kultur for samskaping man klarer å bygge (von Heimburg & Ness, 2021). Dersom man ikke får til å bygge kulturer som anerkjenner mangfoldet i befolkningen, så kan det isteden føre til en distanse og et gap mellom personer fra ulike kulturelle og sosioøkonomiske grupper. Det kan handle om hvem sine bidrag som ansees som verdifulle og hvilke grupper som blir inkludert og anerkjent. Samskapingsprosessen kan være vanskelig dersom man ikke blir kjent med hverandre og prøver å overvinne barrierer med ubalanse i maktrelasjonene mellom hverandre. Det kan også oppleves at det er utfordrende for offentlige ansatte å få til et likestilt partnerskap med innbyggere, da det kan innebære å gi fra seg noe av makten og dermed miste noe av styringa (Rønning et al., 2022; von Heimburg & Ness, 2021).

For å lykkes med samskaping er det en forutsetning med kunnskap og gode holdninger til samarbeidet, samt at relasjoner mellom mennesker er avgjørende for å få det til (Kobro et al., 2018). Det kan også kreve at offentlig ansatte må gi fra seg makt, noe som både kan være vanskelig og uvant (Kobro et al., 2018; Willumsen & Ødegård, 2020).

Funn fra to finske studier viste at immigrantforeldre fra Somalia er mindre involvert i barnas skolegang enn finskfødte foreldre (Ismail, 2019). Foreldrene opplever flere barrierer knyttet til involvering i skolen og at graden av barrierer kan avhenge av deres sosioøkonomiske bakgrunn (Ismail, 2019). Utfordringene kan handle om kunnskap og erfaring med skolesystemet, og at det finske skolesystemet er ulikt fra eget hjemland. Det beskrives også at det er en del taus kunnskap om utdanningssystemet, som en del somaliske foreldrene ikke forstår, blant annet hvilke forventninger det er til deltakelse på foreldremøter og andre skoleaktiviteter. Kulturelle barrierer kan forklare lavere deltakelse på foreldremøter, og kan skyldes både skam ved å være annerledes, at de ikke føler seg velkommen og at det er ubehagelig når de ikke forstår hva som blir sagt. Språkbarrierer trekkes også frem som hindring for å klare å følge opp lekser, kontaktsamtaler og andre skoleaktiviteter (Ismail, 2019).

I to artikler fra USA beskrives erfaringer med inkludering av immigrantfamilier i skolen, hvor det trekkes frem positive eksempler fra inkluderingsarbeid ved å bruke skolen som nærmiljøsentere og utvikle partnerskap med immigrantforeldre (Auerbach, 2011; Colombo, 2007). Disse studiene er gjennomført i en kontekst som er veldig annerledes enn den norske, men funnene er av relevans fordi de kan belyse noen av barrierene knyttet til inkludering av minoritetsspråklige foreldre i skolen. Erfaringene viser at det var viktig å øke den kulturelle kompetansen til lærerne og bruke tid på å forstå og anerkjenne foreldrenes bakgrunn. Det ble beskrevet at kulturelle ulikheter kan påvirke hvordan foreldre involverer seg i barnas skolegang, eksempelvis er utdanning i noen kulturer bygd på fellesskapsverdier som samarbeid og respektabel oppførsel, mens i andre kulturer kan det være mer preget av individualistiske verdier som konkurranse og selvstendighet. Et annet poeng var at kulturelle forskjeller også kan påvirke oppmøte på foreldremøter, hvor noen foreldre opplever at det er ukomfortabelt å ha en tolk ved siden av seg. Det nevnes at det er behov for å bedre få frem immigrantforeldrenes stemme og deres syn på utdanning, samt å fremheve styrkene ved å ha et kulturelt mangfold i elev- og foreldregrupper (Auerbach, 2011; Colombo, 2007).

2.2.3 Fellesskap og lokalmiljø

Jeg vil her se nærmere på forskning knyttet til lokalmiljøet og felleskapets betydning for folkehelsen. I Norge skjer det meste av folkehelsearbeidet i kommunene, hvor folk bor og lever sine liv. Kommunen har ansvar for å bygge gode lokalsamfunn hvor innbyggerne

trives og har det bra (Folkehelseloven, 2011; Kaasbøll et al., 2018). Det er behov for flere inkluderende møteplasser for personer med ulik bakgrunn, noe som kan bidra til å øke fellesskapet og tilliten mellom innbyggerne i lokalmiljøet (Ødegård, 2014).

Funn fra en norsk studie viste at skolen har potensial til å utvikles til å bli en møteplass for lokalmiljøet (Ihlebak et al., 2021). Her ble skolen åpnet opp for sambruk, og benyttet til ulike aktiviteter etter skoletid av både elever, foreldre og andre innbyggere. Samskaping ble brukt som strategi, hvor elever, foreldre og ansatte ved skolen ble involvert. Det ble konkludert med at utvikling av skolen som møteplass ved bruk av samskappingsprosesser, kan bidra til å skape engasjement, deltakelse og fellesskap for alle i lokalmiljøet (Ihlebak et al., 2021).

En kunnskapsoppsummering om «Resiliente og helsefremmende lokalsamfunn» viser at flere sosiale faktorer kan påvirke helse og livskvalitet i lokalsamfunnet (Kaasbøll et al., 2018). Den ene faktoren er sosial tilhørighet, noe som er av betydning for trygghet og stabilitet i samfunnet. Lokalsamfunnet kan legge til rette for at innbyggerne skal oppleve at de er inkludert og har tilhørighet i lokalmiljøet sitt (Lambert et al., 2013). Å være inkludert i ulike fellesskap gjennom familie, venner, skole, fritidsaktiviteter og arbeid kan virke positivt for helsa (Kaasbøll et al., 2018).

En annen faktor er deltakelse, som kan påvirke opplevelsen av tilhørighet og økt sosialt samhold (Hofstad et al., 2016). Personers deltakelse i de ulike fellesskapene kan virke helsefremmende, og det kan også bety økt tilgang til sosial støtte. Med sosial støtte kan det menes forståelse og medfølelse fra andre, samt praktisk hjelp i det daglige (Hofstad et al., 2016). Sosial kapital i lokalsamfunnet trekkes også frem som en faktor, da det kan ha betydning for grad av tillit, sosial støtte og samhold mellom innbyggerne. Høy grad av sosial kapital kan bidra til å fremme helse og livskvalitet, mens lav sosial kapital kan ha motsatt virkning (Morgan & Haglund, 2009).

Dette støttes også i en annen studie, hvor funnene viste at å fremme sosial kapital i lokalsamfunnet kan bidra til økt opplevelse av livskvalitet blant innbyggerne (Maass et al., 2016). Å jobbe for å utjevne sosiale ulikheter og skape en rettferdig fordeling på alle områder i samfunnet er av stor betydning for befolkningens helse og livskvalitet (Khanlou & Wray, 2014). Deltakelse i aktiviteter i lokalsamfunnet kan ha et potensiale for å redusere ulikhet i helse, og det kan åpne for muligheter for tilgang til større sosiale nettverk og andre ressurser (Oldenburg et al., 2000; Voydanoff, 2005). Det beskrives at det er behov for mer forskning for å utforske hvordan innbyggerne i lokalsamfunnene kan stimuleres til å være aktive og engasjerte i sitt lokalmiljø, og hvilken betydning det kan ha for tilhørigheten og folkehelsa (Kaasbøll et al., 2018).

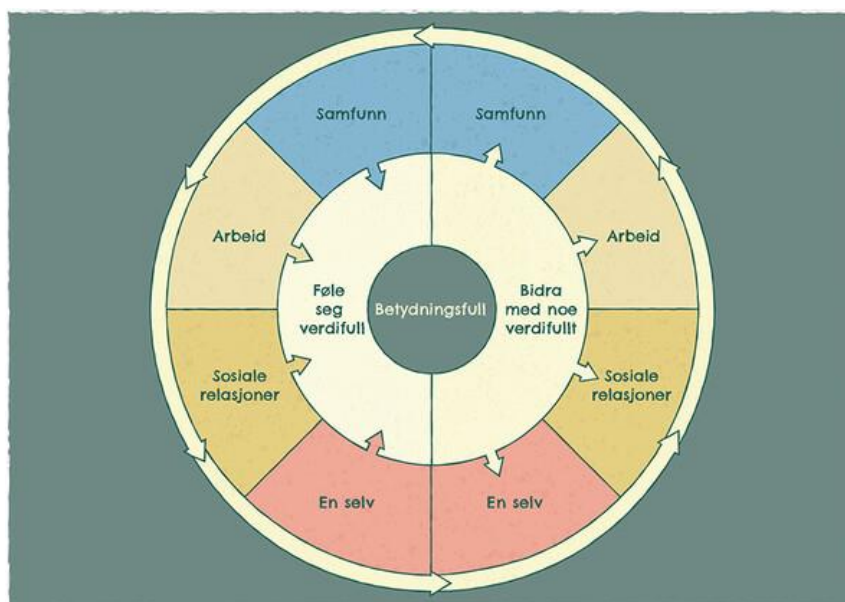
3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket jeg har valgt å støtte meg på, for å forstå og belyse funnene fra datainnsamlingen. Det er «mattering», sosial kapital og samskaping.

3.1 Betydningsfullhet og fellesskap

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Prilleltensky (Prilleltensky, 2020; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021) sine teorier om «mattering», fordi jeg mener det kan belyse funn fra min studie om involvering og inkludering av minoritetsspråklige foreldre i skolen. De teoretiske elementene kan også være til hjelp for å forklare foreldres engasjement og deltakelse i foreldremøter. Det engelske begrepet «mattering» kan oversettes til betydningsfullhet eller anerkjennelse (Krokstad, 2021), og jeg velger hovedsakelig å bruke begrepet betydningsfullhet. Prilleltensky (2020) argumenterer for at opplevelse av betydningsfullhet er et av menneskers grunnleggende behov.

På den ene siden handler betydningsfullhet om en følelse av å være verdsatt av mennesker rundt deg. Samtidig handler det om hvorvidt man har mulighet til å bidra med noe verdifullt, «feeling valued and adding value». Følelsen av å bli verdsatt og opplevelsen av å bidra med noe verdifullt er et viktig grunnlag for å bygge fellesskap (Prilleltensky, 2020). Disse perspektivene er relevante for min studie, for bedre å forstå mekanismene rundt fellesskapsbygging. Prilleltensky (Prilleltensky, 2020) presenterer det teoretiske rammeverket i denne modellen:



Figur 1: "The mattering wheel», tegnet og oversatt av Tidsskriftet (Krokstad, 2021).

Prilleltensky (Prilleltensky, 2020; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021) utdyper at det å føle seg verdsatt innebærer både at mennesker opplever å bli satt pris på, kjenner tilhørighet, blir respektert og anerkjent. Den enkelte må ha tro på sin egen verdi,

samtidig som vi er avhengige av anerkjennelse fra mennesker rundt oss, være seg på jobb, i fritiden og på ulike arenaer i samfunnet. Det å bidra med noe verdifullt innebærer å ha innflytelse og mulighet til å påvirke livet og samfunnet rundt oss, ha kontroll over livet vårt og troen på vår egen mestring.

Det er ikke tilstrekkelig å bli verdsatt for å oppleve betydningsfullhet. Det er også avgjørende å kunne gjøre en forskjell, for seg selv, for andre eller for samfunnet. Det handler om å oppleve at du bidrar med noe meningsfullt og utgjør en forskjell på viktige arenaer i livet, som hjem, jobb, eller i lokalmiljøet.

Det beskrives at betydningsfullhet, som består både av det å bli verdsatt og kunne bidra med noe verdifullt, er to komplementære erfaringer. Det bør være en balanse mellom disse, samt at vi må balansere hvor mye oppmerksomhet vi vier oss selv i forhold til andre mennesker rundt oss (Prilleltensky, 2020).

Prilleltensky utdyper videre at en del av verdigrunnet for «mattering» som teoretisk rammeverk er basert på kulturelle verdier som vektlegger fellesskap og likeverd. Alle mennesker har grunnleggende rett til å oppleve å bli verdsatt av andre og kunne tilføre verdi både til seg selv og andre. Dette perspektivet beskrives som «we-culture», og med det menes et samfunn som vektlegger utvikling av lokalmiljø og gi mennesker like muligheter i livet. Motsetningen beskrives som «me-culture», som beskrives som samfunn med et mer individualistisk verdisyn. I samfunn hvor verdier fra «we-culture» settes høyt ser man at innbyggerne er mer tilfredse med livet og har bedre helse. Den politiske viljen til å bygge et samfunn med rettferdig fordeling av goder, utjevning av sosial og økonomisk ulikhet, med søkelys på livskvalitet og å bry seg om menneskene rundt seg er avgjørende for kulturen som skapes (Prilleltensky, 2020; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021).

Betydningsfullhet kan være en viktig forutsetning for å forstå sammenhengen mellom rettferdighet og tilfredshet (Scarpa et al., 2021). Jo mer rettferdighet du opplever både i nære relasjoner, i jobb og i samfunnet, jo mer sannsynlig er det at du også vil oppleve at livet betyr noe for deg. Dette handler i stor grad om hvilke relasjoner vi har til mennesker rundt oss, og hvordan vi som samfunn forholder oss til hverandre (Prilleltensky, 2020; Scarpa et al., 2021).

3.2 Sosial kapital

Betydningen av ulike sosiale relasjoner er også noe som teorier om sosial kapital belyser. Sosial kapital er et komplekst begrep som defineres på ulike måter, og kan betegnes som summen av normer, tillit og nettverk (Putnam, 1993, s. 35). Jeg velger å ta utgangspunkt i Putnam sine perspektiv på sosial kapital, fordi Putnam ser på betydningen av sosial kapital både som individuell verdi og som en verdi for samfunnet (Putnam, 1993). Dette er relevante teoretiske perspektiv for min studie. Skolen er en arena for alle barn og unge som favner mangfold. Det er dermed en mulig arena for mennesker fra ulike sosiale lag å møtes og bli kjent på et likeverdig grunnlag. I denne studien er jeg spesielt interessert i «bridging» sosial kapital, for å forstå bedre deltakernes erfaringer med å bygge fellesskap med familier med ulik bakgrunn. Med «bridging» sosial kapital menes at mennesker skaper nettverk og blir kjent med personer med annen bakgrunn enn seg selv (Putnam, 1993). Putnam utdyper videre at inkludering er sentralt og det er et mål i seg selv at mangfold av mennesker deltar inn i sosiale fellesskap. Å skape arenaer hvor mennesker sammen legger til rette for «bridging» kan bidra til å skape helsefremmende samfunn (Putnam, 1993). Dette teoretiske konseptet kan være en

forståelsesramme for inkludering og fellesskap i skolekonteksten. I denne oppgaven kan «bridging» sosial kapital være en relevant innfallsvinkel for utforskning av sosiale prosesser, som inkludering av minoritetsspråklige familier i skolen. Når samhandling mellom mennesker fra ulike sosioøkonomiske grupper skjer, kan det tilføre aktørene nye impulser og kjennskap til ulike mennesker. Det kan bidra til å gradvis åpne opp for økt sosial mobilitet og gir mulighet for gode livsvalg når det kommer til valg av utdanning og yrke (Putnam, 1993).

Putnam (1993) beskriver ulike former for sosial kapital. Begrepet «bonding» sosial kapital, handler om å skape tette fellesskap og samhandle med mennesker med samme bakgrunn. Det er få muligheter for sosial mobilitet innenfor denne formen for sosial kapital. «Linking» sosial kapital handler om å bygge relasjoner mellom lokalmiljøet og opp mot det regionale, nasjonale og internasjonale styringsnivået (Putnam, 1993). Det er behov for ulike former for sosial kapital i et samfunn, og det kan bidra til å styrke både helse, demokrati og planlegging i lokalmiljøet (Putnam, 1993).

Putnam (1993) utdyper videre at samfunnets samlede sosiale kapital kan avgjøre hvor god samhandlingen er og hvilke møteplasser mennesker klarer å skape mellom ulike grupper i samfunnet (Putnam, 1993). En sentral forutsetning for sosial kapital er at sosiale nettverk er av stor verdi for både mennesket og for samfunnet. Når sosial kapital skapes vil trygghet, sosial støtte, sosiale nettverk, deltagelse og medvirkning påvirkes (Putnam, 1993).

3.3 Samskaping

Her presenteres samskaping som teoretisk rammeverk. Dette kan tilføre studien min perspektiver på prosesser knyttet til inkludering og aktivisering av minoritetsspråklig foreldre, og en bredere forståelsesramme for samskaping i skolekontekst.

Samskaping har de senere årene fått en økt akademisk oppmerksomhet og har utviklet seg raskt i Norge (Torfing et al., 2020). Det er et begrep som opp gjennom årene har blitt definert på ulike måter og tillagt ulike betydninger (Ansell & Torfing, 2021). Jeg velger her å bruke Ansell og Torfing (Ansell & Torfing, 2021) s. 54-66 sin definisjon på samskaping:

"Co-creation is a distributed and collaborative pattern of creative problem-solving that proactively mobilizes public and private resources to jointly define problems and design and implement solutions that are emergent and seek to generate public value."

Denne definisjonen er relevant for min problemstilling da samskaping beskrives som en arbeidsform der man skaper noe sammen og jobber for å løse komplekse utfordringer i samfunnet. Det sees på som en problemløsningsprosess, hvor både private og offentlige kan være aktører. Det er en gjensidig avhengighet og likeverd mellom aktørene, hvor målet er å komme frem til gode løsninger, som ingen av aktørene har forutsetninger for å skape alene hver for seg. Samskaping er en kreativ prosess hvor de involverte har en frihetsgrad i å finne løsninger sammen. Samskaping kan være en strategi for offentlig styring som styrker lokalsamfunnene, fremmer mangfoldig deltagelse og mobilisere sosiale ressurser. Samskaping kan da danne grunnlag for offentlig innovasjon som gir nye løsninger på komplekse problemer og utfordringer (Ansell & Torfing, 2021).

I samskaping som teoretisk fundament er det noen kjerneelementer (Agger et al., 2018; von Heimburg & Hofstad, 2019). Overordnet kan samskaping beskrives som en arbeidsform der man skaper noe sammen jobber for å løse komplekse utfordringer i

samfunnet, hvor offentlig ansatte utvikler og produserer velferd sammen med innbyggerne. Innbyggerne sees på som aktive deltakere som innehar verdifulle ressurser, i motsetning til passive tjenestemottakere (Agger et al., 2018; Torfing et al., 2020; von Heimburg & Hofstad, 2019).

Agger (Agger et al., 2018) har identifisert fire overordnede verdier som samskaping kan representere. Samskaping kan bidra til å styrke demokratiske verdier, som økt tillit, sosial kapital og myndiggjøring, blant annet i form av at innbyggerne deltar aktivt i samfunnsutviklingen. Det kan også gi effektivitets- og kvalitetsverdier, ved at velferdstjenestene blir billigere og bedre. I tillegg kan det gi en innovasjonsverdi, ved at man finner nye løsninger på komplekse utfordringer. Til sammen kan dette også gi en samfunnsverdi, hvor det poengteres at det kan handle både om økonomisk verdi og sosial verdi i form av at innbyggere er mer aktive i samfunnslivet, med økt samspill og samarbeid mellom ulike aktører (Agger et al., 2018).

Ansell & Torfing (Ansell & Torfing, 2021) skriver om plattformer og arenaer for samskaping. En plattform er mer overordnet og et sted som har mulighet til å kunne danne samskaping på systemnivå. En slik samarbeidende plattform har den overordnede strukturen og kan skape flere samskapingsarenaer. Arenaene kan igjen legge til rette for at samskaping kan skje. Ut fra en slik forståelse kan vi se på skolen som en plattform, som igjen kan skape en rekke arenaer for samskaping med foreldre og lokalmiljø. Skolen kan være en plattform som tilrettelegger for utvikling av en rekke arenaer for samskaping, som foreldremøte, foreldresamtale, fritidsaktiviteter og som senter for lokalmiljøet.

