

An aerial photograph of a large, multi-story school building with a courtyard in front. The courtyard is filled with people, likely students. A semi-transparent green rectangular overlay covers the bottom half of the image, containing text.

Anja Bredal, Beret Bråten, Kristin Jesnes og
Anne Hege Strand

Et blikk inn i skolen

Minoritetsrådgivere sett fra brukeres ståsted

Anja Bredal, Beret Bråten, Kristin Jesnes og
Anne Hege Strand

Et blikk inn i skolen

Minoritetsrådgivere sett fra brukeres ståsted

© Fafo 2015

ISBN 978-82-324-0237-3 (papirutgave)

ISBN 978-82-324-0238-0 (nettutgave)

ISSN 0801-6143 (papirutgave)

ISSN 2387-6859 (nettutgave)

Omslagsfoto: Jens Bjelkes gate, Herslebs gate 26, 28 og 30, Vahls gate,
Motzfeldts gate. Rudolf Nilsens plass. Skolen med skolegård og barn.

1952. Fotograf: Widerøes Flyveselskap / Vilhelm Skappel

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Minoritetsrådgivere – hvorfor og hvordan.....	12
1.2 Problemstillinger	22
2 Data og metode	25
2.1 Spørreundersøkelse til elever	26
2.2 Spørreundersøkelse til kollegaer	37
2.3 Spørreundersøkelse til skoleledere	38
2.4 Kvalitative intervjuer med elever og foresatte	39
3 Elever	43
3.1 Synlighet og saker	45
3.2 Et tillitsforhold	53
3.3 Hjelpen som hjelp	60
3.4 «Den ene».....	63
3.5 Elever og foreldre	67
3.6 Avslutning – elever.....	70
4 Foreldre	73
4.1 Æresrelaterte konflikter	74
4.2 Frafall, psykisk helse og sammensatte problemer	76
4.3 Brobygger og «den eneste»?	78
4.4 Skole-hjem-samarbeid	80
4.5 Avslutning – foreldre	87
5 Skoleledere og kollegaer	91
5.1 Innledning	91
5.2 Minoritetsrådgivers mandat.....	92
5.3 Samarbeid.....	96
5.4 Henvisning av elever – sakstyper.....	99
5.5 Arbeidsdeling	102

5.6 Hvem har ansvaret for å følge opp minoritets elever?.....	104
5.7 Kompetanseoverføring.....	111
5.8 Overordnede vurderinger av ordningen ved skolen	114
5.9 Sterke og svake sider ved ordningen.....	116
5.10 Videreføring av ordningen med minoritetsrådgiver	122
5.11 Avslutning – skoleledere og kollegaer	124
6 Et blikk inn i norsk skole.....	127
6.1 Spørsmål som besvares – spørsmål som gjenstår	128
6.2 Avlaster eller lagspiller?	130
6.3 «Den ene» kan ikke være den eneste	136
6.4 Oppsummert	138
Litteratur	141

Forord

Denne studien av brukererfaringer har gitt oss et innblikk i hvordan minoritetsrådgivere fungerer som del av et kollegium i skolen, et kollegium som sammen skal gi elever et likeverdig tilbud. Den gir et innblikk i hva et likeverdig tilbud består i, og i skolens evne til å gi et slikt likeverdig tilbud. Dette mener vi er kunnskap som bør tas med videre, ikke bare i arbeidet med hvordan minoritetsrådgiverordningen skal utvikles, men i utdanningsmyndighetenes arbeid med å definere hva et godt «lag rundt lærer» kan og bør være.

Vi takker Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) som har vært oppdragsgiver for et spennende prosjekt. Det har samtidig vært et krevende og utfordrende prosjekt.

En stor takk til minoritetsrådgivere som har hjulpet til med å rekruttere elever og foreldre til intervjuer. Vi vil videre takke elever og foreldre som har stilt opp til intervju, rektorer og lærere som formidlet elevspørreundersøkelsen til elever, elever som besvarte spørreskjema, samt kollegaer av minoritetsrådgiver og skoleledere som tok seg tid til å svare på våre spørreskjemaer. Og vi takker referansegruppen, der følgende har møtt: Katrine Bakke Lossius og Ida Hjelde fra IMDi, Bjørg Ruud fra Utdanningsetaten i Oslo, Halvor Gillund Knudsen fra Utdanningsdirektoratet, Tom Wennemo fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), helsesøster Nina Aurora Malm, minoritetsrådgiver Linda Thorsen og elevrådsleder Caroline Damslorå.

Prosjektet er gjennomført i samarbeid mellom forskere ved Fafo og Anja Bredal ved Institutt for samfunnsforskning. Kristin Jesnes og Anne Hege Strand fra Fafo har sammen med Bredal arbeidet med datainnsamling, analyser og skriving av rapport. Huafeng Zhang fra Fafo har bistått med å tilrettelegge resultater fra spørreundersøkelsene. Beret Bråten fra Fafo har deltatt med skrive- og noe analysearbeid i slutføringen av arbeidet med rapporten. Jon Rogstad fra Fafo har vært leder for prosjektet.

Oslo, 9. september 2015

Anne Hege Strand, Kristin Jesnes, Beret Bråten og Anja Bredal

Sammendrag

Stillingen minoritetsrådgiver har eksistert som en forsøksordning i norsk skole siden 2008. Mandatet og omfanget av ordningen har variert over tid. I dag er det 28 minoritetsrådgivere. Disse arbeider med utgangspunkt i 26 videregående skoler og ungdomsskoler samt et veiledningssenter i fylkene Oslo, Akershus, Buskerud, Østfold, Agder, Sør-Trøndelag, Hordaland og Rogaland. Mandatet er på den ene siden spisset mot særskilte oppgaver som å arbeide forebyggende mot ekstrem kontroll som fører til alvorlige begrensninger av unges frihet, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse (kjerne-mandatet). Mandatet er på den andre siden bredt ved at minoritetsrådgiver skal fremme gode oppvekstmuligheter for barn og unge. Minoritetsrådgivere forutsettes å arbeide overfor elever med behov for bistand, og overfor kollegaer i skolen med behov for mer kompetanse på området. Ordningen har det vi har beskrevet som et smalt og konkret, men også fleksibelt og tøyelig mandat. Og den har en svært sammensatt brukergruppe.