Ansell og Torfing (Ansell & Torfing, 2021) har forsøkt å dele samskaping inn i ulike faser, og erkjenner at samskaping samtidig er en kompleks og dynamisk prosess som vil gå frem og tilbake. Kort beskrevet kan samskaping i initieringsfasen handle om å identifisere en utfordring som krever en samskapingsstrategi for å finne gode løsninger, samt å mobilisere et mangfold av aktuelle aktører. I denne fasen er det viktig å etablere tillit for å bygge gode relasjoner. I den neste «design»-fasen legges det vekt på at aktørene sammen utforsker utfordringen man står ovenfor, samt vurderer og prøver ut de mest lovende løsningene. Den tredje fasen handler om å implementere ny praksis eller endre atferd, ved å mobilisere ressurser og sikre at man jobber mot felles mål om å få til en løsning eller en endring av praksis. I den fjerde fasen vektlegges evaluering, tilpassing til lokale kontekster og slå sammen nye løsninger, slik at de fungerer godt i praksis. Det er viktig å ta høyde for at det er en krevende jobb å videreutvikle nye løsninger og at det er hensiktsmessig å jobbe via ulike nettverk for å spre ny kunnskap og for å få løsningen til å kunne fungere i ulike kontekster (Ansell & Torfing, 2021).

De teoretiske begrepene betydningsfullhet, sosial kapital og samskaping kan bidra til å belyse datamateriale, og tilføre nye perspektiv og nyanser i analyseprosessen.

4 Metode

I det følgende kapittelet vil jeg beskrive og redegjøre for valgene som har blitt gjort i forskningsprosessen. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med et sosialkonstruksjonistisk ståsted til denne studien. Jeg mener denne tilnærmingen er hensiktsmessig da jeg ønsker å utforske lærernes erfaringer med å benytte samskapingsprosesser i foreldremøter for å inkludere minoritetsspråklige foreldre og bygge voksenfellesskap. Jeg vil først presentere Constructivist Grounded Theory (CGT) som vitenskapsteoretisk forankring for å besvare problemstillingens vitenskapsteoretiske metode. Deretter redegjøres det for egen forforståelse som forsker i studien, før studiedesign og gjennomføring av datainnsamlingen beskrives. Til slutt fremstilles forskningsetiske refleksjoner.

4.1 Vitenskapelig forankring

Constructivist Grounded Theory (CGT) er valgt som vitenskapsteoretisk forankring for den metodiske tilnærmingen i denne masteroppgaven, da metoden er godt egnet til å analysere atferd, handlinger og prosesser (Charmaz, 2014; Wertz et al., 2011). I denne studien utforsker jeg både hva lærerne gjør for å fremme inkludering og fellesskap gjennom sosiale prosesser, og hvordan de legger til rette for aktivitet og deltakelse gjennom samskapingsprosesser. Målet med CGT er å utvikle teorier om hvordan sosiale prosesser utvikles i en kontekst (Charmaz, 2014; Starks & Brown Trinidad, 2007).

Det vitenskapsfilosofiske ståstedet i CGT kan sees som en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Med dette menes at kunnskap er samskapt, og at kunnskap utvikles gjennom dialog og interaksjon med andre mennesker (Charmaz, 2014). I CGT fokuseres det på mangfold og nyanserikdom omkring temaene som kommer opp under intervjuene.

Det beskrives at CGT blir sett på som en induktiv prosess, hvor utvikling av ny teori skjer gjennom datainnsamling og analyseprosessen (Charmaz, 2014). Samtidig argumenterer Charmaz for at CGT kan sees på som en mer abduktiv prosess fordi man ser etter alle mulige nyanser og nye perspektiver i det fenomenet som studeres, og ser dette kontinuerlig opp mot eksisterende kunnskap og teorier gjennom forskningsprosessen.

4.2 Forforståelse

Med forforståelse menes hvilken bakgrunn, erfaringer og teoretiske perspektiver jeg som forsker har. Dette kan påvirke min refleksivitet med tanke på hvordan jeg forstår og analyserer dataene, og er derfor viktig å ha et bevisst forhold til (Tracy, 2010). Charmaz fremhever at refleksjon omkring egen posisjon er en viktig del av forskningen, da forsker sine tidligere erfaringer og forforståelse kan påvirke måten man ser datamaterialet på (Charmaz, 2014).

I mitt daglige virke som ergoterapeut i kommunehelsetjenesten har jeg erfaringer med barn og unge som faller utenfor fellesskapet, og at minoritetsspråklige familier ofte møter flere barrierer knyttet til inkludering i skolehverdagen og på fritiden. Jeg samarbeider ofte med lærere i skolen og kjenner til en del av deres arbeidshverdag.

Jeg har ingen tilknytning til kommunen hvor studien ble gjennomført eller noe tidligere kjennskap til deltakerne i studien. I tillegg har jeg erfaringer fra deltakelse på foreldremøter gjennom egne barn, som gir meg noe bakgrunnskunnskap om tema.

4.3 Studiens design

Kvalitativt forskningsintervju er valgt som metode for datainnsamling i denne oppgaven, fordi jeg er interessert i å utforske lærernes livsverden, deres tanker og begrunnelser for valg som er relevante for denne studien (Charmaz, 2014). Charmaz beskriver videre at intervjuet kan sees på som en god start for å samle inn data og som et redskap for videre teoretisk analyse. Intervjudeltager og forsker bidrar sammen til utvikling av ny kunnskap. I CGT har ikke intervjuene en stram intervjustruktur, men en mer åpen dialog hvor man kan utforske og forfølge ideer og tema som oppstår i løpet av intervjuet. Det er da mulig å jobbe med en teoretisk retning samtidig som man gjennomfører intervjuene, ved at ideer som utvikles underveis kan forfølges videre i datainnsamlingsprosessen.

4.4 Studiens kontekst

Denne studien er en del av det større prosjektet "SAMMEN i oppvekstfellesskapet", som er tilknyttet Helsedirektoratets program for folkehelsearbeid i kommunene (Helsedirektoratet, 2023). Målsettingen er å utvikle møteplasser og metoder for samskaping mellom skoler, foreldre og lokalsamfunn, for å styrke barn og unges psykiske helse og rusfrihet i et langsiktig perspektiv (Levanger kommune, 2019). I hovedprosjektet ble aksjonsforskning benyttet som metode for datainnsamling, kompetanseheving og gjennomføring av tiltakene. Med det menes at alle deltakerne i prosjektet er med på å utvikle kunnskap og praksis. Denne studien er ikke en del av aksjonsforskningen.

Konteksten for studien er Levanger kommune, som er en mellomstor kommune med rundt 20 000 innbyggere nord i Trøndelag fylke. Levanger er bykommune, med flere tettsteder og bygder spredt over et stort areal. Det er Norges tredje største landbrukskommune, samtidig som det har variert industri og næringsliv. I Levanger er det ti barne- og ungdomsskoler, hvor tre av disse deltar som prosjektskoler i «SAMMEN-prosjektet». Foreldremøtene i 1. og 8.trinn er valgt ut som arena for mobiliserende møteplasser da disse representerer kritiske overganger i oppvekstløpet.

4.5 Datainnsamling

4.5.1 Utvalg og rekruttering

I kvalitative forskningsintervju skjer det ofte en målrettet utvelgelse av deltagere, som ut fra deres bakgrunn og erfaringer kan gi innsikt og nyanserte beskrivelser om tema det skal forskes på (Staller, 2021).

Populasjonen for denne studien var lærere på småtrinnet fra tre barneskoler i Levanger kommune, som deltok i prosjektet «SAMMEN i oppvekstfellesskapet». Det var i utgangspunktet et mål å rekruttere deltagere ut fra prinsipper om maksimal variasjon, for å få mest mulig nyanserikdom i datamaterialet. Jeg ønsket å rekruttere lærere med ulik alder, kjønn og kulturell bakgrunn, samt variasjon i hvor lenge de har jobbet som lærer. Populasjonen var i utgangspunktet ikke så stor, derfor var det ønskelig med en så stor variasjon blant intervjudeltagerne som mulig. Jeg planla å rekruttere 8-12 lærere fra prosjektskolene, som i løpet av våren 2022 skulle gjennomføre samskapende

foreldremøter i sine respektive klasser. Det var en fordel om lærerne hadde minoritetsspråklige foreldre i sin klasse.

Rekrutteringsstrategi ble diskutert i samarbeid med veileder og prosjektgruppa til «SAMMEN i oppvekstfellesskapet», og det var enighet om at prosjektkoordinator først rettet en forespørsel til skolene vedrørende rekruttering av lærere til dette studiet. Deretter fulgte jeg opp og etterspurte tilbakemeldinger fra skolene, samt deltok på et informasjonsmøte.

Prosjektgruppa hadde utarbeidet en overordnet invitasjon for deltakelse i forskning og samtykkeskjema knyttet til prosjektet, som også ble benyttet i denne studien, se vedlegg 3. Dette ble sendt ut på e-post til de aktuelle deltagerne i forkant av intervjuet.

4.5.2 Intervjudeltagere

Det ble rekruttert fem deltagere til denne studien. Det var utfordrende å rekruttere tilstrekkelig antall deltagere, jeg måtte derfor gå bort fra målet om maksimal variasjon og ingen ble ekskludert.

De fem deltagerne var kvinnelige lærere på småtrinnet, i alderen 30-50 år og hadde mellom 2-20 års erfaring som lærer. De hadde alle norsk som morsmål. Noen av deltakerne hadde deltatt på tidligere intervju i aksjonsforskningsprosjektet i forkant av foreldremøtet, og hadde mer bakgrunnskunnskap om prosjektet enn andre deltakere.

I CGT vil utvalgsstørrelsen være fleksibel og avgjøres etter hvert som man samler inn data og utvikler kategorier og teoretiske ideer (Charmaz, 2014). Charmaz beskriver videre at utvalgsstørrelse er ikke avgjørende for studien, det er mer avgjørende å frembringe et rikt nok datamateriale. Forskeren baserer utvalget av deltakere på bakgrunn av teorien som konstrueres og utvikles, i motsetning til individuelle karakteristikk (Charmaz, 2014).

4.5.3 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i CGT. Intervjuguiden ble bygd opp med spørsmål som forsøkte å få frem deltagerens refleksjoner omkring situasjoner, hendelser og begreper, samt deres tanker og meninger, med mål om å få et rikt datamateriale (Charmaz, 2014). Se vedlagt intervjuguide, vedlegg 2. Charmaz (2014) anbefaler at å begynne med "hva" og "hvordan"-spørsmål tidlig i intervjuene, for å skape en åpen dialog. Oppfølgende spørsmål kan eksempelvis være "fortell meg mer om ...", og "kan du beskrive videre ...". Inspirasjon fra teori og tidligere forskning ble også benyttet i utarbeidelsen av intervjuguiden. Ved å ha en god forståelse og kunnskap om aktuell tematikk, gir det muligheter for å være bedre forberedt til å stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål under intervjuet (Charmaz, 2014).

I intervjuguiden var det innledende spørsmål om deltagerens bakgrunn, overgangen mellom barnehage og skole, samt betydningen av foreldremøtet i 1.trinn. Spørsmålene var enkle og konkrete, og ment for å gi en myk start på intervjuet.

Intervjuguidens hoveddel inneholdt fem hovedspørsmål med underspørsmål, og var knyttet til deltagerens erfaringer fra tidligere foreldremøter, og hva de gjorde annerledes denne gangen. Spørsmålene omhandlet inkludering av minoritetsspråklige i skolen, hvordan de hadde lagt til rette for å engasjere og aktivisere foreldre i foreldremøtet, samt bygge voksenfellesskap. I tillegg var det spørsmål omkring sammenhengen mellom skolen og lokalmiljøets betydning for barn og unges oppvekstmiljø.

Avslutningsvis inneholdt intervjuguiden spørsmål som om deltagerne hadde noe usagt og hvordan deres opplevelse med å delta på intervjuet hadde vært.

4.5.4 Prøveintervju

I forkant av forskningsintervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju, hvor en lærer i familie, uten tilknytning til studien, deltok. Dette var lærerikt og jeg fikk erfaring med intervjuguiden, ble tryggere i rollen som intervjuer og fikk prøvd bruk av lydopptaker. I etterkant justerte jeg introduksjonen, forenklet noen av spørsmålene, og utarbeidet flere oppfølgingsspørsmål.

4.5.5 Gjennomføring av intervju

Forskningsintervjuene ble gjennomført på deltakernes respektive skoler, etter deltakernes ønske. Varighet på intervjuene var fra 45 minutt til 1 time og 45 minutt, og det var kun meg og deltaker til stede. Lydopptaker ble benyttet, for å kunne transkribere ordrett i etterkant. Samtykkeskjema, se vedlegg 3, ble gjennomgått og signert i forkant av intervjuet, for å sikre at deltakerne var kjent med rammene for dette studiet. I tillegg ble introduksjon til intervjuguiden gjennomgått, se vedlegg 1.

Under intervjuet forsøkte jeg å opptre varsomt, og var takknemlig for at deltakerne ville stille opp og delta av sine erfaringer. Intervjuene ble gjennomført som en samtale, hvor spørsmålene i intervjuguiden var en ramme for samtalen. Jeg la vekt på å bygge tillit til deltakerne og være aktiv i intervjuene. Dette gjorde jeg ved å stille åpne spørsmål og forsøkte å følge intervjudeltagernes valg av fokus slik at de fikk tid til å snakke om tema som engasjerte og interesserte de (Charmaz, 2014). Jeg prøvde å ta del i deltakernes livsverden, følge deres opplevelser og å forstå hendelsene som ble beskrevet. I CGT vektlegges at man ikke skal være for snever i starten, slik at man åpner for at deltagerne kan komme med sine perspektiv og fortelle om ting man ikke har tenkt på selv (Charmaz, 2014). Hovedspørsmål forsøkte jeg å uttrykke rolig og tydelig, slik at deltager skulle få mulighet til å både oppfatte og utforske spørsmålet på en god måte. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål ut fra metodeverket i CGT som; hvordan? hva betyr det for deg? hva? kan du fortelle litt mer om? Intervjuguiden ble ikke fulgt nøyaktig og ikke alle spørsmål ble stilt.

Charmaz (2014) vektlegger at kunnskap er sosialt skapt i interaksjon mellom forsker og deltager, hvor man må være bevisst maktrelasjonen i intervjuet og aktivt forsøke å redusere den. Som intervjuer ønsket jeg å skape en trygg ramme rundt intervjuet, for å bidra til å skape rom for refleksjoner og en mer gjensidighet i situasjonen. Jeg forklarte hensikten med spørsmålene og den videre analyseprosessen. I tillegg ga jeg signaler som smil, nikk og bekræftende ord når deltager kom inn på tema av interesse for å oppfordre de til å utdype svarene videre om temaet.

I CGT beskrives det at datainnsamlingen stopper når man når teoretisk metning, som er når innsamling av empirisk data ikke tilfører noe ny teoretisk innsikt (Charmaz, 2014). Med det menes når forskeren i analyseprosessen ikke ser noe ny informasjon i datamaterialet relatert til koder, tema eller teori. Selv om jeg tok utgangspunkt i hvordan CGT vurderer utvalgsstørrelse, så ble rekruttering av deltagere avsluttet av praktiske årsaker. Det var både på grunn av utfordringer med å rekruttere deltagere, i tillegg til at jeg hadde begrenset tid og ressurser.

4.5.6 Transkribering

Transkribering av intervju ble utført så ordrett som mulig. Det ble notert ned tidsangivelse underveis i transkriberingen, for å gjøre det enklere å finne igjen sitat og utsagn i etterkant. Jeg valgte å skrive teksten i bokmål istedenfor på dialekt, både for å unngå gjenkjennelse av intervjudeltagerne og for å gjøre teksten lettere å lese.

Jeg startet transkriberingsprosessen etter første intervju. Det opplevdes nyttig, da det hjalp meg til å bli bevisst min egen intervjustil og ga meg mulighet til å gjøre endringer i de videre intervjuene. Jeg opplevde at lydfilene var klare og tydelige, og det var lett å forstå hva intervjudeltagerne hadde sagt.

4.5.7 Forskningsetikk

Det er flere etiske problemstillinger knyttet til studien, og jeg har tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer for å vurdere disse (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM), 2009). Overordnet er studien knyttet sammen med prosjektet "SAMMEN i oppvekstfellesskapet. Samskaping av mobiliserende møteplasser og voksennettverk i oppvekstfellesskapet" (Levanger kommune, 2019). Prosjektet er forankret i flere avtaler, og godkjent av både Levanger kommunes strategiske lederteam og fakultetsledelsen ved FSH og FLU Nord Universitet. Nord universitet har ansvar for vurdering av prosjektets forskningsetiske sider og har søkt og fått nødvendige godkjenninger fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), referansenummer 352470. Mine veiledere har sammen med prosjektgruppa vurdert at denne studien også omfattes av godkjenningene fra NSD, se vedlegg 4. Ved oppstart av intervjuene ble samtykkeskjema gjennomgått, for å sikre frivillig deltakelse basert på informert samtykke. Samtykkeskjemaene ble innelåst på et sikkert sted. Lydfilene fra intervjuene ble overført til et lukket fil-område fra Nord universitet. Denne prosessen var i samsvar med en databehandlingsavtale mellom NTNU og Universitetet Nord. Datamaterialet ble anonymisert fra første stund, hvor det verken nevnes navn eller skole i transkripsjonene.

Det er flere etiske dilemma knyttet til studien, som ble diskutert med veiledere underveis. Det første omhandler anonymisering av deltakerne. På den ene siden er det forskerens plikt å formidle funnene på en transparent og tydelig måte, mens på den andre siden er det også viktig å hensynta hvorvidt det er mulig å gjenkjenne informasjon fra intervjudeltakerne. Deltakerne er rekruttert fra tre skoler i Levanger kommune, og for å sikre anonymiteten best mulig har jeg valgt å presentere få variabler om deltakerne. Jeg har sammenfattet uttalelsene fra deltakerne, slik at det ikke kommer tydelig frem hvem som har sagt hva. I sitatene som er brukt i resultatdelen har jeg fjernet dialektord og ord som var typiske for den enkelte deltakeren.

I presentasjonen av funn fra studien ble anonymiserte sitater fra datamaterialet benyttet for å eksemplifisere funnene. Hver deltaker fikk et fiktivt navn, og jeg forsøkte å fordele sitatene mellom deltagerne. Det var ikke så lett, da noen var mer kortfattet og tydelige i uttalelsene, mens andre snakket mer rundt tema. Så selv om flere kunne ha omtrent samme poeng, så valgte jeg sitat som var best egnet i en tekst.

Spørsmålsformuleringene i intervjuguiden ble tenkt nøye gjennom for å ivareta deltagerne. Selv om spørsmålene ikke ble vurdert som private eller sensitive, kunne det likevel tenkes at de påvirket deltagernes yrkesstolthet, måten å håndtere skole/hjem-samarbeid på, holdninger og tanker omkring aktuelle tema. Jeg vurderte også om deltakelse i studiet potensielt kunne skade intervjudeltakerne, eksempelvis om det kunne komme frem informasjon om negative forhold ved arbeidsplassen, leder eller annet.

En annen etisk problemstilling er at studien omhandler minoritetsspråklige familier, som kan kategoriseres som en sårbar gruppe. Jeg forsøkte å ta hensyn til dette ved å ikke stille direkte spørsmål om enkeltfamilier, være varsom med tanke på hvordan minoritetsspråklige familier ble omtalt i denne oppgaven, og unngå å referere utsagn som er gjenkjennende. Samtidig vurderte jeg at studien kan bidra til å frambringe mer kunnskap om hvordan det kan legges til rette for å inkludere minoritetsspråklige familier i skolen og lokalmiljøet. Dette kan ha en positiv betydning for minoritetsspråklige familier videre.

Ut fra disse vurderingene mener jeg at det ikke vil ha noen negative konsekvenser for deltakerne og skolene de representerer å offentliggjøre masteroppgaven.

5 Analyse

I analyseprosessen brukte jeg CGT som metode for å se etter prosesser og handlinger i datamaterialet, som kunne bidra til å svare på studiens problemstilling (Charmaz, 2014). Det er en dynamisk prosess med flere steg, hvor man går frem og tilbake mellom de ulike stegene. Jeg sorterte ut det jeg mente var relevant for problemstillingen ved å kode dataene og etter hvert kategorisere de.