I dette forskningsprosjektet har vi undersøkt hvordan minoritetsrådgiverordningen oppfattes og erfares sett fra elevers, kollegaers og skolelederes ståsted. Foreldre som har vært i kontakt med minoritetsrådgiver omfattes også av undersøkelsene. De overordnede spørsmålene har vært om minoritetsrådgiver bidrar til å dekke brukeres – det vil si elevers, foreldres og kollegaers/skolelederes – behov, samt om og hvordan minoritetsrådgiver bidrar til et mer likeverdig tilbud i skolen.

Mange og sammensatte brukerbehov

Svarene på spørsmålene vi stilte elever, foreldre, kollegaer og skoleledelse har bidratt til innsikt ikke bare i hvordan minoritetsrådgiverne fungerer, de har også gitt et blikk inn i norske skoler. Der finner vi mange og sammensatte brukerbehov.

Vi finner at det blant elever er om lag en av ti som er i kontakt med minoritetsrådgiver i et én-til-én-forhold. Den forholdsvis lave andelen må forstås med bakgrunn i at det er en begrenset andel elever som har behov for kontakt med en rådgiver for hjelp til psykososiale og/eller levekårsproblemer, og av disse igjen må det antas å være en liten andel som har problemer som korresponderer med minoritetsrådgivers kjerne-mandat. Elever med et én-til-én-forhold til minoritetsrådgiver tar samtidig opp et bredt spekter av saker, varierende fra utdanningsrelaterte spørsmål, via generelle helse- og levekårsproblemer, til tvang og kontroll i familien. Vi finner samme tendens blant foreldre som er intervjuet, de har vært i kontakt med minoritetsrådgiver om flere, ofte

sammensatte, problemer, som kan ligge et godt stykke utenfor minoritetsrådgiverordningens kjernemandat.

Kollegaer mener på sin side at minoritetsrådgiver bidrar med kompetanse de selv ikke har når det gjelder tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og ekstrem kontroll spesielt, men også integrering og flerkultur mer generelt. Kollegaer oppgir at de henviser elever til minoritetsrådgiver med utgangspunkt i en lang liste av saker. Dette er sakstyper som ligger både innenfor og utenfor kjernemandatet, der «sosiale problemer» topper listen, fulgt av «sterkt kontrollert av familien» og «mye fravær fra skolen». Skoleledere/kollegaer er på den ene siden godt fornøyd både med sitt samarbeid med minoritetsrådgiver og med minoritetsrådgivers oppfølging av kjernemandatet, mens de på den andre siden gjerne hadde sett at minoritetsrådgivers arbeidsoppgaver omfattet et enda større spekter av saker. To tredjedeler av skolelederne mener minoritetsrådgivere bør jobbe med en for tiden høyprofilert samfunnsutfordring – radikalisering. Og litt over halvparten av lederne mener at minoritetsrådgiver bør kunne veilede elever om utdanningsvalg og bidra i norskopplæringen.

Lagspiller, ikke avlaster

Mange og sammensatte brukerbehov synliggjør en minoritetsrådgiverhverdag mer dominert av saker utenfor enn innenfor kjernemandatet. Betyr det at minoritetsrådgivers mandat og innsats bør utvides fra smalt men tøyelig til skikkelig bredt? Bør minoritetsrådgiver i praksis bli en særskilt form for sosialrådgiver for elever med innvandrerbakgrunn? Vi mener med utgangspunkt i våre undersøkelser at det bør minoritetsrådgiver *ikke*.

Minoritetsrådgiver er en spesialfunksjon i skolen, men det er en spesialfunksjon satt inn for å bidra til et mer likeverdig tilbud. Dette er et poeng som bør understrekes fra nasjonale myndigheters side. Et slik likeverdig tilbud kan søkes oppnådd ved at minoritetsrådgiver forstås som avlaster, som en ekstra rådgiverressurs, med tid, kunnskap om og oppmerksomhet rettet mot elever med innvandrerbakgrunn. Alternativt kan minoritetsrådgiver forstås som en lagspiller som jobber med å gjøre sine kollegaer dyktigere i deres møte med elever med innvandrerbakgrunn. Det behøver ikke være en motsetning mellom å være avlaster og lagspiller. Men dersom minoritetsrådgiver skal avlaste sine kollegaer ved å jobbe både spisset og bredt overfor elever med minoritetsbakgrunn, vil det avlastende arbeidet lett gå på bekostning av kompetanseoverførende innsats. Resultatet av en slik avlasterrolle kan lett bli mindre framfor mer mangfoldskompetanse i skolens samlede ansattekollegium. Dette fordi kollegaers behov for kompetanse antakelig vil avta når de har en særskilt rådgiverfunksjon som tar seg av elever med innvandrerbakgrunn nærmest uansett hva slags problem eleven behøver hjelp til. Vi vil dessuten minne om at minoritetsrådgivere kun finnes i 26 skoler, mens elever med innvandrerbakgrunn finnes på de aller fleste skoler over hele landet. Det som gjerne

kalles «flerkulturell kompetanse» eller mangfoldskompetanse er med andre ord et allment, og ikke et spesielt kunnskapskrav. Slik kunnskap bør være en viktig del av alle læreres, helsesøstres, utdannings-, yrkes- og sosialpedagogiske rådgiveres generelle grunnkompetanse.

En praksis der minoritetsrådgiver avlaster de andre ansatte i skolen, vil videre kunne føre til at elever med innvandrerbakgrunn ikke på samme måte som resten av elevene får nytte godt av skolehelsetjenesten og av skolens samlede utdannings-, yrkes- og sosialpedagogiske rådgivning. Minoritetsrådgiver kan vanskelig alene ivareta sammensatte behov like godt som alle disse spesialfunksjonene kan gjøre. Dersom minoritetsrådgiver blir mer avlaster enn rådgiver og lagspiller, kan dette lett føre til segregering i stedet for inkludering gjennom likeverd i tilbudet.