5.1 Innledende koding

I innledende koding jobbet jeg med dekomponering av data, hvor teksten ble plukket fra hverandre (Charmaz, 2014). Jeg brukte «line by line»-koding, hvor jeg gikk gjennom teksten linje for linje og satte søkelys på hvilke handlinger og prosesser som skjedde i hvilken kontekst. Den markerte teksten ble skrevet om til innledende koder som reflekterte handling. Hvert intervju hadde sin farge og hver kode fikk et tall, slik at det senere skulle være mulig å vite hvilket intervju koden kom fra og hvor i teksten det var mulig å finne igjen koden. I denne prosessen forsøkte jeg å være åpen for nye ideer, istedenfor å prøve å få dataene mine til å passe til ulike teorier (Charmaz, 2014; Wertz et al., 2011). Jeg startet analyseprosessen etter første datainnsamling. Dette er et av områdene som skiller CGT fra andre analysemetoder, som ikke starter med analysene før etter all datainnsamling er ferdig (Charmaz, 2014). Innledende koding var til hjelp for å se hvor jeg manglet data. Eksempelvis opplevde jeg etter første datainnsamling at jeg måtte vektlegge noen av hovedspørsmålene mer for å få bedre data, istedenfor å bruke for mye tid på de innledende spørsmålene. Jeg så også at jeg manglet data om erfaringer med minoritetsspråklige familier, og forsøkte å stille mer konkrete oppfølgingsspørsmål om dette.

5.2 Fokusert koding

Ut fra de innledende kodene skjedde en re-komponering av data, hvor jeg satte sammen de dekomponerte innledende kodene til nye fokuserte koder (Charmaz, 2014; Wertz et al., 2011). Noen av de innledende kodene var så interessante at de ble løftet opp til fokuserte koder, mens andre fokuserte koder ble til ved å sammenfatte flere av de innledende kodene. Jeg prøvde å forstå deltakernes tanker og handlinger ut fra deres perspektiv.

5.3 Kategoribygging

Med utgangspunkt i sorteringsarbeidet og de innledende analysene begynte jeg å lete etter sammenhenger i datamaterialet. For å hjelpe meg å komme nærmere svar på den overordnede problemstillingen stilte jeg analytiske spørsmål til datamaterialet, inspirert av Charmaz (2014); "Hva handler dette egentlig om? Hvilken større historie er det disse kodene forteller meg? Hvilke prosesser er det som skjer og hvordan utvikler prosessen seg? I hvilken kontekst? Hva tenker og føler deltakerne mens de er involvert i prosessen?".

Jeg prøvde å finne relasjoner mellom handlingene og de større sosiale prosessene i de ulike intervjuene, samt å få frem nyanser og variasjoner i datamaterialet. I CGT så er tanken at den teoretiske retningen begynner å vokse frem mens man gjennomfører og

analyserer intervjuene (Charmaz, 2014). Noen av kodene ble løftet frem og mønster i datamateriale ble utviklet gjennom å sammenligne intervjuene og se på de fokuserte kodene. Det innebar at jeg gikk frem og tilbake i datamaterialet, for å få frem nyanser og for å sjekke tentative kategorier opp mot data. Jeg forsøkte å utarbeide kategorier som krystalliserte deltakernes erfaringer og hvordan de opplevde sin verden. Charmaz (2014) uttrykker at ved å se verden gjennom deltakernes øyne kan det åpne opp blikket og gi ny innsikt. I figur 2 har jeg gitt en visualisert fremstilling av hvordan jeg har forstått koding og analyseprosessen, som leder frem mot kategoribygging. Jeg eksemplifiserer innledende og fokuserte koder som leder frem mot den ene kategorien. Analyse av datamateriale utvikles i interaksjon med forsker, som innebærer både utgangspunkt i forforståelse og memo-skriving.

I N T E R A K S J O N M E D F O R S K E R	1. Datainnsamling – kvalitative forskningsintervju.					M E M O R I V I N G
	Utsagn fra:					
	Anna:	Berit:	Camilla:	Dagny:	Eline:	
	2. Innledende koder – dekomponering av data:					
	Tenkte på at vi ikke skulle stå å snakke og informere hele kvelden.	Bliir veldig fra oss til dem, hvis de bare sitter der.	Minoritetsforeldre ikke deltatt på foreldremøte.	Får elever til å prege foreldremøtet.	Henvendte oss til foreldre via barna.	
	Foreldrene fikk jobbe sammen i små grupper.	Formidlet tydelig at nå er det deres tid.	Ikke barnevakt.	Snakker med barna.	Fikk lekse på ukeplanen.	
	Få foreldre i klassen kjenner hverandre.	Nå er alle foreldrene samlet.	Mor i klassen ringer neste gang.	Spør barna om hva de synes er viktig at foreldrene vet.	Barna samtaler med foreldre hjemme om tema.	
	Foreldre kan hjelpe hverandre.	Foreldre får ta opp ting som er viktige for de	Synd vi ikke tenkte på det.	Barna har egne meninger.	Inviterte foreldre til dialog.	
	3. Fokuserte koder – rekonponering av data:					
	Å bygge nettverk er en investering.	Diskuterer felles tema gir økt engasjement.	Foreldre og skole tar ansvar sammen for inkludering.	Får frem elevenes stemme i foreldremøtet.	Aktiviserer foreldre i planleggingsfasen.	
	4. Kategoribygging – finne sammenhenger i datamaterialet:					
	Kjernekategori:					
	Foreldremøtet som arena for å bygge voksenfellesskap					
	Tre underkategorier:					
	Involvering i planleggingsfasen.		Deltakelse og engasjement i foreldremøtet.		Evaluering av foreldremøtet.	
5. Fremtidig analyseprosess:						
Teoribygging – bygge robuste kategorier ved å samle mer data						

Figur 2: Visualisering av koding- og analyseprosessen

Jeg identifiserte etter hvert tre ulike kategorier. Kategori 1 er «Tidlig etablering av tillit», hvor jeg i datamaterialet analyserte den sosiale prosessen deltakerne beskrev for å utvikle relasjoner til foreldrene, som var grunnlaget for videre samarbeid. Noen av de fokuserte kodene som ledet frem mot denne kategorien var; «Å bygge sterke voksenfellesskap tidlig, kan gi ringvirkninger mange år frem i tid». «Lærer bygger

relasjon til minoritetsspråklig foreldre, skaper tillit, som gjør at mor tør å spørre om hjelp». Kategori 2 er «Foreldremøtet som arena for å bygge voksenfellesskap». I analysene her så jeg på foreldremøtet som arena for samskaping, og at det kunne sees på som en prosess med ulike faser. Jeg valgte derfor å dele inn i tre underkategorier som beskriver fasene, Involvering i planleggingsfasen, Deltakelse og engasjement i foreldremøtet og Evaluering av foreldremøtet, se figur 2. Kategori 3 «Samhandling for et trygt og godt oppvekstmiljø» vokste frem etter hvert som det ble tydeligere for meg at deltakerne vektla relasjoner mellom foreldrene og lokalmiljøets betydning. Noen av de fokuserte kodene her var eksempelvis; «Foreldrene har til felles at barna deres går i samme klasse i mange år», «Betydningen for barn at voksne kjenner hverandre, prater, ler sammen» og «Sammenheng mellom skole og fritid viktig for barns oppvekstmiljø, lærer bistår minoritetsspråklige foreldre å forstå fritidstilbud, for å sikre barnas deltagelse».

I CGT er "theoretical sampling" et viktig steg i utvikling av teori (Charmaz, 2014). Denne delen av analyseprosessen skjer når kategorier er bygd opp, og det er behov for å samle mer data for å kunne definere kategoriene og deres egenskaper på en robust og god måte. Man kan da være mer målrettet i datainnsamlingen for å se om kategoriene holder mål (Charmaz, 2014). Studien gir noen teoretiske perspektiver, men det er ikke utviklet en ny teori. Dette på grunn av rammene for denne studien.

5.4 Memo-skriving

Memoskriving er en sentral del av analysearbeidet i CGT (Charmaz, 2014). Charmaz beskriver videre at det er et avgjørende bindeledd mellom kodene og kategoriene, og at memoene blant annet kan brukes til å definere begrep, hull man ser i dataene, praktiske implikasjoner man ser antydning til tidlig i prosessen.

Memoskrivingen ble brukt aktivt i utarbeidelsen av innledende og fokuserte koder, samt kategorier. Umiddelbart etter hvert intervju noterte jeg ned refleksjoner, interessante hendelser og erfaringer fra intervjuprosessen. I transkriberingsfasen ble det mer tid til å lytte, og notere ned memos omkring det som ble sagt og undringer over tema som ikke ble snakket om. I arbeidet med koding ble det skrevet memoer, eksempelvis hva det overordnet handlet om og tentative fokuserte koder og kategorier. I tillegg noterte jeg ned memoer på mobilen når refleksjoner plutselig dukket opp. Alt ble samlet i et dokument på eget område på pc.

6 Resultat

Forskningsspørsmålet for denne studien er:

Hvilke erfaringer har lærere med å benytte samskapingsprosesser for å bygge fellesskap som inkluderer minoritetsspråklige familier?

I det følgende kapittel presenteres funn knyttet til hvordan lærere utforsker foreldremøtet som en arena for samskaping, og bygge inkluderende voksenfellesskap.

Jeg vil i resultatdelen presentere funn gjennom tre hovedkategorier, som i sum svarer opp problemstillingen. Den første er «Tidlig etablering av tillit», der funnene viser at lærerne jobber med å opprette tillit til foreldre tidlig i skoleløpet, som et grunnlag for det videre samarbeidet. Den andre hovedkategorien er «Foreldremøtet som arena for å bygge voksenfellesskap», og har tre underkategorier. Her presenteres erfaringer som lærerne har fått gjennom å prøve ut nye strategier for foreldremøtet i ulike faser. Den siste hovedkategorien er «Samhandling mellom skole, hjem og lokalmiljø for barnets beste», hvor funnene viser hvordan foreldre og lærere sammen kan utvikle fellesskap som kan bidra til et godt oppvekstmiljø for barn og unge.

6.1 Tidlig etablering av tillit

Tillit ble vektlagt av deltakerne i denne studien som et viktig fundament for å bygge relasjoner og fellesskap. Deltakerne trakk frem at gode relasjoner til foreldre er av stor betydning, både for elevenes læring og for samarbeidet mellom skole og hjem. Det ble poengtert at overgangen fra barnehage og skole er en viktig milepæl i barn og unges oppvekstløp, og flere beskrev at foreldre er spente på skolestarten. Deltakerne vektla at etablering av gode relasjoner med foreldrene allerede fra 1.trinn oppleves betydningsfullt. Eksempelvis sa en deltaker:

«Jeg tenker det er viktig å få en god start med foreldrene, med tillit og respekt. At foreldrene opplever åpenhet og kan komme med ting» (Dagny).

I intervjuene kom det frem at flere av deltakerne opplevde at det krever en ekstra bevissthet i form av oppmerksomhet og hensyn for å bygge relasjoner med minoritetsspråklige foreldre. Språkvansker kan være en barriere i kommunikasjonen med minoritetsspråklige foreldre og deltakerne la vekt på at det kan ha mange konsekvenser, som dialog med lærer om barnets utvikling og læring og mindre kontakt med andre foreldre. Som en lærer uttalte:

«(...) og språk, det kan jo være noen språklige utfordringer, noe som gjør at de tar mindre kontakt opp imot andre foreldre også da, at det er noen språklige barrierer og kultur, ja, er det ...» (Eline).

Å ikke kunne kommunisere med lærere og andre foreldre på et felles språk tror deltakerne kan gjøre det utfordrende for minoritetsspråklige foreldre å forstå hva som menes og formidles. For eksempel fortalte en lærer at:

«Jeg bruker gjerne, hvis vi har noen som har annen opprinnelse enn norsk, å ganske fort sjekke ut hvor mye norsk forstår de ...» «Så det blir jo viktig å finne ut av om de trenger tolk, og om de leser norsk i det hele tatt» (Anna).

Kommunikasjon som grunnlag for å bygge relasjon var et tema som opptok deltakerne. Kunnskap om foreldrenes språkkompetanse ble sett på som avgjørende for å etablere en relasjon mellom lærer og minoritetsspråklige foreldre. Gjennom kunnskap om språkferdighetene kunne de tilrettelegge ut fra deres nivå. I tillegg ble kunnskap om foreldrenes kultur trukket frem som viktig for å kunne tilrettelegge for inkludering og bygge relasjoner med lærere og andre foreldre.

«(...) det er så mye som man ikke kan nødvendigvis, når man ikke har vokst opp i Norge og ikke har hatt liksom det naturlige oppover i voksenalderen og det er ting man lærer etter hvert, så plutselig skal man lære alt på engang, og aner ikke hvordan systemet er, de har ikke hørt om det.. Da må vi jo hjelpe, når de ikke har noe nettverk, når de ikke har noen andre som hjelper seg med det, så må jo vi bistå tenker jeg. For det er det beste for barna» (Camilla).

Deltakerne var opptatte av hvor utfordrende det kan være for minoritetsspråklige foreldre å bli inkludert i skolen. Med en annen kulturbakgrunn kan det være vanskelig å forstå hvilke forventninger som er knyttet til deg som forelder, hva du skal følge opp selv og hva som er skolens ansvar. Å være bevisst foreldrenes kulturbakgrunn ble poengtert som betydningsfullt, for å øke kunnskap og forståelse knyttet til utfordringer med deltakelse i det norske samfunnet. En av deltakerne eksemplifiserte hvordan foreldrenes tidligere erfaringer med skole kan påvirke samarbeidet mellom foreldre og skole:

«(...) fra deres egen barndom så er det gjerne et annet bilde på skole naturligvis. Det er mange andre erfaringer på hva skole er, enn hva det faktisk er da. At skole er noe annet enn det det er her ja» (Eline).

Noen ganger kan lærernes forventninger være en barriere for inkludering av minoritetsspråklige foreldre. Det ble trukket frem at lærernes forventninger om å ha riktig klær og utstyr tilgjengelig på kort varsel, er å stille for høye krav til en del foreldre. En opplevelse blant deltakerne er at flere minoritetsspråklige foreldre spør ofte om påkledning. Elevene kommer fra ulike hjem med ulik bakgrunn, og det å ta vare på foreldrene, og prøve å forstå hvor problemet ligger dersom barnet eksempelvis kommer på skolen uten riktig klær og utstyr, poengteres som betydningsfullt. Deltakeren trakk frem at lærer må tørre å spørre om foreldre trenger bistand, og også gi det lille ekstra ved å informere om tilbud som finnes i lokalmiljøet på lån av utstyr. Som en deltaker uttrykte:

«At lærere forventer at foreldre fra en dag til en annen skal ha ski, det er ikke sånn verden er faktisk» (Anna).

Flere av deltakerne beskrev at de gjerne bistår minoritetsspråklige foreldre ved skolestart, slik at de kan følge opp barna sine med skoleaktivitetene. Noen foreldre trenger hjelp til å forstå og logge seg inn på skolens meldingssystem. Vanligvis er dette tilstrekkelig hjelp og bidrar til at de klarer seg selv videre. Det fremheves at det vanligvis er nok med litt hjelp og at dette ikke er noe som krever for mye av lærer:

«Jeg tenker i hvert fall at det er de små tingene vi gjør som teller, at de som ikke koster, det koster ikke noe, det er bare litt dose medmenneskelighet oppi det hele» (Anna).

Deltaker fremhevet at det å gjøre det lille ekstra kan ha stor betydning. Det kan bidra til å skape en tillitsfull relasjon når minoritetsspråklige foreldre opplever at de får tilstrekkelig med bistand slik at de klarer å følge opp barna mest mulig på egen hånd. En måte å se det på er at lærers investering i tid på minoritetsspråklige foreldre kan gi rask effekt. Det ble poengtert av en studiedeltaker at det ikke trenger å være så problematisk å få til inkludering av minoritetsspråklige foreldre i skolen:

«Så jeg tenker jo at skolen må jo bare være bevisst på at det er ikke nødvendigvis de store tingene vi trenger å gjøre, men det er jo de små tingene som får store ringvirkninger for de det gjelder. For det er verken komplisert eller vanskelig å få det til. Du må bare komme på, vi må skjerpe oss litt på det å komme på at det faktiske ikke er alle som leser norsk» (Anna).

Omsorg og et våkent blikk fra lærer på om det er noe som minoritetsspråklige foreldre strever med som del av en ny kultur i Norge, var tema som opptok deltakerne. De så det som betydningsfullt å være interessert i å bli kjent for å vite hvor skoen trykker slik at det skapes tillit. De vektla å bistå minoritetsspråklige foreldre litt ekstra i første skoleår, med tanke på å bidra aktivt til inkludering som vil være nyttig på både kort og lang sikt.

Det var bred enighet blant lærerne om at grunnlaget for samarbeidet mellom skole og hjem legges tidlig og at dette er en god investering for skoleårene videre. Tidlig innsats ble poengtert som betydningsfullt. Det var likevel noe ulikt hva deltakerne vektla med tanke på en god start og en trygg overgang fra barnehage til skole. Enkelte av deltakerne fremhevet betydningen av å bruke tid på å bli kjent med barna og foreldrene, samt å sikre at foreldrene møter informerte og trygge voksne både på skole og SFO. En lærer uttrykte det slik:

«(...) at vi kjenner foreldrene og kan slå av en prat og vet det at ... Hvis det er noe som har skjedd på hjemmebane, så vet vi det. Det poengterer jeg veldig i begynnelsen, når jeg begynner med nye klasser, at jeg gjerne vil vite hvis det er noe» (Dagny).

Åpenhet er en faktor som enkelte av deltakerne beskrev som viktig for å bygge relasjoner mellom foreldre og lærere. For at foreldre skal åpne seg og fortelle om betydningsfulle hendelser som skjer i livene til barna hjemme, er de avhengig av å ha tillit til lærer og forstå at lærer setter pris på å få kjennskap til viktige hendelser. Andre deltakere i studien trakk frem at en god informasjonsflyt kan bidra til å legge grunnlaget for å skape trygghet hos foreldrene. Både foreldremøtet på våren før elevene begynner på skolen og foreldremøtet om høsten i 1.trinn ble pekt på som svært viktige møteplasser for å bli kjent med skolen og skape relasjoner med andre foreldre.

Noen ganger kan det også være krevende å etablere gode relasjoner, hvor flere av deltakerne beskrev at det kan være utfordrende å imøtekomme foreldrenes forventninger. De poengterte at noen foreldre savner tettere kontakt med skolen i overgangen mellom barnehage og skole. Eksempelvis sa en lærer at:

«(...) jeg tror nok mange synes det er rart at de ikke får den daglige tilbakemeldinga da, og det har vi måttet snakke om, og man får ikke det, men man får en liten kort setning om fredagene om hvordan uka har vært» (Anna).

Deltakerne uttalte at foreldre kan oppleve å ha mindre kontakt med barnas nærpå personer på skolen enn de var vant til fra barnehagen, og vil kunne oppleve en distanse. Enkelte av deltakerne beskrev at i skolen kan det være mer tilfeldig hvem foreldrene møter i

hente- og bringesituasjoner, og at det da blir litt tilfeldig hvilken informasjon de får om sitt barn. Det kan ha betydning for om det oppleves som en trygg nok ramme for foreldrene, og om de har tillit til at barna blir godt ivaretatt i skolehverdagen.

Å bli kjent med barnas livsverden og være interessert i barna kan bidra til å skape gode relasjoner mellom hjem og skole. Deltakerne la stor vekt på å se elevene og deres ressurser, og gjennom dette kan det bidra til at foreldre får en positiv innstilling til skolen. En deltaker eksemplifiserte dette gjennom bruk av bilder av elevene:

«(...) hvis folk får se bilder av ungene sine i forskjellige situasjoner, så sitter de og smiler – "nei, se!" Da får du forklart det på en sånn måte at de synes det er gøy, og så er det med å krydre det med små historier, små anekdoter fra hverdagen som er artig (...)» (Anna).

Å skape trygghet og bygge tillit er avhengig av at lærer tar seg tid og tilbyr sin tilgjengelighet, var et annet aspekt som enkelte av deltakerne poengterte. Som en av deltakerne trakk frem ble de 3-4 første månedene med en ny klasse brukt mye tid for å bli kjent med både barn og foreldre:

«Jeg har vært veldig på det at hvis det er noe som skjer, eller hvis det er noe de (foreldrene) vil prate om så har de telefonnummeret mitt. De kan ta en telefon, samme hva det er for noe, og det har de gjort. Så det å være åpen for den, ikke stenge av klokka tre. Det tror jeg vi vinner litt på ... ja» (Dagny).

Deltakerne så på tid som en investering i begynnelsen av skoleløpet, som kan gi positive ringvirkninger i de kommende årene. Det kan bidra til at samarbeidet blir enklere dersom det skulle oppstå utfordringer på et senere tidspunkt. Her kan det ligge en erkjennelse av at tidsbruk i tidlig fase er betydningsfull, samtidig som at det i hverdagen som lærer er høyt tidspress og mange oppgaver som skal løses. Et annet perspektiv på hvordan tillitsfulle relasjoner mellom lærer og foreldre kan skapes var ved bruk av positive forsterkninger. En deltaker la vekt på å ta kontakt med foreldre om positive hendelser:

«(...) jeg tar kontakt med den enkelte, hvis det har vært en fin dag, hvis vi har gjort noe spesielt noe, særlig trivelig eller gode valg eller noe sånt. For tendensen er sikkert at man tar kontakt hvis det er noe, men det «noe» kan også være noe positivt. Så der bygger man jo en god kontakt med skole-hjem i hvert fall da, å ta kontakt om de positive tingene» (Eline).

Deltaker la vekt på viktigheten av å ha et ressursfokus, med en styrkebasert tilnærming som skaper tillit gjennom at lærer bryr seg og deler mer enn det foreldre kanskje forventer. Deltaker opplevde at foreldre ble veldig overrasket når de ble oppringt, og at de satte stor pris på det. Flere deltakere beskrev at ved å være bevisst på å gi "det lille ekstra", kan det bidra til å knytte bånd mellom lærer og foreldre. Et annet poeng som ble nevnt av enkelte av deltakerne var å invitere foreldre inn i skolen for å bli kjent og bygge tillit, eksempelvis på aktivitetsdager eller vanlige dager i klasserommet:

«Jeg er litt for det også jeg da, at foreldrene kan få komme og se hvordan vi har det, og hvordan vi gjør det og.. Så tror jeg det er med på å bygge et tettere fellesskap da, inn i klassen, omkring skole» (Dagny).

Deltakerne i denne studien vekta å bygge fellesskap, hvor de så betydningen av å inkludere foreldrene i skolen. Eksempelvis hadde foreldre gitt gode tilbakemeldinger på å bli invitert inn i barnas skolehverdag, hvor de hadde beskrevet at de ble bedre kjent med både lærer og klassemiljøet. Spesielt hadde foreldre som var ny på skolen og i

lokalmiljøet gitt tilbakemeldinger om at dette hadde vært verdifullt og bidro til at de følte seg mer inkludert.

En annen dimensjon ved å bygge relasjoner som deltakerne trakk frem var betydningen av å være imøtekommende for det foreldrene ønsker å snakke om og anerkjenne innspill fra foreldrene og se foreldrene sitt perspektiv. Som den ene læreren eksemplifiserte:

«Jeg tenker, vi må i hvert fall ta det foreldrene vil ta opp på alvor, uansett om vi tenker at det kanskje er en bagatell, eller at vi ville tatt noe annet, men det er viktig for de å få gjort det når de er samlet da, da tenker jeg at de kanskje tør å komme med mer» (Berit).

Enkelte av deltakerne hadde også erfart at det er viktig å se foreldrenes behov for støtte i sin oppdragerrolle. Det ble vektlagt at å bygge relasjoner til foreldrene også handler om å være et medmenneske i tilfeller der læreren opplever at foreldrene har behov for omsorg, som en deltaker uttrykte:

«(...) jeg tror det at noen har tendensen til å ta det for gitt at de ikke er bra nok foreldre. Og så er de aller, aller, aller fleste foreldre bra nok foreldre og mer enn bra nok for foreldrerollen (...)» (Anna).

Slik deltaker beskrev det kan en del foreldre være usikre, og at det ble opplevd som betydningsfullt å bruke tid på å hjelpe foreldre med deres usikkerhet og bekymringer, med både gode råd, omsorg og trøst. Deltakerne er opptatte av å anerkjenne foreldrenes avgjørende betydning for barn og unges oppvekst, og ønsker å samarbeide med foreldrene slik at foreldrene opplever å ha den nødvendige støtten dersom det er behov for det. Deltakernes erfaringer med sosiale prosesser og arbeid med å opparbeide tillit og bygge relasjoner med foreldre, kan danne grunnlaget for å utvikle foreldremøtet til en arena for dialog, hvor man ikke bare informerer, men også inkluderer.

6.2 Foreldremøtet som arena for å bygge voksenfellesskap

Lærerne har gjennom deltakelse i prosjektet «SAMMEN i oppvekstfellesskapet» prøvd ut ulike strategier i foreldremøtet, for å involvere og aktivisere foreldre. Her presenteres funn fra denne prosessen, som her kategoriseres i planleggings-, gjennomførings- og evalueringsfasen.

6.2.1 Involvering i planleggingsfasen

Involvering av foreldrene i planleggingsfasen av foreldremøtet var noe studiedeltakerne både så utfordringer og muligheter med. Flere av deltakerne reflekterte over at de tidligere ikke har vært bevisste på hva foreldrene var opptatte av i planleggingen av foreldremøtet, og at de har vært vant til å ta ansvar for dette selv. En av deltakerne eksemplifiserte dette:

«(...) det snakkes om at de på en måte, skal medvirke på en måte, men så lener de seg litt tilbake med tro på at vi har det på stell og har en plan og det er bra nok. Men det er en gylden mulighet for de til å styre det litt mer da» (Eline).

Deltakerne trakk frem at det kan oppleves utfordrende og uvant å engasjere foreldre i planleggingsfasen, på grunn av manglende engasjement. Det ble nevnt at det kan skyldes ulike årsaker, som at foreldrene er fornøyde med slik skolen gjør det eller at de ikke ser noe vits i å engasjere seg. Samtidig så deltakerne at det kunne være flere fordeler for foreldrene dersom de hadde vært med og planlagt foreldremøtet i større

grad. Det ble trukket frem at foreldre ikke er vant til å involvere seg i planleggingen av foreldremøtet og at det ikke har blitt forventet av dem. Som en av deltakerne sa:

«Så de blir litt sånn satt tilbake når jeg sier at vi skal gjøre dette sammen, det er ikke bare mitt ansvar. Så bevisstgjøre foreldrene på den rollen de har, med engang de kommer, på en mild måte selvsagt, ikke komme med pekefingeren, men komme med hånda og invitere de inn» (Dagny).

Et ønske som noen av deltakerne trakk frem er mer engasjement fra foreldre i planleggingsfasen, og at forventninger til foreldrenes rolle i samarbeidet tydeliggjøres. Samtidig ble det vektlagt at det er behov for at lærer inviterer foreldre inn til et samarbeid om foreldremøtet. En opplevelse som studiedeltaker delte var at involvering av foreldrene i planleggingsfasen kan føre til økt tidsbruk. Deltaker var bekymret for den ekstra tiden det vil ta for foreldre og lærere å planlegge foreldremøtet sammen, og at det derfor kan være vanskelig å få gjennomført:

“(...) det er jo det med tid også vet du. Både til meg og til de som er klassekontakter, som begrenser det tror jeg. For de har en travel hverdag foreldrene også» (Dagny).

Det ble beskrevet noe usikkerhet knyttet til hvordan involvere minoritetsspråklige foreldre i planleggingsfasen. Å sikre oppmøte nevnes som en barriere, hvor både språkkompetanse og tilknytning til andre foreldre nevnes som faktorer:

«(...) hvis det har vært noen som jeg har vært usikker på om har forstått alt som har blitt sagt, så har jeg enten hørt om de ønsker å ha en tolk for eksempel eller, tatt sånn på forhånd da, enten ringt og snakket med dem, eller tatt en samtale da. Det tror jeg er ganske viktig da, for det er kanskje mange som ikke kommer fordi de er redd for at de ikke skjønner, eller at de blir sittende alene eller» (Berit).

Noen av studiedeltakerne reflekterte over at det kan være en styrke å involvere foreldre i planleggingsfasen. Det ble sagt at det kan være verdifullt for foreldre å engasjere seg, og at de får mulighet til å prate om tema de synes er viktig. Elevmedvirkning i planleggingsfasen var en ny strategi for å involvere og engasjere foreldre, som noen av deltakerne hadde begynt å utforske:

«(...) elevene hadde rett og slett hjemmelektse å samtale med foresatte om hva de syntes, eller om de hadde noen ønsker til foreldremøtet om tema, eller hva de var nysgjerrig på eller hva de syntes at vi trengte å snakke om på foreldremøtet» (Eline).

Det ble beskrevet erfaringer med hvordan elevmedvirkning kan være mål og middel for å engasjere foreldre. For det første ble det vektlagt at det har en egenverdi med at elevene får være med å påvirke sin egen hverdag, i tillegg gir det en økt bevissthet om skole-hjem samarbeidet. Når både elever og foreldre ser foreldremøtet som betydningsfullt ble det trukket frem at det igjen var motiverende for lærer. Det kan skape entusiasme og en tro på at foreldremøtet kan være en verdifull arena:

«(...) når vi gjør det litt spennende og stas opp mot elevene også og kobler tema opp mot noe som foresatte, elever og vi sammen finner ut skal være tema på foreldremøte så er det høyaktuelt og en veldig takknemlig jobb å komme på foreldremøtet» (Eline).

I denne studien beskrev deltakerne at det kan være uvant å tenke annerledes rundt involvering av foreldrene i planleggingsfasen, og at det ikke er en etablert praksis i skolen. Foreldre forventer kanskje ikke å bli involvert, og gir derfor lite tilbakemeldinger dersom lærere ber om innspill i forkant av foreldremøter. Det ble poengter at det ikke er sikkert at den tradisjonelle formen engasjerer foreldrene, og kanskje de ikke ser helt betydningen av å komme med innspill til tema til foreldremøte. Man må kanskje tenke nytt for å få til noen endring her.

6.2.2 Deltakelse og engasjement i foreldremøtet

Deltakerne har ulike erfaringer fra tidligere foreldremøter, hvor flere har opplevd at foreldre synes foreldremøtet er lite nyttig. Det blir lite dynamikk i foreldremøtet med enveis kommunikasjon fra lærer og det ble poengtert at det er vanskeligere å få frem foreldrenes stemme da. Som en av deltakerne beskrev:

“Det er jo dette informasjonskræsjet..altså...de blir bombardert med informasjon, som jeg kanskje tror tar livet av dem.. Og de bare blir sittende (...)” (Camilla).

En annen deltaker uttrykte:

«(...) før var det sånn å fylle 1,5 time med noe. Okey, da må vi lag en PowerPoint, da må vi fylle på med bilder, vi bruker flere timer på å lage sant, og så står du der og forteller og forteller, og ingen som tør å si noe om andre ting. Kanskje er det et eller annet mot slutten.» (Berit).

Interaksjon med foreldre var flere av studiedeltakerne opptatte av. På den ene siden var de klar over hvordan foreldrene opplever foreldremøter med monolog fra lærer, mens på den andre siden ble det beskrevet at de at følte et ansvar for å informere og å styre foreldremøtet og ha regien. Flere av deltakerne så at det kunne være vanskelig å bygge relasjoner og fellesskap med foreldrene ved å gjennomføre foreldremøter på denne måten. Betydningen av sosial interaksjon ble trukket frem av den ene deltakeren:

«Det blir noe annet å bare sitte på i et rom og se på lærerne, da har du ikke møtt de andre foreldrene skikkelig, du har ikke snakket med dem, du har ikke flira med dem eller du har ikke hørt hvordan de (...)» (Berit)

Deltakerne opplevde at de både har mye erfaring og forståelse om hva som skal til for å skape et godt oppvekstmiljø i samspill med foreldrene. Det ble i denne studien beskrevet begynnende erfaringer med endring av praksis for å aktivisere og engasjere foreldrene i større grad. En deltaker uttrykte ønske om å involvere foreldrene i større grad:

«Jeg tenker at det i hvert fall er viktig å få med dem, at det liksom ikke er bare er skolens ansvar med de foreldremøtene, men at det er et samarbeid. Men hvordan man skal få det til hele tida.. jeg vet ikke ...» (Camilla).

Noen av deltakerne la vekt på at det burde være et felles prosjekt å gjennomføre foreldremøter, hvor lærer og foreldre sammen kan finne balansen mellom hvor mye informasjon det er behov for og hvor mye refleksjon og andre aktiviteter det er behov for. De så behovet for å gi foreldre økt kunnskap og forståelse knyttet til betydningen av å bli kjent. Det ble poengtert at det kan bidra til at foreldre engasjerer seg og uttalte at foreldre generelt er opptatte av et trygt og godt oppvekstmiljø for barna, men at ikke alle har kunnskap om hvordan dette kan skapes og hvilken rolle de som foreldre kan ha. En av lærerne eksemplifiserte:

“Det er liksom det å klare å få til den motivasjonen og inspirere de til at, ja liksom se at dette her er faktisk viktig at vi prater om, og at vi får snakket og diskutert” (Camilla).

Deltakerne var opptatte av at de var bevisste mange elementer for å legge til rette for å inkludere alle foreldrene i foreldremøtet. Det ble beskrevet flere små og usynlige tilrettelegginger som lærerne gjorde både i forkant og underveis i foreldremøtet, som bidro til å skape rom for at foreldre kunne bli kjent og bygge voksenalleskap. En utfordring fra tidligere foreldremøter som flere av deltakerne reflekterte over, var plasseringen av foreldrene på foreldremøtet. Det ble poengtert at plasseringen av foreldrene denne gangen ble planlagt slik at foreldrene måtte sette seg på en tildelt plass:

“Det har jeg gjort bevisst, for ellers så blir de sittende sammen de som kjenner hverandre og de som bruker å møtes. Så blir de litt utenfor de som ikke er kjent” (Eline).

Det ble også beskrevet som en måte å skape trygghet på. Når foreldre vet at de slipper å sitte alene på foreldremøtet kan det senke terskelen for å møte opp og delta aktivt. Det var erfart at foreldre med lite nettverk og få bekjente i klassen opplevde utfordringer knyttet til dette:

«Så er det jo kanskje noen da, sånn som vi har noen minoritetsspråklige som ikke har vært med tidligere for eksempel, at de kunne jo kjent det litt utrygt, eller, ikke kjent noen da, og blir litt mer utrygg på hvor man skal sette seg» (Eline).

Et annet poeng som ble vektlagt av flere av deltakerne var hvordan inndeling i mindre grupper på foreldremøtet ga positiv effekt. Det ble poengtert at det kan være en god måte å inkludere minoritetsspråklige foreldre på, fordi det kan være lettere for alle å delta i gruppediskusjonene:

«For det er nå sånn da at det er lettere å ta til orde når man sitter få rundt et bord, enn når man er mange. Når man sitter fire stykk der sammen, så er det på en måte hver sin tur å snakke og.. Og når vi da i etterkant har en gjennomgang hvor en på gruppa sier det som står, blir jo det nevnt det alle sa på en måte og det er jo en anerkjennelse. Så selv om du selv ikke tok til orde for alle sammen, så har du snakket i gruppa og det har blitt tatt foran hele etterpå. Da har man jo..., det må jo være en god følelse av bidrag det tenker jeg» (Eline).

Bruk av tolk i foreldremøter kan by på noen praktiske utfordringer. På den ene siden hadde deltakerne erfart at tolk i foreldremøtene kan bidra til ekskludering av minoritetsspråklige foreldre og gjøre det mer utfordrende å bli kjent med andre foreldre. På den andre siden kan det påvirke oppmøte på foreldremøtet om det er tilgjengelig tolk eller ikke. En erfaring som ble trukket frem var at kommunikasjonen med minoritetsspråklige foreldre kan bli litt mer reservert, og det kan ha en sammenheng med at flere minoritetsspråklige foreldre har deltatt i mindre grad på ulike aktiviteter gjennom skolen. En deltaker eksemplifiserte barrierer ved bruk av tolk:

«Noen synes jo det var veldig forstyrrende. Dem som prøvde å sitte å høre på hva jeg sa, og så var det noen som satt og pratet på siden av dem, det synes de var litt ubehagelig. Så neste gang satt de seg ikke nært tolken, og da blir jo de litt på utsiden igjen. Så det er litt sånn vanskelig, skal man ha med den tolken. Men hvis ikke tolken kommer, så kommer ikke foreldrene heller» (Camilla).

Det vektlegges her at det må skapes forståelse i hele foreldregruppen rundt betydningen av involvering av alle, hvor tolk som hjelpemiddel for fremmedspråklige er viktig. Enkelte av deltakerne trakk frem ulike løsninger for bedre å inkludere minoritetsspråklige med behov for tolk i foreldremøtet:

«(...) det hadde kanskje vært lettere om vi hadde hatt refleksjonsoppgaver, for da hadde alle sittet og pratet. Så hadde den gruppa med tolken på, hadde det blitt naturlig at man hadde sittet og pratet da – enn når det er hele tiden den informasjonsgreien» (Camilla).

Det var enighet blant deltakerne at dette foreldremøtet ble annerledes enn tidligere foreldremøter, fordi foreldrene var veldig aktive og engasjerte. Noen beskrev at foreldrene var så engasjerte at det var vanskelig å avbryte samtalene. Å ha relevante og engasjerende tema som var viktige for foreldrene ble fremhevet som positivt, samt at foreldrene fikk tid til å diskutere sammen. Ved å ha tema som mange kan ha en mening om, så kan det oppleves enklere å bidra med noe verdifullt inn i gruppedialogen. Flere av deltakerne opplevde at det bidro til at alle foreldrene var aktive og at alles stemmer kom frem. En annen erfarte at innspillene som kom via elevmedvirkningen gjorde at foreldrene ble mer engasjerte. Gjennom at foreldrene var aktive og snakket sammen, ble de litt bedre kjent:

«(...) så sa vi ganske tydelig fra at også er det viktig at dere.. dette er deres tid, nå er dere alle samlet, nå er det alt som altså.. hva som helst, bursdag, gå-gruppe, det dere vil har dere mulighet til nå å få snakket om (...)» (Berit)

Et tema som opptok noen av deltakerne var at det kan være utfordrende for enkelte foreldre å delta og engasjere seg på foreldremøtene. Det ble eksemplifisert med at det tidligere ikke har vært så store forventninger til foreldrene med tanke på engasjement og å bli kjent med hverandre, det har vært nok å bare møte opp og høre på informasjon fra lærer. En deltaker reflekterte over utfordringer enkelte kan ha med oppmøte:

«(...) hvis livet er litt mye eller man kjenner seg litt svak eller utenfor, så er det enklere å droppe, kanskje koster det, kanskje koster det mye å bli med. Men på sikt så kanskje det koster mer å ikke bli med» (Eline).

Noen av deltakerne trakk frem at å legge opp et foreldremøte slik at alle foreldre opplever at det er trygt å komme, kan bidra til at terskelen blir lavere for å komme på foreldremøtet. Ikke alle foreldre har selvtillit på at de har noe å bidra med og kan oppleve at andre foreldre har sterkere stemmer. Deltakerne beskrev at det kan handle om å skape en kultur for dialogbaserte foreldremøter, slik at både foreldre og lærere opplever at det er nyttig og viktig å være til stede.

6.2.3 Evaluering av foreldremøtet

Flere av deltakerne uttrykte at de fikk gode tilbakemeldinger i etterkant av foreldremøtet denne gangen. Foreldrene var veldig fornøyde og hadde bemerket at det var positivt å hilse på mange av de andre foreldrene:

«(...) når foreldrene etterpå kommer og «Vet du, vi synes at foreldremøtet var veldig bra», og da er det ikke nødvendigvis noe VI har gjort, som de synes, eller sånn, men at de har fått pratet om ting de synes er vanskelig, eller, har fått på en måte organisert noen ting (...)» (Anna).