«Den ene» må ikke bli den eneste

Vi finner i intervjuer med elever og foreldre en tendens til å framstille minoritetsrådgiver som «den ene» som har sett og bistått dem. Gjennom elevintervjuene får vi et innblikk i hvordan det etableres en tillit som gir minoritetsrådgiver en posisjon som «den ene». Én slik ting er at minoritetsrådgiver oppsøker – gjør seg selv tilgjengelig – framfor å vente på å bli oppsøkt. En annen er å demonstrere at man er til å stole på, ved ikke å gå videre til noen med noe av det som er blitt fortalt, uten først å sjekke med den som fortalte. En tredje er å sette seg inn i ulik omsorgs- og oppdragerpraksis som finnes i mangfoldet av familier, framfor å forutsette en type generell norsk normalitet. Mens en fjerde er, som profesjonell, å se hele mennesket som skal bistås på en måte som bidrar til å skape nærhet. Oppsummert bygger minoritetsrådgiver tillit – slik elever beskriver det – ved å være kontaktsøkende, konfidensiell, kunnskapsrik og kameratslig. Denne måten å arbeide på er ikke unik. Et slikt tillitsbasert sosialfaglig arbeid er dokumentert også i andre forhold mellom brukere og profesjonelle, for eksempel av helsesøstre. Men vi merker oss elevers understreking av kunnskapen minoritetsrådgiver besitter om æresrelatert oppdragerpraksis. En relasjon der den som skal bistå framviser slik kunnskap, gjør det mulig å fortelle ikke bare om allmenne sosiale og helserelevante problemer, men også om tvang og kontroll som skyldes slike normer for oppdragelse og ekteskapsinngåelse. Slik framvises behovet for den kunnskapen minoritetsrådgiver besitter, og slik understrekes behovet for at kunnskapen deles og gjøres allmenn blant de ansatte i skolen.

Poenget synliggjøres og styrkes ytterligere gjennom foreldres erfaringer med at minoritetsrådgiver møter dem med respekt, forståelse og støtte. Her beskrives med basis i enkeltsaker hvordan minoritetsrådgiver inntar en brobyggerfunksjon til skolen og andre tjenester. Samtidig synliggjøres behov for å styrke mangfoldsperspektivet i det generelle skole-hjem-samarbeidet. Det at skolen driver et skole-hjem-samarbeid som omfatter alle foreldre, uavhengig av bakgrunn, er etter vår mening et ansvar som

verken kan eller bør delegeres til minoritetsrådgiver. Dette fordi det kan komme i konflikt med minoritetsrådgivers tillitsforhold til enkeltelever, og fordi skole-hjem-samarbeidet er kontaktlæreres og skolens ansvar overfor alle foreldre, også foreldre med innvandrerbakgrunn.

Dersom skolen – som en felles arena for barn, unge og deres foreldre – skal fungere tillitsbyggende, må tilbudet være likeverdig. En slik likeverdighet krever at det settes inn særskilt innsats overfor særskilte målgrupper. Men vi vil som sagt advare mot at særskilte stillinger, særskilte profesjonelle, ivaretar slik innsats på siden av det generelle tilbudet. «Den ene» må ikke bli den eneste.

Det diskuteres for tiden hvordan skolen på en enda bedre måte kan ivareta sitt faglige og sosiale oppdrag ved å etablere et «lag rundt lærer». Minoritetsrådgiverordningen har så langt i alt for stor grad blitt diskutert i et vakuum. Det vil i fortsettelsen være nødvendig å knytte erfaringene med og videreutvikling av denne ordningen til bredere diskusjoner om skolens arbeid med psykisk helse og frafall med mer. Dette er ikke bare et spørsmål om å forhindre at minoritetsrådgivere blir en særordning som fører til segregering, men om å sikre at de universelle ordningene og institusjonene blir reelt inkluderende, mangfoldstilpasset og likeverdige.

Spørsmål som gjenstår

Ambisjonen var gjennom dette forskningsprosjektet å finne ut hvordan elever med ulike bakgrunn og ulike utfordringer benytter lærere, ulike rådgiverfunksjoner (herunder minoritetsrådgiver) og skolehelsetjenesten. Vi ville ha svar på om elever med utfordringer som ligger innenfor minoritetsrådgivers kjernemandat, søker kontakt med minoritetsrådgiver eller eventuelt med andre ansatte i skolen. Vi henvendte oss derfor til skoler med minoritetsrådgiver med mål om å gjennomføre en spørreundersøkelse blant alle elever. Sosiale og helserelevante problemer, herunder problemer med tvang og ekstrem kontroll i egen familie, kan ikke forventes å være representert blant bredden av elever. Vår ambisjon om å besvare spørsmål om hvilke elever med hvilke problemer som bruker hvilke ansatte til hva, krevde derfor stor oppslutning om elevspørreundersøkelsen. Dette oppnådde vi ikke. Vi kan derfor ikke besvare spørsmålet om hvordan ulike elever med ulike sosiale og helserelevante utfordringer «bruker» skolens ansatte – herunder minoritetsrådgiverordningen. Dette spørsmålet gjenstår det å besvare. Vi tilrår at det undersøkes både kvalitativt og kvantitativt i norsk skole generelt, det vil si både på skoler som har og på skoler som ikke har minoritetsrådgiver.

1 Innledning

Denne rapporten er resultat av et forskningsoppdrag for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) om minoritetsrådgivere i skolen. IMDi ønsket forskningsbasert kunnskap om hvordan ordningen fungerer, sett fra ståstedet til de som skal rådgis. De som skal rådgis, er skoleelever og foreldre samt minoritetsrådgivernes ledere og kollegaer i den enkelte skole. De overordnede spørsmålene i dette forskningsprosjektet var hvordan minoritetsrådgiverordningen bidrar til å møte brukeres behov, samt om og hvordan minoritetsrådgivere bidrar til et mer likeverdig tilbud i skolen. Forskningsoppdraget skulle, ved å svare på dette, medvirke til at minoritetsrådgivernes arbeid mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet er målrettet, effektivt og kunnskapsbasert. Det overordnede målet var å gjøre IMDi og skolene i stand til å tilpasse minoritetsrådgivertjenesten og den sosialpedagogiske rådgivertjenesten slik at de fungerer best mulig ut fra brukeres behov, lovfestede rettigheter og tjenestenes formål.

Arbeidet med å innhente data om brukererfaringer har samtidig gitt et blikk inn i skolehverdagen. Det er i andre elevundersøkelser i norsk skole, som Ungdata-undersøkelsen (Bakken 2015; Andersen & Bakken 2015), dokumentert til dels betydelige sosiale- og helsefaglige utfordringer. Samtidig mangler det kunnskap om hvorvidt og hvordan elever søker bistand hos lærere, ulike typer rådgivere og i skolehelsetjenesten.

Dette forskningsprosjektets ambisjon var – gjennom brukeres erfaringer med minoritetsrådgivere – å bidra til å øke kunnskapen om møter mellom elevers utfordringer og skolens evne til å bistå. Våre elevundersøkelser kommer til kort hva gjelder å dokumentere hvordan elever med ulik bakgrunn og med ulike problemer benytter rådgivere og skolehelsetjeneste. Samtidig gir vi et godt innblikk i hva som skal til for å etablere tillit i relasjonen mellom minoritetsrådgiver og elever. Og våre brukerundersøkelser gir et godt innblikk i ansatte og skolelederes vurderinger av hvordan minoritetsrådgiverordningen bidrar, og derigjennom også i skolens utfordringer med å håndtere sosiale- og helsefaglige spørsmål som særlig berører elever med innvandrerbakgrunn. Brukererfaringer redegjøres for gjennom tre kapitler om henholdsvis elever (kapittel 3), foreldre (kapittel 4) og kollegaer/skoleledere (kapittel 5). I det avsluttende kapitlet (kapittel 6) presiserer vi hva dette forskningsprosjektet har bidratt med av svar og hva vi ikke har grunnlag for å svare på, og vi drøfter minoritetsrådgiverordningen i lys av brukererfaringene. Kapittel 2 redegjør for metode og datainnsamling.

I dette innledende kapitlet redegjør vi først nærmere for minoritetsrådgiverordningen, bakgrunnen for tiltaket og utvikling over tid. Ved å sette ordningen inn i en bredere samfunnsmessig sammenheng synliggjør vi hvordan etableringen og utviklingen av minoritetsrådgiverordningen, preges av noen mer generelle velferdsstatlige utfordringer. Dernest presenterer og utdyper vi prosjektets problemstillinger.

1.1 Minoritetsrådgivere – hvorfor og hvordan

Minoritetsrådgivere finnes i august 2015 på 26 ungdoms- og videregående skoler i åtte fylker.¹ De har vært til stede i norsk skole siden 2008. Dette året presenterte daværende regjering «Handlingsplan mot tvangsekteskap, 2008-2011», den tredje nasjonale handlingsplanen mot tvangsekteskap.

Handlingsplanen hadde flere tiltak som markerte et taktskifte i den velferdsstatlige innsatsen mot tvangsekteskap. Minoritetsrådgivere på videregående skoler var ett slikt tiltak, integreringsrådgivere ved en del utenriksstasjoner var et annet. Myndighetene hadde i tidligere handlingsplaner konsentrert oppmerksomheten om lovreguleringer og for øvrig lent seg tungt på frivillige organisasjoner og deres kunnskap, erfaring og kapasitet til å forebygge og avhjelpe tvangsekteskap. Nå ble det utvetydig slått fast at det offentlige hjelpeapparatet hadde hovedansvaret, både for å forebygge tvangsekteskap og å hjelpe de utsatte. Ulike deler av velferdsstaten skulle involveres i dette arbeidet, og siden unge mennesker befinner seg i skolesystemet, sto skolene sentralt både i en forbyggende og en avhjelpende strategi. Det er i norsk skole en lang tradisjon for å ivareta ikke bare elevenes faglige, men også sosiale- og helsebaserte behov. Skolen skal som fellesarena for alle barn og unge, ruste eleven for livet – herunder både arbeid- og samfunnsniv, familie og fritid (jf. Telhaug & Mediås 2003). Innenfor rammene av skolen finnes det derfor i tillegg til lærere, utdannings- og sosialfaglige rådgivere, skolehelsetjeneste, skoletannlege og andre rådgiver/oppfølgingsfunksjoner som skal ivareta behov i spennet frafall fra skolen, problemer i familien og/eller med venner, psykiske og fysiske helseplager, rus- og kriminalitetsforebygging. Altså var det nærliggende at det i og tilknyttet skolen også kunne arbeides mot tvangsekteskap. Men skolene manglet nødvendig kompetanse om den innvandrede befolkningen, blant annet om tvangsekteskap og æresbasert familielogikk. Minoritetsrådgivere skulle bidra til å tilføre skolemiljøer med høy andel elever med innvandrerbakgrunn denne kompetansen, og de skulle framfor alt drive forebyggende innsats overfor elever og hjelpe utsatte (Bråten & Elgvin 2014a; Steen-Johnsen mfl. 2010).

¹ Se oversikt i kapittel 2, tabell 2.

Minoritetsrådgivere var en forsøksordning, som underveis er blitt utvidet både i mandat og i omfang. Ordningen er evaluert som en del av handlingsplaner mot tvangsekteskap. Det er først og fremst undersøkt hvordan tiltaket virker institusjonelt, i skolesettingen minoritetsrådgiverne er en del av (se Steen-Johnsen mfl. 2010; Bredal & Lidèn 2015). Man har i mindre grad undersøkt hvordan skoleelevene oppfatter, forstår og erfarer ordningen, hvordan deres foreldre forholder seg til denne rådgiverstillingen, og hvordan kollegaene opplever samarbeidet og kunnskapsoverføringen.

Denne rapportens hovedambisjon er å se, beskrive og diskutere minoritetsrådgiverne fra brukeres perspektiv. Men å gjøre dette til et enkelt spørsmål om hvorvidt brukere er fornøyde eller ikke fornøyde, ville være jevngodt med å definere minoritetsrådgiver fristilt fra konteksten og problemområdet denne ordningen er del av. Konteksten er den norske velferdsstaten. Problemområdet befinner seg i et krysningspunkt mellom integrerings-, likestillings- og utdanningspolitikk. Vi skal derfor, før vi presenterer hvilke problemstillinger vi skal behandle, diskutere og besvare gjennom de følgende kapitlene, ta et skritt tilbake og sette minoritetsrådgiverordningen inn i den velferdsstatlige konteksten den er del av.