Det var enighet om at erfaringene med å aktivisere og engasjere foreldrene hadde vært vellykket. Et tema de var opptatt av var hvordan dette kan videreutvikles fremover. Bevissthet i planleggingsfasen ble vektlagt, for å fortsatt sette søkelys mot å bygge nettverk og fellesskap i foreldremøtene. I tillegg ble det poengtert å videreutvikle det som ble igangsatt med å engasjere foreldrene mer i gjennomføringen av foreldremøtene:

«Så jeg tror at neste gang så skjønner de det, at de har noe de vil si da, at de får lov å komme med sånn da, at det ikke blir sånn, ja, det må dere ta etterpå, nå går vi ... Nei dette har ikke noe med skolen å gjøre» (Berit).

Flere av deltakerne opplevde at deres rolle i foreldremøtet ble endret. Når målet var å aktivisere og engasjere foreldrene i større grad ble lærer sin rolle mer en tilrettelegger av diskusjoner. Som den ene deltakeren eksemplifiserte:

«(...) temaet var det å få de i tale og bestillinga var litt mindre fra oss. Litt mindre av det som kan sendes ut på en melding likevel, og litt mer av det som faktisk er viktig da.» (Berit).

Et perspektiv som ble beskrevet var at lærerne kunne selv vært en barriere for foreldreengasjement og deltakelse i tidligere foreldremøter. Ved at de styrte møtet og svarte på alle innspill fra foreldre, kunne det ført til at deres stemme ble styrende og at det hindret foreldre i å engasjere seg i diskusjonene. Som en deltaker sa:

«Det tenker jeg er litt lurt, for hvis vi tar ordet umiddelbart og svarer på innspillene og sånt, så legger vi litt sånn lokk på, to streker under svaret. Nå var det litt opp til foreldregruppa, sånn at, mer håp at de styrer showet» (Eline).

Denne gangen var deltakerne mer bevisst på å gi foreldrene tid til å snakke om det som var viktig for dem. Da fikk de i stedet anledning til å gå rundt å lytte og prate med foreldrene. En erfaring var at de fikk opplevd fine samtaler mellom foreldrene. Samtidig trakk deltakerne frem også andre erfaringer etter foreldremøtet. Noen opplevde det som utfordrende å gjennomføre foreldremøtet på en annerledes måte, og at det skapte usikkerhet knyttet til om de hadde gjort det rett og om andre lærere på skolen ville reagere på hvordan de hadde gjort det:

«Etterpå så var vi litt sånn, det vi tenkte mest på var jo om noen kom til å reagere på at vi var ferdige litt før tida, det var det vi liksom.. Ble liksom ferdig et kvarter før vi.. og da hadde vi gjort mye altså, vi hadde fått gjort alt vi hadde fått planlagt, og da ble vi sånn; har vi planlagt for lite?» (Berit).

Et annet relevant poeng som kom tydelig frem i intervjuene var knyttet til evaluering av oppmøte på foreldremøter. De fleste deltakerne fortalte at de minoritetsspråklige foreldrene i klassen ikke kom på foreldremøtet, som en av deltakerne sa:

«(...) så angres vi oss at vi ikke ringte før foreldremøtet, for det skulle vi ha gjort. For hun hadde ikke barnevakt, visste det seg. Men hun ville jo komme, så det er ikke det at hun ikke ville» (Anna).

Det ble evaluert at oppmøte er en viktig utfordring med tanke på inkludering av minoritetsspråklige, og noe flere ønsket å jobbe videre med. Dette kan knyttes til målet med prosjektet om å bygge fellesskap og fremme mangfold i foreldregruppa. Et poeng som ble trukket frem her er hvordan man inviterer og hvordan dette kan følges opp:

«Jeg er vant fra tidligere skole at det er påmelding, at de sier fra at de kommer og de du ikke hører noe fra ringer du og spør om de ikke får til å komme. Men her er de mer vant til at de sier fra hvis de ikke kommer. Men da vet du ikke, hvis du ikke hører noe så tror du at de kommer. Så når det da ikke dukket opp to, så tenkte jeg; å ja, hmm, der har jeg ikke hørt noe» (Camilla).

Deltakerne la vekt på at det er viktig å få til inkludering av alle foreldre, og at dette er et komplekst bilde. På den ene siden beskrev deltakerne at det kan være utfordrende å vite hvor mye lærer skal presse på for å få foreldrene til å komme på foreldremøtet. På den andre siden opplevde deltakerne at de har mye kunnskap og erfaring knyttet til hvorfor det er betydningsfullt at foreldre deltar på skolens aktiviteter:

«Viktig å få koblet sammen at det er vi ALLE sammen, som er foreldre til barna i denne klassen. At det ikke bare er de som kommer på foreldremøte, men at alle må være med. Så kanskje være litt mer på, og passe på, at de er med da» (Camilla).

Deltakerne uttrykte at en del av hensikten med foreldremøtet er å skape møteplasser hvor foreldrene blir kjent og bygger voksennettverk, og forhåpentligvis vil fokus på dette bidra til enda bedre oppmøte. Flere hadde ideer til hva de kunne gjøre videre, som å ringe minoritetsspråklige foreldre i forkant av foreldremøtet, skrive i invitasjonen at barn kan bli med og leke på naborom etc. dersom de ikke har barnevakt, og oppmuntre andre foreldre i klassen til dialog med minoritetsspråklige foreldre omkring samarbeid om barnevakt og skyss.

6.3 Samhandling for et trygt og godt oppvekstmiljø

Det var bred enighet blant deltagerne om at foreldremøtet kan sees på som en arena hvor foreldre blir kjent og etablerer sosiale bånd. Voksenfellesskap ble sett på som betydningsfullt for barn og unges oppvekstmiljø, både på kort og lang sikt. Fellesskapet mellom foreldre utvikles også rundt barnas fritidsaktiviteter. Deltakerne var klar over at en del barn faller utenfor deltakelse i fritidsaktiviteter, som kan føre til at både barn og foreldre har færre sosiale møteplasser. Det kan jobbes for inkludering og mangfold, ved at alle bidrar med litt, som en deltaker eksemplifiserte:

«Å bygge nettverk er en investering, og å vite at man har støtte rundt seg dersom man skulle få behov for det» (Anna).

Det ble trukket frem at ingen vet hva fremtiden bringer, så det grunnlaget foreldrene legger tidlig med å bygge relasjoner med andre foreldre kan de ha nytte av helt til barna blir voksne:

«(...) foreldrene sa det egentlig så fint selv, viktigheten av å kjenne hverandre, både for å hjelpe hverandre og ta kontakt når det butter og, det trenger ikke butte så veldig, det kan bare være at man ikke har skyss til barnet sitt, men at man kjenner hverandre da» (Eline).

Det er lettere for foreldre å ta kontakt med hverandre når de vet hvem de andre foreldrene er, hvor de bor og kjenner litt til dem. Nettverk med andre foreldre ble sett på som noe som kan være gjensidig nyttig, hvor de kan hjelpe hverandre i hverdagen:

«Så jeg tror jo på det å bygge nettverket fra de, altså å få foreldrene til å skjønne at, fordi om at du kanskje ikke har så mye til felles til den forelder, så har du i

hvert fall til felles at de går i samme klasse, og det skal de mest sannsynlig gjøre i mange år» (Berit).

Deltakerne trakk frem at å ha barn i samme klasse kan være en form for fellesskap for foreldrene. Foreldrene trenger ikke nødvendigvis å være så like og ha de samme interessene for å være i et fellesskap, men heller anerkjenne at det er et mangfold av foreldre, og at alle har betydning for fellesskapet. Deltakerne uttrykte at de så det som betydningsfullt at foreldre ikke bare ser sitt eget barn, men aktivt bidrar til å inkludere alle barn og foreldre i klassen:

“... det dere gjør er viktig, at dere er ikke bare mor og far til dette barnet, men dere er faktisk en voksen som alle disse barna og de andre voksne – har i livet sitt nå ...” (Berit).

Det ble fremhevet at det kan bidra til at barna har flere voksne i sitt nærmiljø som de er trygge på. Deltakerne var engasjerte i betydningen foreldre har for både egne og andres barn:

«Det at barna ser at de voksne prater, og at barna ser at de voksne smiler og ler til hverandre det gjør de jo tryggere da, både på andre sine voksne og på sine egne. De blir jo tryggere av å se det» (Camilla).

Flere av deltakerne trakk frem at dynamikken i foreldregruppa kan påvirke samhandlingen. En positiv holdning i gruppa kan bidra til at flere foreldre tar ansvar og bidrar for fellesskapet. Samtidig kan noen foreldre mene det ikke er behov for at man tar felles ansvar:

«Det kan være en og annen, som sier at min unge er så sosial og har ikke behov for sånn. Og så ser vi det, at det kan stemme akkurat nå, men så kan det jo hende at det skjer noe da (...)» (Anna)

Deltakerne fortalte at det er forskjell på hvor mye initiativ foreldre tar selv for å bli kjent med hverandre. Noen foreldre tenker kanskje det er skolen sin oppgave å legge til rette for kontakt med andre foreldre. Andre foreldre er gode på å ta initiativ selv både for å bli kjent og for å ordne opp dersom det har skjedd noe mellom barna:

«Så vi har noen som er på den gruppa med et minoritetsspråklig barn, at; jeg ordner med det jeg, at de foreldrene vet hvor ..., for det er jo litt med det når du ikke er født på plassen eller flytter til en helt ny plass, at du vet ikke hvor turområdene er eller hvor du skal kjøre for å komme dit og dit. Hun hadde sagt at hun ordner med det.» (Camilla)

Det ble trukket frem at å ha tanke for andre enn seg selv og sitt barn ligger til grunn for å få til inkludering. Det ble omtalt som positivt når foreldre henvender seg til lærer for å høre hvordan de kan bidra for å inkludere andre. Å være bevisst dette er ikke naturlig for alle og det er kanskje ikke noe foreldre tenker over selv. Flere av studiedeltakerne beskrev at de har fått kunnskap som kan hjelpe foreldrene med å forstå betydningen av sterke voksenfellesskap.

Deltakerne trakk frem at når de bruker tid på foreldremøtet til at foreldrene blir bedre kjent, så kan det forhåpentligvis gi ringvirkninger ut i lokalmiljøet. Det ble poengtert at for å kunne fortsette og bygge voksenfellesskap utenom foreldremøtene må det være arenaer der foreldre kan møtes. I fritiden skjer mye av dette ved deltakelse på barnas

fritidsaktiviteter. Det ble reflektert over i hvor stor grad skolen skal legge til rette for sosiale aktiviteter utenom skoletid:

«(...) skal vi styre ting.. det vet jeg ikke. Det er jo mange som er med på håndball, fotball, allidrett og alt mulig sånn hvor de vil møte noen, men så er det noen som ikke er med også, som da kanskje fort blir på utsida. Så det er kanskje viktig å få med de (...)» (Berit).

Et dilemma som ble poengtert var hvor mye skolen skal involvere seg i barna og foreldrenes fritid og hvor grensen mellom skole og fritid går. På den ene siden er det usikkerhet knyttet til hvor mye de skal blande seg inn i fritiden, da denne tiden råder foreldrene selv over og mange får behovet for fellesskap dekket der. Samtidig trakk deltakerne frem at noen elever faller utenfor deltakelse på fritidsaktiviteter, og dermed reduseres sosiale møteplasser for både barna og foreldrene, og skolen som arena blir desto viktigere:

Deltakerne var opptatte av å få alle med og at det er viktig for både barn og foreldres inkludering i lokalmiljøet. Enkelte trakk frem at de mente at skole og fritid henger sammen og at lærer og foreldre må se helhetlig på barnas oppvekstmiljø. Et perspektiv var at skolen sitt bidrag kan være å legge til rette for å invitere foreldre med på ulike aktiviteter:

«(...) kanskje vil det for noen foreldre være enklere å komme på sånne ting da, som er i skolens regi og hvor skolen inviterer og kan formidle viktigheten både å bli kjent med foreldregruppa og også viktig for ditt barn at du kommer. Da vil det vel på en måte være vanskeligere å ikke komme enn ..., for det er enklere å ikke komme hvis det bare arrangeres noe tilfeldig med klassekameratene (...)» (Eline).

Utfordringene med at konteksten endres fra skole til fritid er flere av deltagerne opptatt av. Når skolen inviterer til foreldremøte kan det være at foreldrene opplever det som mer obligatorisk å komme, lærerne kan i form av sin posisjon påvirke foreldrene til å komme og har også mulighet til å tilrettelegge for deltakelse. Mens når konteksten blir mer uformell og aktivitetene skjer i fritiden, så beskrev noen av deltakerne at det kan bli mer utfordrende å vite hvem som har ansvar for å tilrettelegge for at alle barn og foreldre kan delta. Det ble også trukket frem barrierer knyttet til inkludering av minoritetsspråklige foreldre på aktiviteter i fritiden:

«Jeg tror at, det hviler nå egentlig litt på nesten på skole. For jeg ser at for andre foresatte blir det også litt vanskelig, for de vet ikke helt hvordan ikke skal gripe det an, forståelig nok. Sånn som det med at elev ikke er med på allidrett, de har tenkt på det og tenker på det men at (...)» (Eline).

Det ble uttrykt at ved at skolen involverer seg i det som er betydningsfullt for barnet, så kan det bidra til at de får deltatt i sosiale aktiviteter. Det ble beskrevet et eksempel hvor en minoritetsspråklig forelder fikk hjelp fra lærer til å forstå hvordan kulturen i Norge er for å feire barnebursdag, og hvordan de ekstra minuttene som læreren brukte førte til at barnet både fikk planlagt og gjennomført egen barnebursdag. Det skapte glede både for barnet, forelderen og læreren:

“Og bare den gleden til den ungen som da går i triumf og deler ut bursdagsinvitasjonene (...)” (Anna).

Et poeng var at dersom alle bidrar med litt kan det ha stor betydning for inkludering av minoritetsspråklige foreldre. Det kan være utfordrende å komme som nye foreldre på ny

plass, og flere foreldre hadde nevnt at det kan være vanskelig å komme inn i det lokale miljøet:

«Og det å generelt bare bry seg, mange kommer langt med det da (...)» (Anna).

Det ble trukket frem at det kan være en del av skolens oppgave å snakke ekstra med minoritetsspråklige foreldre om sosiale aktiviteter på fritiden dersom behov, trygge de på at det er ønsket at de deltar og eksempelvis tilby å formidle kontakt med andre foreldre. Ved å legge inn en innsats tidlig vil barna og foreldrene bli mer selvstendige etter hvert. Dette ble eksemplifisert ved at lærer bisto minoritetsspråklige foreldre med å forstå informasjon om fritidstilbud for å sikre barnas deltagelse og at lærer tegnet et kart over nærmiljøet slik at minoritetsspråklig familie kom seg rundt selv. Det ble lagt vekt på at man bør sjekke ut at minoritetsspråklige foreldre har forstått informasjon som blir gitt fra skolen og fritidsaktiviteter, og ved behov sende en ekstra tekstmelding for å sikre at nødvendig informasjon er forstått, om eksempelvis skidag, karneval og sosiale aktiviteter:

«Det er det jeg tenker at, det er ikke noe som, det står ikke noe sted, for dette her er sånn mellommenneskelig kompetanse du bare på en måte må ha» (Anna).

Deltakerne fremhevet at dersom foreldre og lærere viser omtanke og sjekker ut litt ekstra kan bety mye for inkludering av minoritetsspråklige i skolen.

7 Diskusjon

Tema for denne studien er lærernes erfaringer med inkludering av minoritetsspråklige familier i både skole og lokalmiljø, samt hvordan foreldremøtet kan utvikles til en arena for å bygge fellesskap. Forskningsspørsmålet for denne studien var som følger:

Hvilke erfaringer har lærere med å benytte samskapingsprosesser for å bygge fellesskap, som inkluderer minoritetsspråklige familier?

Jeg vil først gi en oppsummering av de viktigste funnene i studien. Deltakerne i studien vektla å bygge relasjoner og tillit til foreldrene, som et fundament for det videre skoleløpet og med forventninger om at det kan gi positive ringvirkninger fremover. Minoritetsspråklige familier kan ha behov for noe ekstra støtte fra lærerne i starten, for å bli mer selvstendige i oppfølgingen av barnas skoleaktiviteter. Deltakerne forteller at de har begynt å se muligheter og potensiale i foreldremøtet som arena for å bygge fellesskap, og at foreldre kan aktiviseres og engasjeres i større grad med en gjennomtenkt og god planleggingsfase i forkant. Samtidig har deltakerne også møtt barrierer som at det var uvant for foreldre å involvere seg i gjennomføring av foreldremøtet og det var uvant for lærerne å gi fra seg ansvaret for planlegging og gjennomføring. Det var likevel bred enighet om at foreldremøtet kan være en møteplass hvor foreldre blir kjent og etablerer sosiale bånd, som forhåpentligvis vil videreutvikles til mangfoldige og inkluderende nettverk i lokalmiljøet. Inkludering av minoritetsspråklige foreldre kan være krevende på grunn av blant annet manglende språkkompetanse og mindre oppmøte på foreldremøter. Et poeng som deltakerne trakk frem, var at det er de små tingene som teller og hjelp til å mestre hverdagen kan utgjøre en forskjell for minoritetsspråklige familier. Hjelp til de små tingene i hverdagen kan utgjøre en stor forskjell for familiene. Dette kan forhåpentligvis også bidra positivt til barn og unges oppvekstmiljø.

Med utgangspunkt i resultatene er det to dimensjoner jeg ønsker å diskutere opp mot tidligere forskning og teoretiske perspektiv:

1) at skolen er en universell arena som kan bidra til inkludering av minoritetsspråklige familier og 2) det er et potensial for å aktivisere og engasjere minoritetsspråklige foreldre ved bruk av samskapning som strategi i planlegging gjennomføring og i etterkant av foreldremøter.

7.1 Skolen er en universell arena som kan bidra til inkludering av minoritetsspråklige familier

Denne studien tilfører teoretisk innsikt om skolen som kontekst for inkludering og bygging av fellesskap. Det ligger både potensial og barrierer her. Flere av deltakerne beskrev utfordringer som språk og behov for tolk som noen av barrierene for inkludering av minoritetsspråklige foreldre. Barrierene kan påvirke relasjonen mellom lærer og foreldre, da det kan være utfordrende å kommunisere rundt barnets skolehverdag. I tillegg ble ulik kulturbakgrunn, ulike forventninger til skolen og egne erfaringer med skolesystemet uttalt som barrierer for inkludering. Dette er sammenfallende med resultater fra flere studier, som trekker frem at skolesystemet kan for minoritetsspråklige

være ulikt fra eget hjemland og at det er en del taus kunnskap om utdanningssystemet som en del av minoritetsspråklige foreldre ikke forstår. (Auerbach, 2011; Colombo, 2007; Ismail, 2019). I tillegg fant jeg at også at lærernes forventninger og muligens ubetenksomhet kan være en barriere for inkludering, som å forvente at minoritetsspråklige elever stiller med utstyr til ski- og skøytedager på kort varsel.

Deltakerne i denne studien hadde hver for seg funnet løsninger på flere av hindrene for inkludering og involvering, men dette var ikke satt i system i skolens planverk. Det kan derfor argumenteres for at mye er overlatt til tilfeldighetene og til den enkelte lærer når det gjelder skolen som arena for inkludering og å bygge fellesskap. Samarbeid og utvikling av fellesskap er noe som vektlegges som en del av skolens samfunnsoppdrag, og det kan bestrides om loven etterleves fullt ut når involvering av minoritetsspråklige ikke har blitt satt bedre i system (Opplæringslova, 1998). Ut fra dette kan det argumenteres for at det er en for stor oppgave for lærere alene å skape inkludering av minoritetsspråklige foreldre og bygge fellesskap.