Integreringspolitikk er, historisk betraktet, et relativt nytt politikfelt innenfor rammene av velferdsstaten. Da Norge fra starten av 1960-tallet opplevde arbeidsinnvandring fra land som Pakistan, India, Tyrkia og Marokko, og gjennom 1970- og 80-tallet flyktninger og asylsøkere fra hele verden, hadde vi ingen *integreringspolitikk*. Vi hadde en *innvandringspolitikk* der oppmerksomheten var konsentrert om å regulere innvandringen til landet. Integreringspolitikk er et begrep som hører 2000-tallet til. Det fantes likevel, også tidligere, strategier fra myndighetenes side for å håndtere et økende mangfold i befolkningen. Her var man på den ene siden opptatt av sosiale forhold, av boforhold, arbeid og helse. Og man var på den andre siden opptatt av kulturelle forhold, hvordan man skulle håndtere at et økende antall innvandrere også betydde økende nærvær av andre religioner, tradisjoner, skikker og kulturer.

Svaret var, når vi går tilbake til 1970- og 80-tallet, at innvandrere måtte kunne delta fullt ut i samfunnslivet uten at det ble stilt krav om «kulturell assimilering». De skulle få bygge videre på sin «kulturarv». Men det ble samtidig påpekt at det i praksis ville kunne «oppstå ulike oppfatninger i grunnleggende spørsmål som f.eks. oppfatninger om familien, barneoppdragelse, seksualitet og samlivsspørsmål, likestilling mellom kvinner og menn, livssynsspørsmål».² Hva var så strategien i tilfeller av ulike oppfatninger i «grunnleggende spørsmål»? Jo, strategien var, ved utgangen av 1980-tallet, å finne praktiske løsninger: «Det kan i slike situasjoner ofte være nødvendig å gå varsomt fram og finne praktiske løsninger i stedet for å hevde prinsipper som motvirker eller hindrer slike praktiske løsninger.»³

² St.meld. nr. 39 (1987-88) *Om innvandringspolitikken*, s. 49

³ St.meld. nr. 39 (1987-88) *Om innvandringspolitikken*, s. 49

Man skulle, sett fra myndighetenes ståsted, være varsom med å blande seg for mye inn. Strategien kan forstås som et forsøk på å forene kryssende hensyn, mellom minoritetsgruppers rett til å ivareta sin kultur og individers rett til fristilling og egne valg – et velkjent motsetningspar i teori om og politikk for flerkulturelle samfunn (se for eksempel Modood 2013; Kymlicka 1995). I norsk kontekst var det nære historiske bakteppet at det gjennom etterkrigstiden ble tatt et oppgjør med fornorskningpolitikk på et kulturpluralistisk grunnlag. Rommet for kulturelt og religiøst mangfold innenfor rammene av det norske, ble gradvis større. Dette hadde betydning for hvordan man forholdt seg til nasjonale minoriteter, men også til de som innvandret til landet. Dette kan illustreres med at samiske språk gikk fra å være forbudt å snakke i skolen, til at det i 1967 ble tatt inn i grunnskoleloven at elever hadde rett til å bli undervist på samisk. Omtrent samtidig ble det tatt til orde for at politikken overfor sigøynere måtte ta utgangspunkt i deres særegne livsform og kultur. Det tok riktignok lang tid før ord og prinsipper ble fulgt av handling – og det var grupper som ikke ble omfattet av en utvikling i retning flerkulturell tenkning (Tjelmeland 2003:124–126). Men en velferdsstatstenkning preget av vekt på homogenitet og assimilering ble utfordret av kulturpluralisme og at det skulle være rom for mangfold. Dette kan beskrives som en samfunnsomformende prosess, som altså pågikk parallelt med at innvandringen til Norge økte. Samtidig pågikk det også en annen samfunnsomformende prosess: Kvinner krevde rett til frihet og selvstendighet basert på utdanning, egen inntekt og rett til å bestemme over egen kropp. Et sentralt kvinnepolitisk krav var at undertrykking og vold som foregikk innenfor rammene av familien, ikke var et privat anliggende det skulle ryddes opp i internt. Det var et velferdsstatlig anliggende, der myndighetene på vegne av fellesskapet hadde både rett og plikt til å intervensjonere. Velferdsstaten skulle ivareta individers trygghet, sikkerhet og frihet – også innenfor familier (jf. Danielsen 2013). Dette var krav som var enkle å få oppslutning om i prinsippet – men hvordan skulle man følge dem opp i praktisk politikk? Det ble i overgangen mellom 1970- og 80-tallet, etter initiativ fra kvinne- og feministorganisasjoner utenfor og innenfor de politiske partiene, etablert krisesentre og krisetelefoner, slik at kvinner som ville bryte ut av et mishandlingsforhold, hadde et alternativ – et sted å gå (Ahnfelt 1987). Men det var debatt om hvordan man innenfor lovgivningen, for eksempel innenfor likestillingsloven som kom i 1978, skulle ivareta rettigheter, verne mot diskriminering og overgrep innenfor privatsfæren (jf. Skjeie & Teigen 2003).

Et klassisk integreringsdilemma

I møte med nye minoritetsgrupper sto man altså overfor et dilemma: Prinsipper om likestilling, om å fremme kvinners frihet og integritet, var i ferd med å vinne bred oppslutning. Samtidig strevde man med å utforme et lovverk og effektive politiske virkemidler overfor vold i nære relasjoner. Parallelt vant prinsipper om kulturplura-

lisme og aksept for mangfold fram som en bærende strategi i myndighetenes politikk overfor både nasjonale og innvandrede minoriteter, noe som heller ikke gjorde det nærliggende å intervensere i familiepraksiser. Myndighetenes løsning var å gå varsomt fram, være pragmatisk og forsiktig. Det innebar i praksis at hensynet til gruppens, det vil si familiens, rettigheter trumfet individets. Men pragmatikken og forsiktigheten skulle snart utfordres. Det skjedde da det ble konkretisert hva «ulike oppfatninger» kunne innebære av vold og overgrep utøvd overfor enkeltindivider innenfor rammen av familier. Gjennom 1990-tallet ble det, først og fremst i media og etter hvert gjennom forskning, dokumentert at det i Norge fantes unge jenter som ble giftet bort mot sin vilje, ved hjelp av psykisk og fysisk tvang (Bredal 1998). Det første konkrete eksempelet kom i form av historien om «Sima» i *Dagbladet* 8.11.1992. Det ble fortalt hvordan hun hadde vokst opp i Norge med foreldre som hadde innvandret fra Pakistan. Da hun var 15 år, overtok barnevernet ansvaret for henne på grunn av vold og konflikter i familien. Året etter ble hun imidlertid flyttet tilbake til familien, etter familiens ønske. De tok henne deretter med til Pakistan. Her ble hun fratatt passet og isolert. Flere menn i nær familie mishandlet henne, truet henne på livet og fikk henne til å gifte seg med en tremenning. «Sima» klarte likevel å flykte, hun oppsøkte den norske ambassaden i Islamabad og ble sendt tilbake til Norge og krisesenteret i Oslo (Storhaug 1996).

Dette og etter hvert flere eksempler på hva ulike syn på oppdragelse og likestilling kunne innebære i praksis, ga endringer i myndighetenes strategi. Den første handlingsplanen mot tvangsekteskap kom i 1998. Planen la hovedvekt på å forebygge gjennom holdningsendringer, bevisstgjøring, dialog og informasjon samt krisetiltak som botilbud for unge som måtte rømme hjemmefra – i tillegg til råd og veiledning til ungdom som var i konflikt med foreldrene sine. Tiltakene angikk et bredt spekter av velferdstjenester: Det skulle utarbeides rutiner til bruk i barnevern og sosialtjenesten ved akutsituasjoner, tvangsekteskap skulle være tema i utdanning og etterutdanning av lærere, og familiekontorer skulle styrke sin kompetanse (Fangen 2002). Det ble altså tatt skritt for å søke å gjøre problemet tvangsekteskap til en del av de universelle velferdstjenestene sitt kompetanseområde og oppgavefelt. Men staten lente seg, som nevnt, på frivillige organisasjoners kunnskaper, erfaringer og tiltak. Det var først med den tredje «Handlingsplanen mot tvangsekteskap 2008-2011» at dette snudde og man i større grad definerte tvangsekteskap som et problem som måtte håndteres av og innenfor rammene av velferdsstaten.⁴ Men dermed var det også en utfordring at offentlige myndigheter og ulike aktuelle velferdsstatlige arenaer manglet erfaring, kunnskap og ekspertise. Minoritetsrådgivere ble ett svar på dette. De skulle jobbe i en universell velferdsstatlig kontekst, i skolene, side om side med lærere, andre rådgivere

⁴ For en samlet framstilling av utviklingen i myndighetsinnsats mot tvangsekteskap, se Bråten & Elgvin (2014a).

og helsesøstre, men forvalte et spesifikt mandat og en spesialisert kompetanse om et problemområde som særlig angikk en del av de aktuelle skolens elever: tvangsekteskap.

Én ordning – to motsetningspar

Minoritetsrådgiverne ble satt inn i en universell velferdskontekst – et utvalg videregående skoler – de skulle virke som en del av skolen. Samtidig hadde de ikke skolen og utdanningsmyndighetene som arbeidsgiver. Minoritetsrådgiverne er ansatt av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), som har det overordnede ansvaret med å gjennomføre myndighetenes integreringspolitikk. Dette kan forstås som en strategi der *mainstreaming* og *spesialisering* kombineres. Arbeidet mot tvangsekteskap skulle ivaretas gjennom spesialisering, ved at det ble ansatt rådgivere med særskilt kompetanse og særskilte oppgaver som skulle arbeide overfor utsatt ungdom. Samtidig var det et eksplisitt mål at minoritetsrådgiverne skulle bedrive kunnskapsoverføring til skolens øvrige ansatte. Minoritetsrådgivernes kompetanse, erfaringer og praksis skulle spres til kollegaene, slik at det ble en økende grad av *mainstreaming* ved at stadig flere av de ansatte i skolen ville være i stand til å håndtere problemområdet tvangsekteskap. Et kjennetegn ved ordningen var altså at den skulle bidra både til spesialisert innsats rettet mot en særskilt elevgruppe og til opplæring og rådgivning av kollegaer, slik at de selv ble satt i stand til å håndtere slik saker.

Minoritetsrådgivers oppgaver var fra starten av spesifikt knyttet til problemet tvangsekteskap, samtidig fikk rådgiverfunksjonen altså betegnelsen *minoritetsrådgiver*. Det signaliserte en bredere kompetanse og et større arbeidsfelt, rettet mer generelt mot den minoritetsspråklige delen av skolens elever og de som har ulike former for innvandrerbakgrunn. Det formelle mandatet til minoritetsrådgivere har da også variert over tid, fra i starten å omfatte frafall fra skolen til å snevres noe inn, for så etter hvert å bli utvidet igjen. I dag omfatter oppgavene i tillegg til forebygging og hjelp mot tvangsekteskap, forebyggede arbeid rettet mot ekstrem kontroll og begrensninger av unges frihet og arbeid mot kjønnslemlestelse. I någjeldende «Handlingsplan mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet» (2013–2014) finnes følgende omtale av tiltak 1, «Fortsatt minoritetsrådgivere i skolene»:

«Minoritetsrådgiverne skal arbeide forebyggende mot ekstrem kontroll som fører til alvorlige begrensninger av unges frihet, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse, og for å fremme gode oppvekstmuligheter for barn og unge. De skal også bidra til kompetanseutvikling og kompetanseheving i skolesektoren og hos samarbeidspartnere, og i tillegg bidra til å utvikle et godt samarbeid med aktuelle partnere i offentlig sektor og frivillige organisasjoner. Minoritetsrådgiverne skal fortsatt arbeide for å bedre samarbeidet mellom skolen og foreldrene gjennom å ta i bruk

og implementere metoder og erfaringer som nå er prøvd ut.» (Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet 2013:15)