Flere studier trekker frem at samarbeidet mellom skole og foreldre er av stor betydning for elevenes læringsmiljø og skoleprestasjoner (Nordahl, 2015; Samnøy, 2015; Sandsør et al., 2023). Det blir også uttalt at minoritetsspråklige foreldre er mindre involvert i barnas skolegang (Ismail, 2019; von Heimburg et al., 2021), noe som også bekreftes i denne studien med tanke på lavt oppmøte på foreldremøtet. Som Samnøy (2015) problematiserer kan det føre til at elevene får ulik tilgang på ressursen som et velfungerende skole-hjemsamarbeid kan gi. Et perspektiv er knyttet til om dette kan være en faktor som bidrar til økt sosial ulikhet knyttet til nasjonale prøver og eksamensresultater i skolen, som også forskning indikerer at familiebakgrunn har en større betydning nå enn tidligere med tanke på elevenes skoleprestasjoner (Bufdir, 2020; Sandsør et al., 2023; UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023). Erfaringene fra min studie gir et innblikk i læreres forståelse av utfordringer som minoritetsspråklige familier møter med tanke på deltakelse i skolen som samfunnsarena, som å forstå skolens meldingssystem, kommunikasjon og samarbeid med lærere, delta på foreldremøter med tolk og forstå utdanningssystemet. Dette kan sees på som brikker for å bedre forstå utfordringene skolen har med tanke på å bidra til å utjevne sosial ulikhet.

Et annet funn jeg vil trekke frem fra min studie er barrierer knyttet til å etablere relasjoner og nettverk mellom minoritetsspråklige foreldre og andre foreldre. Det ble uttalt at det ofte blir skolens ansvar å initiere kontakt med minoritetsspråklige foreldre, fordi andre foreldre ikke alltid vet hvordan de kan ta kontakt for å inkludere de. Det oppleves ulikt hvor mye foreldre engasjerer seg for å inkludere andre barn og foreldre. Flere deltakere fremhever at de setter stor pris på når andre foreldre tar kontakt med minoritetsspråklige familier direkte, eller spør skolen hvordan de kan gjøre det. Disse funnene kan sees i sammenheng med tall som viser at flere med innvandrerbakgrunn rapporterer både om manglende sosialt nettverk og økt ensomhet sammenlignet med resten av befolkningen (Integrering- og mangfoldsdirektoratet, 2022). Stougaard (Stougaard, 2020) trekker frem at det er av betydning å forstå bedre hvordan utvikling av sosial kapital nettverk for minoritetsgrupper dannes. Funn fra min studie kombinert med forskningslitteratur gjør at det er nærliggende å tro at det får konsekvenser for bygging av sosial kapital når det er varierende i hvor stor grad minoritetsspråklige foreldre blir inkludert av andre foreldre og i lokalmiljøet. Dette kan være i tråd med gapet man ser i forhold til manglende sosialt nettverk og økt ensomhet.

I strategien «Integrering gjennom kunnskap» ble det uttalt at en forutsetning for å bli inkludert i små og store fellesskap i samfunnet er at alle som bor i Norge bør kunne forstå og snakke norsk (Kunnskapsdepartementet, 2018). Et funn i min undersøkelse er at denne forutsetningen ikke oppfylles, da det beskrives behov for tolk på foreldremøter. Bruk av tolk var også noe deltakere mente kunne bidra til å skape avstand til de andre foreldrene. Det er et spørsmål om skolen som arena i stor nok grad er tilført midler for å kompensere for bristende forutsetninger, herunder å ha midler til bruk på tolk eller på annen måte sikre god nok dialog med fremmedspråklige foreldre. Det blir beskrevet at det er av betydning for læring- og oppvekstmiljøet at skolen legger til rette for at foreldre kan bli kjent med hverandre og hverandres barn (Meld. St. 6 (2019–2020)). Gitt at det er språkbarrierer som er til hinder for at skolen kan tilrettelegge for dette gjennom for eksempel foreldremøter, så kan det argumenteres for at gode løsninger på utfordringen må få økt oppmerksomhet og tilføres mer ressurser.

Funnene knyttet til barrierer for inkludering av minoritetsspråklige foreldre kan sees i lys av teori om sosial kapital (Putnam, 1993). Det som beskrives i min studie kan være utfordringer med å utvikle «bridging» sosial kapital, hvor mennesker fra ulike sosiale grupper blir kjent og danner nettverk (Putnam, 1993). Selv om lærerne har fått noe økt forståelse av betydningen av dette, så kan det diskuteres om dette er tilstrekkelig for å skape en endring som fører til økt «bridging» sosial kapital og sosial mobilitet. Det er ikke sikkert at økte ressurser til skolen er tilstrekkelig for at minoritetsspråklige familier skal bli bedre inkludert. Det kan også handle om hvilken kultur som ligger for grunn for inkludering av minoritetsspråklige. Som Putnam & Garrett (2020) beskriver er det en vesentlig forskjell på om vi ønsker et homogent samfunn og at alle immigranter skal bli «som oss», eller om vi ser fordelene og ressursene ved mangfold og ved å skape «et nytt oss». Det trekkes frem at for å få til en endring må vi være villige til å jobbe for et mer inkluderende samfunn. Dette må etableres som en individuell verdi og som verdi for samfunnet (Putnam & Garrett, 2020). Sett opp mot funnene i min studie kan det argumenteres for at både skole, foreldre og lokalmiljø må sammen bidra for å skape en mer mangfoldig og inkluderende skole, gjennom å utvikle en større grad av ressursfokus knyttet til minoritetsspråklige familier. Dette kan sees i lys av studiene til Auerbach (2011) og Colombo (2007), hvor det ble trukket frem eksempler som å anerkjenne foreldrenes kulturbakgrunn, få frem minoritetsspråklige foreldres stemme, sikre at alle foreldre involverer seg i barnas skolehverdag og fremheve styrkene ved å ha et kulturelt mangfold i elev- og foreldregruppa (Auerbach, 2011; Colombo, 2007).

Til tross for at flere barrierer beskrives, så viser resultater fra min studie samtidig at det finnes potensiale for å inkludere minoritetsspråklige bedre i skolen. Deltakerne var opptatte av å gi alle elever og foreldre en god start på skoleløpet når de begynte i 1.klasse og de vektla å bygge tillit til foreldrene. Deltagerne delte erfaringer med strategier for å bygge tillit og relasjoner, som å trygge foreldrene på at barna ble godt ivaretatt på skolen, gi positive tilbakemeldinger om hendelser i hverdagen og å være åpen og imøtekommende når foreldre ønsket å prate. Dette kan sees som universelle tiltak, da lærerne ser det er av betydning for alle elever og foreldre, og at det kan bidra positivt til et godt læring- og klassemiljø på skolen. Dette er også noe som fremmes i BarnUnge21-strategien, hvor det er ønskelig å se på hvordan allmenne institusjoner som skole kan bidra til inkludering og samfunnsdeltakelse (Barne- og familiedepartementet, 2021). Funnene kan også sees i sammenheng med Tillitsreformen (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022), hvor det trekkes frem at grunnlaget for å utvikle innovative velferdstjenester er gjennom en høy grad av tillit mellom det offentlige og innbyggerne.

Samtidig beskrives det i min studie at det universelle ikke alltid er nok, og det gis her flere eksempler på at lærerne ga noe ekstra støtte til minoritetsspråklige familier og investerte tid i starten slik at de ble mer selvstendige og klarte å følge opp skolehverdagen til barna. Dette handlet blant annet om å finne gode måter å kommunisere på, å bli kjent, forstå hva som var utfordrende for familiene og tilby nødvendig bistand. Deltakerne trakk også frem at i de fleste tilfellene var det små ting det var behov for, men som kunne gi store ringvirkninger. Målet var at de fikk tilstrekkelig hjelp til å kunne delta på lik linje med andre foreldre. Dette kan beskrives som proporsjonal universalisme, hvor tiltakene i skolen i utgangspunktet var universelle, men med noe ekstra støtte fra lærer kan de samtidig virke best for de som trenger det mest (Meld. St. 15 (2022–2023)). Teori om «mattering» kan være til hjelp for å se disse funnene i et annet perspektiv (Prilleltensky, 2020; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021). Det kan forstås slik at lærerne vektla å anerkjenne foreldrene, ved å først bygge tillit og relasjoner. Samtidig ga de minoritetsspråklige foreldrene tilstrekkelig bistand, slik at de klarte å følge opp skolehverdagen selvstendig videre og på den måten ga verdifulle bidrag tilbake til skolen. Dette kan gi en opplevelse av «mattering», hvor de både opplever å bli respektert og kan bidra med noe meningsfullt med å følge opp egne barn. Scarpa et al. (2021) argumenterer for at jo flere områder i livet du opplever rettferdighet og har kontroll over eget liv, jo mer sannsynlig er det at du vil oppleve «mattering».

I denne studien ble også lokalmiljøet som arena trukket frem, hvor det ble beskrevet at mange foreldre danner fellesskap og nettverk med andre foreldre. Det kan være positivt for barn og unges oppvekstmiljø med et godt voksenfellesskap, både på kort og lang sikt. Det ble uttalt at det er av betydning for foreldre å ha støtte rundt seg, at man ikke vet hva fremtiden bringer og at det kan være gjensidig nyttig å kunne hjelpe hverandre i hverdagen. Selv om noen foreldre ikke opplever å ha så mye til felles med alle de andre foreldrene i klassen, så har de uansett til felles å ha barn i samme klasse og skal sannsynligvis ha det i mange år fremover.

Et perspektiv på dette er at foreldrene er knyttet sammen, og som en konsekvens kan det gi mulighet for «bridging» sosial kapital (Putnam, 1993). Det beskrives at personer med minoritetsbakgrunn har færre muligheter til å bygge nettverk med ulike sosiale grupper, som kan sees på som en bekymring for reproduksjon av sosial og økonomisk ulikhet mellom generasjoner (Hydle & Backe-Hansen, 2010). Brattbakk og Andersen (2017) uttrykker at arenaer som skole og lokalmiljø gir mulighet for utvikling av sosial kapital, som kan være av verdi for både barn og foreldre. Barn og unges livssjanser og fremtidsmuligheter påvirkes av nabolaget de vokser opp i, og det beskrives derfor som viktig å sørge for høy kvalitet på sentrale aspekter ved nabolaget, som skole, fritidsaktiviteter, lekeområder og venner. Kapitalen man får med seg fra oppvekstmiljøet tar man med seg videre i livet, og det kan få betydning for hvordan man lykkes som voksen gjennom fremtidig nettverksbygging og inkludering i samfunnet (Brattbakk & Andersen, 2017). Det blir også trukket frem at sosial støtte og sosial kapital er noen av de viktigste komponentene for helse og livskvalitet, og at det derfor er av stor betydning å skape møteplasser i lokalmiljøet som legger til rette for utvikling av dette (Khanlou & Wray, 2014; von Heimburg & Ness, 2021; World Health Organization WHO, 2014).

Skolens potensial som universell arena for å skape inkluderende samfunn fremheves av regjeringen som avgjørende for å skape god helse og livskvalitet for personer med innvandrerbakgrunn (Meld. St. 5 (2022–2023); Meld. St. 15 (2022–2023)). Som også forskningen trekker frem er det et mål at skolen utvikles til å håndtere komplekse utfordringer og unngå at utdanningssystemet bidrar til å reproducere sosial ulikhet

(Ihlebak et al., 2021; Sandsør et al., 2023). Dette vil kreve en samordnet innsats på tvers av ulike sektorer og en bedre involvering av innbyggerne (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022; Meld. St. 15 (2022–2023)). Funn fra min studie, som utfordringer med å skape nettverk i skole og lokalmiljø, bekrefter at skolen ikke kan løse komplekse utfordringer som inkludering av minoritetsspråklige familier alene. Deltakerne i min studie pekte på at dersom alle bidrar litt, så er summen av det mer verdifullt enn det den enkelte kan gjøre alene. Det kan også handle om hvilke verdier og holdninger man har som fagprofesjonell, samt om minoritetsspråklige foreldre sees på som en ressurs eller det motsatte. Ut fra Prilleltensky (2020, 2021) sine perspektiv, kan det også betegnes «we-culture», om hvorvidt det vektlegges å gi alle like muligheter og ta vare på hverandre. Flere av deltagerne delte at de gjerne skulle gjort mer for å sikre deltagelse og inkludering av minoritetsspråklige, og at de er avhengige av et godt samspill med andre foreldre for å få det til. Noe handler selvfølgelig om strukturert tilførsel av kunnskap og ressurser, mens mye handler også om at det som vies oppmerksomhet i skolen og hvilken kultur som bygges også gir resultater for fellesskapet skole og hjem. Jeg mener ut fra dette at min undersøkelse understøtter at skolen kan være en universell arena som kan bidra til inkludering av minoritetsspråklige familier.

Gjennom involvering og deltakelse kan det hevdes at det etableres en samarbeidende modell mellom foreldre og lærere, hvor skole ikke bare er en velferdstjeneste som lærerne har ansvar for å levere, men at det blir noe som skapes sammen av skole og hjem. Dette bringer oss over til å diskutere det neste hovedfunnet fra denne studien, samskaping som prosess.

7.2 Det er et potensiale for å aktivisere og engasjere minoritetsspråklige foreldre ved bruk av samskaping som strategi i foreldremøter

Forskning viser at det har vært økende sosial ulikhet i skoleprestasjoner (Sandsør et al., 2023; UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare, 2023). Samtidig er det forsket på at god foreldreinvolvering kan bidra positivt til elevens skoleprestasjoner (Drugli & Nordahl, 2016; Nordahl, 2015). Min studie viser at det er potensiale for å aktivisere og engasjere foreldre i større grad i foreldremøtene, slik at skole og hjem sammen kan utvikle foreldremøtene så det oppleves betydningsfullt for både elever, foreldre og lærere. Dette kan sees i lys av de fire fasene i samskaping som Ansell og Torfing beskriver (Ansell & Torfing, 2021).

Funnene i denne studien kan tyde på at det er utfordringer knyttet til samskaping i initierings- og planleggingsfasen. Lærerne hadde fått noe kompetanseheving om betydningen av involvering av foreldre, og hadde økt sin bevissthet omkring tema. Forklaringer som at det var uvant og at det ble vanskelig på grunn av ulike praktiske hensyn, ble beskrevet av deltagerne som årsaker til at det var utfordrende å aktivisere foreldrene i planleggingsfasen. Ut fra mine funn deltok ingen minoritetsspråklige foreldre i planlegging av foreldremøtet.

Dette er sammenfallende med funn fra Stougaard (2020), som trekker frem at det er lite samskappingsforskning som omhandler planleggingsfasen hvor minoritetsgrupper som sluttbrukere er involvert, og at i deres studie var dette helt avgjørende for å få en positiv effekt. Et av målene med samskaping som beskrevet av Ansell og Torfing er å bygge likeverdige partnerskap, som for eksempel mellom lærer og foreldre her, hvor man i

initieringsfasen forsøker å mobilisere og engasjere et mangfold av aktuelle aktører som kan bidra (Ansell & Torfing, 2021).

Deltagerne i studien viser til eksempler på manglende oppmøte fra minoritetsspråklige på foreldremøtene og at de gjerne skulle gjort mer for å få dem inkludert. Dette er en av fallgruvene ved samskaping som blir beskrevet fra forskningen, hvor det istedenfor å bidra til medborgerskap og økt inkludering øker den sosiale gradienten da færre fra utsatte sosioøkonomiske grupper, som eksempelvis minoritetsspråklige, deltar i samskapingsprosesser (Simonsson et al., 2023; von Heimburg & Ness, 2021). Deltakerne ser selv ulike løsninger på utfordringen med oppmøte, som å ha påmelding til foreldremøter fremover, ringe de aktuelle foreldre på forhånd, tilby tolk, samt åpne for å ha med barn dersom barnevakt er vanskelig. Ved å se det i lys av teori om samskaping (Ansell & Torfing, 2021), kan det være hensiktsmessig at lærere og minoritetsspråklige foreldre finner løsninger på dette i fellesskap, utforsker hva som skal til for å sikre deltakelse på foreldremøter. Som beskrevet i flere studier kan det være ulike årsaker til manglende oppmøte, som foreldrenes egne erfaringer fra skolesystemet i hjemlandet, kulturelle forventninger med tanke på hva foreldrene skal bidra med, skam over å ikke forstå det som blir sagt eller at de er utrygge fordi de ikke kjenner noen (Auerbach, 2011; Colombo, 2007; Ismail, 2019). Det kan derfor være relevant å utforske minoritetsspråkliges perspektiv og at lærer bidrar aktivt for å sikre deltagelse. Dette kan også sees i lys av perspektiv fra Prilleltensky's teorier, hvor det hevdes at dersom innbyggerne ikke får til å bygge kulturer i samfunnet hvor de opplever betydningsfullhet, så kan det føre til et større gap mellom "vi" og "dem", istedenfor at det skapes inkluderende miljøer med mangfold (Prilleltensky, 2020).

Ut fra mine analyser av datamaterialet kan det være nærliggende å argumentere for at deltakerne kanskje ikke hadde fått tilført tilstrekkelig kunnskap om samskaping, eller vært bevisste nok på betydningen det kan ha å både føle seg verdsatt og kunne bidra med noe verdifullt i planleggingsfasen av foreldremøtet. Som noen av deltakerne trekker frem så er tid en viktig faktor, hvor det beskrives at både lærer og foreldre har begrenset med tid til å planlegge foreldremøtet sammen. Samtidig viser noen deltakere til vellykket involvering av foreldre med minoritetsbakgrunn, så det er variasjon. OECD-rapporten «Starting strong» (2017) viser til at foreldres tidsklemme kan være en årsak til at det er utfordrende å engasjere foreldre i barnas skolehverdag, og da spesielt vanskelig å engasjere minoritetsforeldre (von Heimburg et al., 2021). Disse funnene om tid kan sees opp mot Prilleltensky's (2020,2021) teorier om betydningsfullhet, hvor det kan argumenteres for at det kan være verdifull bruk av tid dersom lærere og foreldre planlegger foreldremøtet sammen. Det å kunne delta med verdifulle bidrag hvor skole og hjem sammen kommer frem til kreative løsninger, som eksempelvis hvordan foreldremøtet kan arrangeres, hvem som inviterer og hvordan sikre oppmøte. Det kan bidra til å øke eierskap, engasjement og bygge «vi-kulturer» (Prilleltensky, 2020; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021). Noen av deltagerne i min studie hadde positive erfaringer med elevmedvirkning i forbindelse med foreldremøte, og dette tilfører nye perspektiver på hvordan foreldre kan involveres og aktiviseres.

Å bli kjent med hverandre og engasjere foreldrene er noe som vektlegges av deltakerne i gjennomføring av foreldremøtet. Dette kan sammenlignes med designfasen i samskaping, som beskrevet av Ansell og Torfing (2021), hvor skole og hjem prøver ut ulike løsninger og utforsker hva som fungerer best. I denne studien beskrives tilrettelegginger som er forberedt av lærerne, hvor foreldrene blir inndelt i mindre grupper og tildelt plasser, for å sikre at alle har noen å sitte med. Dette for å muliggjøre

å bli kjent med noen som foreldrene ikke kjenner så godt fra før og enklere for alle å bidra i diskusjonene.

Det var flere av deltakerne som la spesielt vekt på at temaene på foreldremøtet skulle være noe som foreldrene var opptatte av og av betydning for deres hverdag. Dette var noe både lærerne opplevde som positivt og som flere foreldre ga gode tilbakemeldinger på i etterkant. Det var flere funn i undersøkelsen på at engasjementet kunne øke med enkle grep, og hvor det opplevdes som en gave å gjennomføre foreldremøtet når foreldrene bød på seg selv og deltok aktivt. Dette er noe som kan sees i lys av Prillelensky sine teorier (Prillelensky, 2020), hvor det å kunne bidra med noe inn i foreldregruppa øker samhold og fellesskap mellom lærere og foreldre. Det ble også beskrevet at innspillene som foreldrene hadde i gruppa ble anerkjent av de andre foreldrene, ved at gruppediskusjonene ble løftet opp til hele foreldregruppa. Mulighet til å bli verdsatt og samtidig bidra med noe verdifullt, kan gi en opplevelse av betydningsfullhet som Prillelensky beskriver som et av menneskers grunnleggende behov. En opplevelse av betydningsfullhet kan igjen bidra til økt opplevelse av rettferdighet og økt livskvalitet (Scarpa et al., 2021).