Oppdraget er i én og samme setning formulert svært spisset: arbeide forebyggende mot ekstrem kontroll som fører til alvorlige begrensninger av unges frihet, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse – og svært bredt: fremme gode oppvekstmuligheter for barn og unge. Når det gjelder siste setning om å bedre samarbeidet mellom skolen og foreldrene, kan dette tolkes på ulike måter. Siden det her er snakk om en handlingsplan med et spesifikt mål, tolker vi foreldresamarbeid som et *middel* til å oppnå planens hovedmålsetting, å bekjempe tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger. En alternativ tolkning vil være at minoritetsrådgiverne skal styrke skole-hjem-samarbeidet mer generelt, som et mål i seg selv. Minoritetsrådgivers mandat, eller oppdrag, synliggjør altså nok et kjennetegn ved ordningen, spenningen mellom *smalhet* og *bredde* i arbeidsoppgaver. Er det her snakk om et tiltak som skal konsentrere oppmerksomheten om problemer som angår vold og rettighetsbrudd i nære relasjoner – men da basert på en spesifikk kompetanse om hvordan dette kan arte seg innenfor kollektivistisk og æresrelatert familielogikk? Er minoritetsrådgivere dermed å betrakte som et likestillings- og antivoldstiltak, men spesialisert ved å forvalte en særskilt kompetanse og brukergruppe? Eller er minoritetsrådgivere å forstå som en sosialpedagogisk rådgiver i skolen med et bredt mandat, men forbeholdt en særskilt brukergruppe: elever med minoritetsbakgrunn?

Denne korte gjennomgangen av bakgrunnen for minoritetsrådgiverordningen og dagens mandat synliggjør to kjennetegn ved tiltaket som vil stå sentralt i denne rapporten: forholdet mellom mainstreaming og spesialisering som en velferdsstatlig strategi, og forholdet mellom smalt og bredt mandat. Disse to motsetningsparene tematiserer hva minoritetsrådgiverordningen er ment å skulle være, og et kjernesporsmål i norsk velferdspolitik: Skal det utvikles særskilte tiltak for gruppen med innvandrerbakgrunn, eller skal man satse på universelle ordninger som omfatter hele befolkningen? Argumenter for særskilte tiltak er at dette er nødvendig for å ivareta særskilte sosiale og kulturelle utfordringer i den innvandrede delen av befolkningen. Argumenter mot er at dette kan bidra til stigmatisering og utenforskap, alternativt at det representerer en utilbørlig form for pengebruk og særbehandling som ikke bør bli innvandrere til del (jf. Brochmann & Hagelund 2010).

Tidligere evalueringer

Dette er forhold som er diskutert i tidligere evalueringer av minoritetsrådgiverordningen. Det er undersøkt om det er slik at en spesialisert minoritetsrådgiverordning bidrar til økt bredde i kunnskap og ansvar hos andre aktører og stillinger i og utenfor skolekonteksten – alternativt om det bidrar til det motsatte, at aktører med ansvar

for generelle tilbud ikke behøver å vektlegge innsats overfor ungdom som utsettes for ekstrem kontroll, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse, fordi særskilte aktører og tiltak tar seg av dette (jf. Aarset 2010; Steen Johnsen mfl. 2011; Bredal 2013).

Det er også undersøkt og diskutert hvordan forholdet mellom et smalt og konkret oppdrag og samtidig en bred orientering mot oppvekstmuligheter fungerer. I første fase av handlingsplanperioden 2008–2011 inngikk arbeid mot frafall fra videregående skole som en viktig del av en hovedstrategi i minoritetsrådgivernes arbeid mot tvangsekteskap. Utdanning ble forstått som å styrke unges selvstendighet og mulighet til å motsette seg tvangsekteskap, dessuten kunne tvangsekteskap og relaterte overgrep i seg selv medføre frafall. Dette viste seg imidlertid å bli vurdert som et problematisk grep: Søkelyset på frafall førte til at enkelte skoler forventet at minoritetsrådgivere skulle gå inn i skolens generelle arbeid mot frafall og være en avlastning for rådgivningstjenesten ved skolen. Dette førte til at det var vanskelig for minoritetsrådgiverne å konsentrere seg særskilt om tvangsekteskap. Dermed ble det, fra IMDis side, presisert at søkelyset på frafall skulle forstås som «en strategi for å nå elevgrupper hvor en vet at tvangsekteskap, ekstrem kontroll eller annen form for vold kan forekomme», og at minoritetsrådgivernes arbeid ikke skulle måles på frafall (Steen-Johnsen mfl. 2010:32).

Det var altså fortsatt et ønske at rådgiverne kunne jobbe bredere enn bare direkte med tvangsekteskap, men bredden ble definert som et middel til å få tilgang til målgruppen for det snevrere mandatet. Samtidig ble det klart at tvangsekteskap var et for snevert begrep for de problemene som lå i kjernemandatet. Som dokumentert i flere studier (for en oversikt, se Bråten & Elgvin 2014a) er tvangsekteskap ofte forbundet med og «endepunktet» på en oppvekst preget av mye og sterk kontroll, eventuelt også vold i oppdragelsen og æresrelatert vold. For å synliggjøre dette lanserte IMDi begrepet «ekstrem kontroll», et begrep som må anses som forløperen for begrepet «alvorlige begrensninger av unges frihet», som benyttes i dagens handlingsplan (Bredal & Lidén 2015). Ved hjelp av disse begrepene søkte man å understreke bredden i minoritetsrådgivernes tilnærminger og oppgaver. Forskerne i den første følgeevalueringen fant imidlertid at minoritetsrådgiverne sto overfor en langt mer omfattende avgrensingsutfordring: Minoritetsrådgivere og øvrige ansatte i skolen opplevde at mandatet hadde for smalt fokus. Forskerne skrev: «En del av sakene minoritetsrådgivere kommer i befattning med omhandler ungdom med sosiale problemer som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til tvangsekteskap. Dette gjelder blant annet fattigdomsrelaterte problemer og unge som sliter med traumer og psykiske problemer, som depresjon, søvnproblemer og aggresjon, som gjør det vanskelig å takle hverdagen.» (Steen-Johnsen mfl. 2010:33). Det ble videre påpekt at det eksisterte liten kunnskap om sammenhengen mellom denne typen problemer og tvangsekteskap, autoritær oppdragelse og ekstrem kontroll. Men erfaringen var altså at det, i møte med ungdommene, ikke var så greit å skille ut særskilte problemer som tvangsekteskap fra et videre problemkompleks, og at minoritetsrådgivernes mandat kanskje burde ytterligere utvides. Mot dette ble det innvendt at

et videre problemkompleks er noe skolens sosialpedagogiske rådgivningstjeneste skal håndtere, og at det ikke kunne være slik at minoritetsrådgivere skulle overta alle typer saker som involverte elever med minoritetsbakgrunn. Og, ble det understreket, det var i skolen en mangel både på ressurser og på kunnskap, noe som pekte mot behov for en bred styrking av den sosialpedagogiske tjenesten (Steen-Johnsen mfl. 2010:32–33).