Flere av deltakerne trakk frem at det innebærer en endring av både deres og foreldrenes rolle ved å gjennomføre foreldremøtet på en annen måte. Fra tidligere erfaringer har lærerne vært vant til å planlegge og gjennomføre møtet selv, bruke tid til å forberede en presentasjon og gjennomføre et foreldremøte med vekt på informasjon til foreldre. Det beskrives at foreldrene har vært vant til at skolen tar ansvar for alt med foreldremøtet, at de vet best hvilke temaer som er aktuelle og at foreldrene kanskje lener seg på lærerne her. Ved å endre måten foreldremøtet gjennomføres på, så kan det sees på som en endring av maktrelasjonen mellom foreldre og lærere. I forskning om samskaping, trekkes det frem at offentlige ansatte må gi fra seg noe makt som en forutsetning for å bygge likeverdige partnerskap, og for å få til reell samskaping (Kobro et al., 2018; Willumsen & Ødegård, 2020). Dette beskrives som en barriere innenfor samskaping-forskningen. Det poengteres flere steder at samskappingsprosesser kan være utfordrende, da det krever at man blir kjent med hverandre og kanskje gi fra seg noe av styringa (Rønning et al., 2022; von Heimburg & Ness, 2021). Deltakerne i denne studien beskriver flere eksempler på denne problemstillingen, hvor lærer er vant med å ha kontroll og inneha fagekspertisen. Deltagerne opplever at det både er nytt og uvant når de forsøker å endre på dette i foreldremøtet. Forventninger til foreldrene endres også, noe som deltakerne beskrev som uvant også for foreldrene. Det er funn som kan tolkes dit at det ikke er alle foreldre som har troen på at de har noe å bidra med, og at de dermed kan streve med å delta på lik linje med andre. Eksempelvis blir minoritetsspråklige foreldre nevnt som en gruppe som kan ha vansker med å delta på grunn av språk og kultur.

Studien fra von Heimburg et al. (2021) poengterer at det kan være utfordrende å komme som ny i foreldregruppa og at foreldre vanligvis setter man seg gjerne sammen med noen man kjenner godt på foreldremøter. Dette gjør det vanskelig med inkludering av minoritetsspråklige. Bruk av tolk i foreldremøter trekkes av deltagerne frem som et dilemma, hvor det kan virke forstyrrende for andre foreldre og minoritetsspråklige foreldre selv er ikke alltid komfortabel med å ha tolk til stede. Det ble vektlagt av alle deltagerne at det kan være de små tingene som er av betydning, og at alle sine bidrag kan utgjøre en forskjell. Effekt for oppvekstmiljøet fremover dersom det bygges et sterkt fellesskap fremheves ikke bare av deltakerne i denne studien, men også av forskerne von

Heimburg et al. (2021). Det kan være nærliggende å tro at det er mange av de samme utfordringene i barnehage og skole, og at løsningene kan ligge i å skape fellesskap.

Deltakerne i denne studien beskrev egne refleksjoner og tilbakemeldinger fra foreldre i etterkant av foreldremøtet, men det ble ikke nevnt noe om en formell evaluering. Spesielt positivt var erfaringene med å engasjere og aktivisere foreldrene i mindre grupper, og at det hadde medført at alle foreldrene hadde bidratt og snakket sammen. Ut fra de fire fasene i samskaping (Ansell & Torfing, 2021), så kan det tolkes dit at det ikke har kommet så langt som til implementering av nye løsninger enda. Det er nærliggende å si at beskrivelser fra deltakerne i studien viser at de er på vei, og prosessen med å prøve ut nye strategier, endre atferd og evaluere underveis er dynamisk og går frem og tilbake. I sum så er et hovedfunn i undersøkelsen at det er et potensial for å aktivisere og engasjere minoritetsspråklige foreldre i økt grad ved bruk av samskaping som strategi i foreldremøter. For at varig endring skal skje vil det etter hvert være av betydning at de beste løsningene gjennomføres og settes i system.

7.3 Studiens styrker og svakheter

I det følgende diskuteres studiens styrker og svakheter, med utgangspunkt i sentrale kriterier for vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning (Tracy, 2010).

7.3.1 Pålitelighet

Jeg vil her legge vekt på å vurdere studiens systematikk og konsistens, oppriktighet og troverdighet (Tracy, 2010). Kunnskap er noe som skapes i interaksjon mellom forsker og studiedeltaker, og det er av stor betydning at forsker reflekterer rundt sin egen rolle og hvordan både teoretisk forforståelse og erfaringsbasert forforståelse kan påvirke forskningen (Charmaz, 2014; Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM), 2009; Tracy, 2010).

Jeg har gjennom hele studien reflektert over egen rolle og hvordan dette har påvirket prosessen. I CGT er det en sosialkonstruktivistisk tilnærming til utvikling av kunnskap (Charmaz, 2014). Jeg ser at min teoretiske forforståelse påvirker analyseprosessen og resultatene. Eksempelvis at jeg som ergoterapeut har vært ekstra opptatt av tema som omhandler aktivitet, deltakelse og inkludering da dette er knyttet til noen av fagets kjerneverdier. Samtidig kan det argumenteres for at disse begrepene er sammenfallende med CGT, hvor prosesser og handlinger er vektlagt (Charmaz, 2014). Det kan i lys av dette sees som en styrke at jeg har lang erfaring med bruk og analyse av begrepene. Det er også verdt å poengtere er at jeg ikke hadde noe forbindelse til verken skolen, nærmiljøet eller det pågående prosjektet. Dette kan styrke studiens troverdighet, fordi jeg ikke har følt meg bundet til å fremme gunstige resultater fra studien.

Jeg reflekterte over min intervjustil opp mot min helsefaglige bakgrunn, med utgangspunkt i memo-skriving som ble gjort etter intervjuene. Charmaz (2014) uttrykker at memo-skriving kan være til hjelp for å opprettholde refleksivitet og oppriktighet, og ved at vi diskuterer med oss selv kan det bidra til å gjøre justeringer i det videre arbeidet. Jeg har god erfaring med terapeutiske samtaler, hvor jeg er vant til å skape en god relasjon med personene for å få til et samarbeid. I etterkant av intervjuene reflekterte jeg over at jeg vektla å skape en hyggelig stemning og at deltagerne skulle føle seg vel. På den ene siden kan mitt behov for å skape en god relasjon til intervjudeltagerne medført at jeg utfordret intervjudeltagerne for lite og ikke utforsket nok hva de mente med utsagnene sine. På den andre siden kan min erfaring med

samtaler og relasjonsbygging påvirket deltakerne positivt slik at de opplevde at de var ivaretatt og ga utdypende og rike svar.

I GCT er hensikten å forfølge det deltaker er interessert i å prate om, og være åpen for nye ideer og nyanser (Charmaz, 2014). Dette er noe jeg anså som betydningsfullt i intervjuene, noe som kan bidra til å øke studiens pålitelighet. Samtidig har jeg reflektert over at jeg som novise innen forskning ikke alltid fikk tak i alle nyansene og holdningene til deltagerne. Jeg opplevde stor grad av læring gjennom datainnsamlingen, hvor jeg i begynnelsen strevde med å holde tråden i gjennomføringen av intervjuet samtidig som jeg skulle sikre gode data. Etter hvert fulgte jeg bedre opp utsagnene deres med åpne oppfølgings spørsmål. Noen av spørsmålene ble for generelle, og jeg kunne med fordel lagt bedre merke til pauser, sukk og lignende under intervjuet, da det kan bety at tema som tas opp kan være av betydning (Kvale & Brinkmann, 2015).

CGT ble valgt som metodisk tilnærming til studien, og jeg har brukt metoden systematisk gjennom hele prosessen. Dette har bidratt til å øke studiens pålitelighet (Charmaz, 2014). Jeg har i metodekapittelet beskrevet forskningsprosessen nøye, og den metodiske tilnærmingen ligger til grunn for utforming av problemstilling, oppbygging av intervjuguide ved valg av spørsmål og oppfølgende spørsmål og gjennomføring av intervju ved å vektlegge prosesser og handlinger. I analyseprosessen har jeg fulgt stegene i CGT med koding og kategoribygging, noe som har bidratt til en systematisk og konsistent tilnærming. Gjennom å benytte linje-for-linje koding ble analysene datanære og det er mulig for andre å se hvordan jeg har kommet frem til innledende og fokuserte koder (Charmaz, 2014; Wertz et al., 2011).

Selv om jeg er novise innen forskerfaget, har jeg forsøkt å følge den metodiske tilnærmingen så grundig som mulig. Jeg har analysert dataene selv, noe som har gitt meg nærhet og eierforhold til dataene. Samtidig har jeg diskutert aktivt med erfarne veiledere gjennom utarbeidelsen og gjennomføringen av studien, hvor jeg har fått tilbakemeldinger på alt fra intervjuguide, til hvordan stille gode oppfølgings spørsmål og hvordan gjennomføre analysene. Dette kan ha bidratt til å styrke studiens pålitelighet.

7.3.2 Gyldighet

Jeg vil her legge vekt på å vurdere hvordan funnene ble fremstilt og teoretisk generalisering, samt nytten og overførbarheten av studien (Tracy, 2010). I CGT sees gyldighet i sammenheng med teoretisk metning. Med dette menes å fortsette datainnsamling helt frem til de teoretiske kategoriene er mettet med data og at dette bidrar til å øke validiteten til studien (Charmaz, 2014). Å øke gyldigheten på funnene skjer også gjennom analyseprosessen, hvor troverdigheten i kategorioppbyggingen kontinuerlig sjekkes opp mot det eksisterende datamaterialet (Charmaz, 2014).

En svakhet ved studien var et lite antall deltakere og et skjevt utvalg med bare kvinnelige deltakere. Jeg erkjenner at ved å rekruttere flere deltakere med ulik bakgrunn kunne det tilført studien nye perspektiv og gjort det mulig å se flere trender i datamaterialet. Dette kan ha bidratt til å svekke studiens gyldighet, da teoretisk metning ikke er oppnådd (Charmaz, 2014). Samtidig kan en styrke ved studiens gyldighet være at deltakerne fikk rom til å snakke om tema som engasjerte de, hvor nyanserte beskrivelser av deres perspektiv og erfaringer kom frem.

Jeg har forsøkt å fremstille funnene på en transparent og tydelig måte, slik at de gjenspeiler deltakernes erfaringer. Dette kan muliggjøre en teoretisk generalisering (Tracy, 2010). Jeg er klar over at man aldri vil få frem all slags levd erfaring, og at man

som deltager også kan ønske å fremstå som den beste utgaven av seg selv. Det kan derfor tenkes at en del av uttalelsene står i fare for å være normative ut fra hva deltakerne tenker forventes at de svarer.

Dersom analysen i denne studien skulle vært en del av en større konstruktivistisk grunnet teoribygging ville jeg tatt utgangspunkt i ideene og kategoriene som har blitt utviklet gjennom denne studien og inkludert flere deltakere for å få dekket hull i empirien. Gjennom flere intervju kunne jeg fått utdypet bedre deres forståelse av begreper som inkludering, fellesskap, samskaping. Eksempelvis hadde det vært spennende å høre perspektivene til lærere med minoritetsspråklig bakgrunn, som kanskje kunne tilført andre perspektiv enn etnisk norske lærere. Det hadde også vært nyttig å gjennomføre oppfølgings-intervju med de samme deltakerne, for å klargjøre en del spørsmål jeg satt igjen med i etterkant av intervjuene, og hva de mente med flere utsagn og etterspørre mer rundt inkludering av minoritetsspråklige foreldre. Dette kunne bidratt til en mer utvidet og dypere analyse, og mer presise analytiske kategorier (Wertz et al., 2011).

Det hadde vært en fordel om jeg også hadde inkludert minoritetsspråklige foreldre for å belyse problemstillingen. Det kunne tilført andre perspektiver og ny kunnskap knyttet til deres opplevelser av foreldremøter og inkludering både i skolen og lokalmiljøet. En annen innfallsvinkel for å øke gyldigheten av mine funn hadde vært å kombinere intervju med en annen metode, som eksempelvis deltakende observasjon. Dersom jeg hadde deltatt i de aktuelle foreldremøtene kunne jeg selv observert hvorvidt en del av deltakernes uttalelser hadde stemt med mine observasjoner.

Det kan stilles spørsmål ved overførbarheten ved denne studien, og funnene må tolkes med forsiktighet da de ikke kan teoretisk generaliseres (Tracy, 2010). Studien er gjennomført i norsk grunnskole i en middels stor kommune, og resultatene kan være nyttige for andre skoler i lignende kontekster.

8 Avslutning

8.1 Implikasjoner for praksis, samfunnsutvikling og videre forskning.

Studien har sine begrensninger, samtidig som jeg vil argumentere for at kunnskapen som er utviklet er av betydning. Jeg har gjennomført en studie som kan bidra til kunnskap om inkludering av minoritetsspråklige familier i skolen, hvor samskaping er brukt som strategi i foreldremøter for å aktivisere og engasjere foreldre i større grad. Ut fra det jeg har kjennskap til er det ikke gjort en slik studie tidligere. Kunnskapsbidraget fra denne studien kan bidra til at flere skoler får høre om erfaringene som er gjort gjennom prosjektet "Sammen i oppvekstfellesskapet", inspirere andre til å utvikle kunnskapen videre og ta den i bruk i praksis.

Studien kan også gi et teoretisk bidrag ved å videreutvikle forståelsen av sammenhengen mellom «mattering», samskaping og inkludering i fellesskap. Sosial ulikhet og utenforskap er beskrevet som store folkehelseutfordringer i samfunnet. I studien belyses forutsetninger for å bygge sterkere fellesskap i skole og lokalmiljø. Eksempler er tillit, opplevelse av betydningsfullhet og samarbeidende relasjoner mellom skole og foreldre. Dette vil forhåpentligvis kunne frembringe økt sosial mobilitet for minoritetsspråklige familier, slik at de blir bedre inkludert i skole- og samfunnsliv.

Kunnskapen som utvikles kan også være nyttig for føringer knyttet til skolens planarbeid. Studien avdekker behovet for å sette enda bedre i system inkludering av minoritetsspråklige foreldre i skolen, med mål om at alle barn og unge skal ha samme muligheter til å lykkes uavhengig av foreldrenes utgangspunkt.

Denne studien viser at det er potensiale for å utvikle foreldremøtet til å være en arena som aktiviserer og engasjerer foreldre. Det hadde vært spennende å forske videre på dette prosjektet, for å se hvordan det kan legges til rette for større grad av inkludering av minoritetsspråklige foreldre, samt involvering av foreldre i planleggingsfasen av foreldremøtet. Det kunne også vært aktuelt å forske på hvilken betydning dette vil ha langsiktig i årene fremover for barn, foreldre og lokalmiljø som setter samskaping i system.

Elevstemmen kommer sjeldent frem i samskappingsforskning, og det hadde derfor vært relevant å utforske hvordan elevene selv opplevde å være involvert i planlegging og gjennomføring av foreldremøtet (Morote et al., 2020). Det hadde også vært aktuelt å utforske hvordan involvering av elevene kan bidra til økt aktivitet og engasjement fra foreldrene.

Det beskrives behov for å forstå bedre hvordan sosial kapital kan utvikles i lokalmiljøet (Maass et al., 2016). Med utgangspunkt i denne studien hadde det vært aktuelt å se nærmere hvordan skolen som universell arena kan bidra til at foreldre med ulik bakgrunn blir kjent og danner nettverk på tvers av ulik sosial bakgrunn, og om dette er overførbart til lokalmiljøet.

8.2 Konklusjon

I denne studien har jeg sett nærmere på skolen og foreldremøtet som universell arena for å bygge fellesskap. Jeg har utforsket lærernes perspektiver på inkludering av minoritetsspråklige familier i skole og lokalmiljø, og har med utgangspunkt i dette forsøkt å besvare forskningsspørsmålet:

Hvilke erfaringer har lærere med å benytte samskapingsprosesser for å bygge fellesskap, som inkluderer minoritetsspråklige familier?

Studien har bidratt til å belyse samskaping som strategi i skolen, hvor lærere i studien har tilegnet seg flere positive erfaringer med å engasjere og aktivisere foreldre. Samtidig er det belyst barrierer som hindrer at alle inkluderes i fellesskapet, noe som gir indikasjoner på at det kan ligge noen uforløste potensialer her med tanke på inkludering av minoritetsspråklige familier i skole og lokalmiljø. Skolen vil være avhengig av å samarbeide med aktører som foreldre og lokalmiljø i det videre arbeidet, med å bygge sterke fellesskap som favner mangfold og inkludering.

Ved å gi alle barn og unge en god start, med like muligheter til læring og utvikling, og gjennom at familien får den nødvendige støtten den trenger og har robuste sosiale nettverk, så vil det forhåpentligvis kunne bidra til å skape inkluderende samfunn og utjevne sosiale ulikheter i helse.

Referanser

- Agger, A., Tortzen, A., & Rosenberg, C. (2018). Hvilken værdi skaber vi med samskabelse? I *Hvilken værdi skaber vi med samskabelse?* [Rapport]. Professionshøjskolen Absalon.
https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/CV/Hvilken_vaerdi_skaber_vi_med_samskabelse.pdf
- Ansell, C., & Torfing, J. (2021). *Public Governance As Co-Creation: A Strategy for Revitalizing the Public Sector and Rejuvenating Democracy*. University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108765381>
- Auerbach, S. (2011). Learning from latino families. *Educational Leadership*, 68(8), 16–21.
- Barne- og familiedepartementet. (2021). *BarnUnge21-strategien* [Rapport]. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnunge21-strategien/id2831118/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.
[https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1?q=Konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter%20\(20-11-1989\)](https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1?q=Konvensjon%20om%20barnets%20rettigheter%20(20-11-1989))
- Beregningsutvalget. (2011). *Kommunenes utgifter til bosetting og integrering av flyktninger og personer med opphold på humanitært grunnlag i 2010*.
<https://www.imdi.no/contentassets/397e86ba52fc492fb025b5c7c290dd0f/kommunenes-utgifter-til-bosetting-og-integrering-av-flyktninger-i-2010>
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Universitetsforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990918460804702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Brattbakk, I., & Andersen, B. (2017). *Oppvekststedets betydning for barn og unge. Nabolaget som ressurs og utfordring* (02:2017). Arbeidsforskningsinstituttet ved HiOA. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27260.64649>
- Bufdir. (2020, august 28). *Deltakelse i utdanning blant samer, nasjonale minoriteter og personer med innvandrerbakgrunn*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/utdanning/utdanning_blan t_samer_nasjonale_minoriteter_og_personer_med_innvandringsbakgrunn/
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Colombo, MichaelaW. (2007). PART I: ADVANCING THE CONVERSATION: Developing Cultural Competence: Mainstream Teachers and Professional Development. *Multicultural Perspectives*, 9(2), 10–16. <https://doi.org/10.1080/15210960701386236>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2009). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Departementene. (2020). *Like muligheter i oppveksten. Regjeringens samarbeidsstrategi for barn og ungdom i lavinntektsfamilier (2020–2023)*. https://www.regjeringen.no/contentassets/bb45eed3479549719fb14c78eba35bd4 /strategi-mot-barnefattigdom_web.pdf
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, april 25). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Eimhjellen, I., & Seggaard, S. B. (2010). *Etniske minoriteter og frivillige organisasjoner* (Nr. 2010–8). Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/etniske-minoriteter-og-frivillige-organi/id625308/>

- FN. (2023a, januar 5). *Human Development Report*. FNs utviklingsprogram (UNDP).
<https://www.fn.no/om-fn/fns-organisasjoner-fond-og-programmer/fns-utviklingsprogram-undp>
- FN. (2023b, mars 20). *The World Happiness Report*. Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/>
- FN. (2023c, april 4). *FNs bærekraftsmål*. FN-Sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Folkehelse rapporten—Barn og unges oppvekst og levekår*.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/barn-oppvekst/>
- Folkehelseinstituttet. (2019, februar 12). *Trygt og godt oppvekstmiljø i kommunen*.
Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/hn/folkehelse/artikler/trygt-og-godt-oppvekstmiljo-i-kommunen/>
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelse>
- Helsedirektoratet. (2018). *Anbefalte tiltak mot sosial ulikhet i helse* (IS-2749).
https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/anbefalte-tiltak-mot-sosial-ulikhet-i-helse/Anbefalte%20tiltak%20mot%20sosial%20ulikhet%20i%20helse.pdf/_/attachement/inline/61dc43e0-cdc6-43a7-97aa-033087123180:16c32d7c42b3ed5a8fbaf35742e986133a0749/Anbefalte%20tiltak%20mot%20sosial%20ulikhet%20i%20helse.pdf
- Helsedirektoratet. (2022). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv—Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding>
- Helsedirektoratet. (2023, januar 18). *Program for folkehelsearbeid i kommunene*.
Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Hofstad, H., Raanaas, R. K., Nordh, H., Aamodt, G., & Hjellset, V. T. (2016).
Helsefremmende lokalsamfunn – hva sier forskningen? *Plan*, 48(3–4), 32–37.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2016-03-04-06>

- Honingh, M., Bondarouk, E., & Brandsen, T. (2018). Parents as Co-producers in Primary Education. I T.Brandsen, T.Steen, & B.Verschuere (Red.), *Co-production and co-creation: Engaging citizens in public services* (s. 167–173). Routledge.
- Honingh, M. E., Bondarouk, E. V., & Brandsen, T. (2020). Co-production in primary schools: A systematic literature review. *International Review of Administrative Sciences*, 86(2), 222–222. <https://doi.org/10.1177/0020852318769143>
- Hydle, I., & Backe-Hansen, E. (2010). *Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge: Flervitenskapelige politikk- og forskningsutfordringer* (Bd. 20/2010). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991123463164702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Ihlebak, C., Castellan, C., Flobak, J., & Ese, J. (2021). The School as an Arena for Co-Creating Participation, Equity, and Well-Being—A Photovoice Study from Norway. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8252-. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168252>
- Integrering- og mangfoldsdirektoratet. (2022, januar 13). *Innvandrerens deltakelse i sivilsamfunn*. IMDi. <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/innvandrerens-deltakelse-i-sivilsamfunn/>
- Ismail, A. A. (2019). Immigrant Children, Educational Performance and Public Policy: A Capability Approach. *Journal of International Migration and Integration*, 20(3), 717–734. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0630-9>
- Khanlou, N., & Wray, R. (2014). A Whole Community Approach toward Child and Youth Resilience Promotion: A Review of Resilience Literature. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(1), 64–79. <https://doi.org/10.1007/s11469-013-9470-1>
- Kobro, L., Andersen, L. L., Hygum Espersen, H., Kristensen, K., Skar, C., & Iversen, H. (2018). La oss gjøre det sammen! I *La oss gjøre det sammen!* (Rapport Nr. 978-82-7206-467-8). Høgskolen i Sørøst-Norge/Senter for sosialt entreprenørskap og samskapende sosial innovasjon.

- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2022). *Om tillitsreformen* (1.1.).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-tillitsreformen/id2951643/>
- Krokstad, S. (2021). Hva skal til for å få flere i arbeid? *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 141(3), 1–5. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0760>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap*. regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap/id2617246/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Hverdagsintegrering – strategi for å styrke sivilsamfunnets rolle på integreringsfeltet 2021-2024*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b6ae799c27fb4455a1e5c6d8d06f6c7d/hverdagsintegrering.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018091205061
- Kaasbøll, J., Melby, L., & Lassemo, E. (2018). *Resiliente og helsefremmende lokalsamfunn En kunnskapsoppsummering* (Nr. 2018-05-04). SINTEF Teknologi og samfunn, Helsetjenesteforskning. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmloi/handle/11250/2504549>
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427.
<https://doi.org/10.1177/0146167213499186>
- Levanger kommune. (2019). *SAMMEN i oppvekstfellesskapet. Samskaping av Mobiliserende Møteplasser og Voksennettverk i oppvekstfellesskapet. Program for folkehelsearbeid, 2018-2023, Levanger kommune*.
- Meld. St. 5 (2022–2023). (2022). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023-2032*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20222023/id2931400/>

- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 15 (2022–2023). (2023). *Folkehelsemeldinga—Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-15-20222023/id2969572/>
- Meld. St. 19 (2018–2019). (2019). *Folkehelsemeldinga—Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Modalsli, J. (2017). Intergenerational Mobility in Norway, 1865–2011. *The Scandinavian Journal of Economics*, 119(1), 34–71. <https://doi.org/10.1111/sjoe.12196>
- Morgan, A., & Haglund, B. J. A. (2009). Social capital does matter for adolescent health: Evidence from the English HBSC study. *Health Promotion International*, 24(4), 363–372. <https://doi.org/10.1093/heapro/dap028>
- Morote, R., Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Anyan, F., Fullaondo, A., Donisi, V., Zwiefka, A., Gudmundsdottir, D. G., Ledertoug, M. M., Olafsdottir, A. S., Gabrielli, S., Carbone, S., Mazur, I., Królicka-Deręgowska, A., Knoop, H. H., Tange, N., Kaldalons, I., Jonsdottir, B. J., Pinto, A. G., & Hjemdal, O. (2020). *Co-creation and regional adaptation of a resilience-based universal whole-school program in five European regions*. <https://doi.org/10.1177/1474904120947890>
- Maass, R., Kloeckner, C. A., Lindstrøm, B., & Lillefjell, M. (2016). The impact of neighborhood social capital on life satisfaction and self-rated health: A possible pathway for health promotion? *Health & Place*, 42, 120–128.
<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.09.011>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2023: 4. (2023). *Tid for handling—Personellet i en bærekraftig helse- og omsorgstjeneste*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-4/id2961552/>

- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en
- Oldenburg, B., McGuffog, I. D., & Turrell, G. (2000). Socioeconomic determinants of health in Australia: Policy responses and intervention options. *The Medical Journal of Australia*, 172(10), 489–492. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2000.tb124074.x>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Prilleltensky, I. (2020). Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *American Journal of Community Psychology*, 65(1–2), 16–34.
<https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>
- Prilleltensky, I., & Prilleltensky, O. (2021). *How People Matter: Why it Affects Health, Happiness, Love, Work, and Society*. Cambridge University Press.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. D., & Garrett, S. R. (2020). *The upswing*. Simon & Schuster.
- Rønning, R., Hartley, J., Fuglsang, L., & Geuijen, K. (2022). *Valuing Public Innovation: Contributions to Theory and Practice*. Springer International Publishing AG.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-15203-0>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: Samarbeid mellom hjem og skole: Bd. [1-4]*. Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991506280724702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., Karoly, L. A., & Dearing, E. (2023). The Widening Achievement Gap Between Rich and Poor in a Nordic Country. *Educational Researcher*, 13189-. <https://doi.org/10.3102/0013189X221142596>

- Scarpa, M. P., Di Martino, S., & Prilleltensky, I. (2021). Mattering Mediates Between Fairness and Well-being. *Frontiers in Psychology, 12*, 744201–744201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744201>
- Simonsson, S. F., Moe, A., & Marthinsen, E. (2023). Samskaping av velferdstjenester – en hegemonisk idé med tvetydig praksis. *Tidsskrift for velferdsforskning, 1*, 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.26.1.2>
- Staller, K. M. (2021). Big enough? Sampling in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work : QSW : Research and Practice, 20*(4), 897–904. <https://doi.org/10.1177/14733250211024516>
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research, 17*(10), 1372–1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Nesten 111 000 barn vokser opp med vedvarende lave husholdningsinntekter*. ssb.no. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/nesten-111-000-barn-vokser-opp-med-vedvarende-lave-husholdningsinntekter>
- Stougaard, M. S. (2020). Co-producing Public Welfare Services with Vulnerable Citizens: A Case Study of a Danish-Somali Women’s Association Co-producing Crime Prevention with the Local Authorities. *Voluntas (Manchester, England), 32*(6), 1389–1407.
- Torfin, J., Sørensen, E., & Røiseland, A. (2020). Samskaping – fra ide til strategi. *Stat & styring, 30*(4), 28–30. <https://doi.org/10.18261/ISSN0809-750X-2020-04-09>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry, 16*(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UCL Institute of Health Equity and & NTNU WellFare. (2023). *Rapid review of inequalities in health and wellbeing in Norway since 2014*. UCL institute of Health Equity. <https://www.instituteoftheequity.org/resources-reports/rapid-review-of-inequalities-in-health-and-wellbeing-in-norway-since-2014>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagfornyelsen*. udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, februar 25). *Læreplanverket, Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2020b, juni 13). *Samarbeid mellom hjem og skole*. udir.no. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- von Heimburg, D., & Hofstad, H. (2019). *Samskaping som samarbeids-og styringsform for kommunenes folkehelsearbeid: Hva vet vi? Hva er utfordrende? Og hvor går vi videre?* (NIBR-RAPPORT 2019:11). BY- OG REGIONFORSKNINGSINSTITUTTET NIBR, Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/1328>
- von Heimburg, D., Langås, S. V., & Ytterhus, B. (2021). Feeling Valued and Adding Value: A Participatory Action Research Project on Co-creating Practices of Social Inclusion in Kindergartens and Communities. *Frontiers in Public Health, 9*, 604796–604796. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.604796>
- von Heimburg, D., & Ness, O. (2021). Relational welfare: A socially just response to co-creating health and wellbeing for all. *Scandinavian Journal of Public Health, 49*(6), 639–652. <https://doi.org/10.1177/1403494820970815>
- Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. J. M., & Tummers, L. G. (2015). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review, 17*(9), 1333–1357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>
- Voydanoff, P. (2005). The Effects of Community Demands, Resources, and Strategies on the Nature and Consequences of the Work-Family Interface: An Agenda for Future Research. *Family Relations, 54*(5), 583–595. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.00343.x>

- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (1. utg.). Guilford Publications.
- WHO. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*.
<https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-well-being/first-global-conference>
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (2020). *Samskaping: Sosial innovasjon for helse og velferd*. Universitetsforlaget.
- World Health Organization WHO. (2014, mai 18). *Social determinants of mental health*.
Who.Int. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789241506809>
- Ødegård, G. (2014). *Fellesskap og forskjellighet: Integrasjon og nettverksbygging i flerkulturelle lokalsamfunn*. Abstrakt forl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991442848474702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Vedlegg

Vedlegg 1: Introduksjon til intervju

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (Sikt)

Vedlegg 1: Introduksjon til intervjuet:

Masteroppgaven skal knyttes sammen med prosjektet som dere er en del av, "SAMMEN i oppvekstfellesskapet". Prosjektets overordnede målsetting er å bygge sterke voksenfellesskap og få til et godt samarbeid mellom skoler, foreldre og lokalsamfunn. Dette fordi man tenker at det kan bidra til å styrke barn og unges psykiske helse. Dere har jo prøvd å utvikle nye måter å gjennomføre foreldremøter i skolen på, for å mobilisere voksne til å ta større felles ansvar for barnas oppvekstmiljø.

Jeg går master i folkehelse, og hensikten med denne masteroppgaven er å utforske erfaringer dere har med å prøve ut nye måter å gjennomføre foreldremøtene på og erfaringer med å inkludere og engasjere alle foreldre gjennom hele prosessen. Jeg ønsker å se spesielt på hvordan minoritetsspråklige foreldre kan bli mer inkludert og deltagende i dette. Grunnen til dette er at studier viser at barn og unges livssjanser og fremtidsmuligheter påvirkes av oppvekstmiljøet de vokser opp i, hvor foreldrenes ressurser har aller mest betydning. I skolen opplever mange at det er utfordrende å involvere minoritetsspråklige foreldre. Det er derfor spennende å høre mer om deres erfaringer med å skape sosiale relasjoner mellom foreldrene og med skolen.

Det jeg skal gjøre med dataene jeg samler inn er å sammenligne intervjuene og se om det er noen tema som går igjen. Intervjudeltagerne blir anonymisert, og jeg vil ikke bruke navn eller skole. Masteroppgaven blir offentlig. Det er også mulig at det skal skrives et sammendrag som blir til en artikkel av oppgaven. Det er ikke bestemt enda.

Jeg ønsker at dette blir mer en dialog hvor vi kan diskutere de ulike temaene. Det er satt av 45 minutt til intervjuet og 15 minutt på slutten for oppsummering.

Vedlegg 2: Intervjuguide:

Innledende spørsmål

Navn

Alder

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

Er det noen minoritetsspråklige foreldre i din klasse?

Dere har nå gjennomført et foreldremøte i 1.trinn, og overgangen mellom barnehage og skole er en stor overgang i barnas oppvekstløp. Hvilken betydning tenker du foreldremøtet i 1.trinn kan ha for barn og unges videre skoleløp?

Hovedspørsmål

1. Dere i skolen har lang erfaring med å arrangere foreldremøter. Dersom du tenker tilbake på tidligere foreldremøter, hvilke refleksjoner har du omkring hva som fungerte bra og var det noen utfordringer?
 - a. Hvilke erfaringer har du fra tidligere med å inkludere minoritetsspråklige foreldre i foreldremøtene?
2. Målet med foreldremøtene i dette prosjektet er å skape sterke voksennettverk, ved å inkludere og aktivisere alle foreldrene, som igjen kan bidra til å skape engasjement for barnas oppvekstmiljø. Kan du fortelle om hva dere gjorde annerledes denne gangen og hvilke erfaringer dere gjorde?
 - a. Hvilke erfaringer gjorde dere fra planleggingsfasen, fikk dere engasjert foreldrene noe i denne fasen? Hva fungerte bra og hva tenker du kunne vært gjort annerledes? Hvordan kan du se du for deg at (minoritetsspråklige) foreldre kan bidra i planleggingen av foreldremøtet?
 - b. Hvilke refleksjoner og handlinger gjorde dere i forkant av foreldremøtet med tanke på å få godt oppmøte og deltagelse fra alle foreldrene på foreldremøtet?
 - c. Hvilke erfaringer gjorde dere med tanke på å bygge trygge og tillitsfulle relasjoner mellom skole og foreldre, samt mellom foreldrene i foreldremøtet?
 - d. Kan du fortelle meg litt om hva dere gjorde for å aktivisere foreldrene og skape engasjement (i planlegging, gjennomføring og evaluering)?
 - e. Kan du beskrive dine refleksjoner/erfaringer knyttet til hvordan man kan legge til rette for at alle foreldre opplevde at de kan bidra med noe verdifullt inn i foreldregruppa?
3. Hvordan vil du beskrive en god inkludering av alle foreldre i foreldremøtet og hvordan opplevde du dette i foreldremøtet?
 - a. Hvilke positive ringvirkninger kan det ha, dersom man får til en god inkludering av alle foreldre?
 - b. Hvilke barrierer erfarte dere med tanke på å inkludere minoritetsspråklige/foreldre? Hvis du tenker på de barrierene, hvilke refleksjoner har du med tanke på hva som skal til for å gjøre noe med dem?
 - c. Hvilke refleksjoner har du omkring hva som kan gjøres for å videreutvikle det som ble igangsatt på foreldremøtet, med tanke på å bygge sterke voksenfellesskap sammen?
4. Samskaping handler om å invitere inn til likeverdige samarbeidene partnerskap, hvor der offentlige organisasjoner utvikler og produserer tjenesten sammen med borgerne og ikke for borgerne. Hvilke refleksjoner har du omkring hvorvidt skolen er en god arena for samskaping?

5. Samskaping av gode helsefremmende oppvekstmiljø forutsetter godt samarbeid mellom skole og foreldre. På hvilken måte tenker du at foreldremøtene kan bidra til å skape et godt oppvekstmiljø sammen?

Avsluttende spørsmål

Er det noe mer du tenker er viktig for å kunne inkludere alle/minoritetsspråklige foreldre i foreldremøter på en god måte?

Er det noe du ønsker å spørre meg om?

Hvordan opplevde du å delta på dette intervjuet og hva synes du var det viktigste tema vi pratet om?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema:

Informasjon om prosjektet

«SAMMEN i oppvekstfellesskapet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et prosjekt hvor målet er å styrke medborgerskap gjennom å videreutvikle foreldremøte i grunnskolen til å bli en arena for samskaping av oppvekstfellesskaper mellom foreldre, barn og unge, skoler og lokalsamfunn. Du blir forespurt om å delta fordi du er ansatt på Nesheim skole og er tilknyttet 1.klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Sammen i oppvekstfellesskapet er et aksjonsforskningsprosjekt, det betyr at alle deltakerne i prosjektet er med på å utvikle kunnskap og praksis. Prosjektet ønsker å bidra til å mobilisere gode krefter rundt barn og unge, og ønsker å utvikle nye måter å benytte foreldremøtene på skolene til å bygge engasjement og inkluderende fellesskap.

Tre skoler deltar i prosjektet, Ytterøy skole, Åsen skole og Nesheim skole. Prosjektet har som mål å utvikle arbeidsmåter og kunnskap som er relevant både lokalt i Levanger, nasjonalt og internasjonalt. Det vi lærer av prosjektet vil derfor formidles på ulike måter slik at flest mulig kan dra nytte av det.

Denne forespørselen omhandler intervjudelen av prosjektet, der vi ønsker å legge til rette for at foreldre og ansatte ved skolene får reflektere sammen om barn og unges oppvekstmiljø og hvilke muligheter som ligger i foreldremøtene. Det som kommer fram i disse samtalene vil danne grunnlaget for planleggingen av foreldremøtene som kommer som neste steg i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for studien?

Levanger kommune og Nord universitet er ansvarlig for gjennomføringen av prosjektet. Prosjektleder i Levanger kommune er Anne Grete Wold. Ansvarlig for forskningsdelen i prosjektet er Ingunn Skjesol, fra Nord universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette prosjektet bygger på en forståelse om at gode oppvekstmiljø skapes sammen, og vi ønsker å utvikle foreldremøtene som et sted der vi kan mobilisere ressurser i oppvekstmiljøene rundt barna. Du blir spurt om å delta i denne studien fordi vi er interessert i dine refleksjoner om hvordan vi sammen kan bidra til gode oppvekstmiljø for barn i Levanger. Det er skolen som har valgt ut hvilke ansatte (foreldre) som blir invitert til å delta i intervjuene. Utvalget er gjort for å få mest mulig variasjon blant erfaringene til deltakerne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i individuelle intervju og eller gruppeintervju. De individuelle intervjuene vil ha en varighet på inntil en time, og vil bli tatt opp på lydfil.



Gruppeintervjuene vil ha 6 deltakere og ha en varighet på ca. 1 ½ time, og vil tas opp på video. Intervjuene er organisert som refleksjonssamtaler der foreldre og ansatte ved skolen deltar sammen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle 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 fra studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I denne studien er det lydfile og videoene fra intervjuene og samtykkeerklæringene som er definert som personopplysninger og skal behandles deretter. Lydfile og videoene blir lagret passordbeskyttet, etter universitetets rutiner for sikker lagring av personopplysninger. Kun forskere og masterstudenter tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til disse. Lydfile og videoene benyttes kun for å lage transkripsjoner der det som blir sagt i intervjuene blir gjort om til tekst. Tekstdokumentene vil ikke inneholde navn eller andre kjennetegn. Samtykkeskjemaene vil bli samlet inn i forkant av intervjuene og blir oppbevart innelåst i et arkiv.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter studien?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2024. Ved studiens avslutning slettes lydfile og videoene og samtykkeskjemaene makuleres.

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,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få 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 Universitetet i Tromsø 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:

- Nord universitet ved Ingunn Skjesol, ingunn.s.bulling@nord.no, tlf. 74212329.
- Vårt personvernombud ved Nord, Toril Irene Kringen, toril.i.kringen@nord.no, tlf.74022750
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no, tlf. 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ph.d. Ingunn Skjesol, prosjektansvarlig
Førsteamanuensis



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om studien «SAMMEN i oppvekstfellesskapet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelle og/ eller gruppeintervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.12..2024.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD(Sikt):

02.05.2023, 08:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [SAMMEN i oppvekstfellesskapet](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

352470

Vurderingstype

Standard

Dato

07.08.2020

Prosjektittel

SAMMEN i oppvekstfellesskapet

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for sykepleie og helsevitenskap / Helsevitenskap

Prosjektansvarlig

Ingunn Skjesol

Prosjektperiode

13.08.2020 - 31.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2024.

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 viderebehandles 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 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

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