Evalueringen av «Handlingsplan mot tvangsekteskap, 2008-2011» konkluderte med at minoritetsrådgiverordningen hadde bidratt til å øke kunnskap og kompetanse ved skolene (Steen-Johnsen & Lidén 2009; Steen-Johnsen mfl. 2010 og 2011). Samtidig var det utfordringer knyttet til arbeidsdeling og samarbeid mellom minoritetsrådgiverne og den ordinære rådgivertjenesten. Sistnevntes mandat overlappet til en viss grad minoritetsrådgivernes virksomhetsområde, ved at begge veileder og rådgir elever som sliter med sosiale, psykiske eller emosjonelle problemer. Dette var blant annet resultat av at minoritetsrådgiverne ofte jobbet noe bredere enn mandatet tilsa. Videre identifiserte forskerne en spenning mellom minoritetsrådgiverordningen som særtiltak og skolemyndighetenes vekt på generelle tilnærminger, det vil si mainstreaming. Evalueringen avdekket at utdanningsmyndighetene hadde betydelig motstand mot ordningen fordi den var i strid med universalitetsprinsippet i norsk skole. Forskerne beskriver denne motstanden som et fravær av engasjement (Aarset 2010; Steen-Johnsen mfl. 2010). Det ble påpekt at skolesektoren ikke hadde tilstrekkelig kompetanse og oppmerksomhet rettet mot problematikken knyttet til tvangsekteskap og ekstrem kontroll, og at det derfor fortsatt var behov for særtiltak for å sikre at elever som var utsatt for slike overgrep, ble ivaretatt. For øvrig konkluderte forskerne med at ordningen har vært et godt lavterskeltilbud, som treffer ungdom der de er.

Status for minoritetsrådgiverordningen

Hvor står så ordningen i dag? IMDi har nylig utarbeidet en årsrapport for 2014 basert på minoritetsrådgivernes rapporter fra den enkelte skole (IMDi 2015). Her kommenteres «mandatproblematikken». Det henvises til det tidligere nevnte sitatet fra handlingsplanen om å arbeide forebyggende mot kjerneproblemene samt å fremme gode oppvekstmuligheter. Videre vises det til at handlingsplanen trekker opp et bredere arbeidsfelt gjennom formuleringen «Forebyggende arbeid i skolen bidrar til å bedre læringsmiljøet og læringsevnen, og på den måten hindre frafall for utsatt ungdom.» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013:15). IMDi kommenterer dette slik:

Disse formuleringene i Handlingsplanen åpner for ulike tilnærminger og metoder i arbeidet som minoritetsrådgiverne utfører i skolen. Erfaringene viser at rektorene prioriterer ulikt avhengig av elevsammensetning og utfordringsbilde. De fleste skole-

ledere foretrekker en bred innfallsvinkel og ønsker at minoritetsrådgiver følger opp ungdom både når det gjelder æresrelaterte- og andre utfordringer.

IMDi konstaterer altså at dagens handlingsplan både definerer mandatet smalt og åpner for en bredere tilnærming. Skolelederne vil gjennomgående at rådgiverne jobber bredt. Det bredere problemkomplekset beskrives blant annet på følgende måte:

«Disse sakene dreier seg ofte om elever som strever psykisk og sosialt. Det rapporteres om elevsaker der den unge strever med selvmordstanker, traumer etter krig og flukt, konsentrasjonsvansker, sorg, identitetsutfordringer, opplevd rasisme, mobbing, ensomhet, rusproblemer, aggresjon, problematferd, vanskelige familieforhold, vold i hjemmet, ansvar for egne foreldre som er psykisk syke mm. Det er også mange som får råd og oppfølging hos minoritetsrådgiver på grunn av økonomiske forhold, bolig, og søknader til Lånecassen. Andre kommer til minoritetsrådgiver fordi de er nyankomne og har svake norskkferdigheter og problemer med å følge med i timene, eller fordi de av ulike grunner har høyt fravær og står i fare for å stryke eller droppe ut av skolen.»

«Fokuset på nyankomne, dvs. elever med kort botid i Norge, ser ut til å øke, og inntrykket er at flere har en psykisk helse tilnærming til arbeidet mot tvangsekteskap. Sammenliknet med tidligere år er det flere minoritetsrådgivere som rapporterer om arbeid mot ekstremisme og radikaliserings.»⁵

Det synes å være liten tvil om at bredden i minoritetsrådgivers arbeid er svært stor, og antakelig har den økt over tid. IMDi rapport for 2014 viser faktisk at sakene i neste sitat utgjør *hovedvekten* av minoritetsrådgivernes saker, noe som diskuteres som en utfordring:

«Antall tvangsekteskapsrelaterte saker har gått ned og er mer enn halvert på to år. Fravær, svake skoleprestasjoner og generelle psykososiale utfordringer er dobbelt så ofte årsak til samtale med minoritetsrådgiverne som ekstrem kontroll, alvorlige frihetsbegrensninger og andre former for æresrelatert vold.⁶ En bred tilnærming som fanger bredden av problemer relatert til tvangsekteskap er viktig. Samtidig er det viktig at tilnærmingen ikke blir så bred at minoritetsrådgiver «spises opp» av andre saker, slik at æresrelaterte problemer ikke avdekkes og følges opp. I rappor-

⁵ Handlingsplanen mot tvangsekteskap etc. nevner ikke radikaliserings. Men IMDi har nylig fått ansvar for en ny tilskuddsordning på 7,5 millioner, der kommuner kan søke om økonomisk støtte til lokal forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. IMDi deltar også i en kontaktgruppe bestående av relevante direktorater som ledd i nasjonal koordinering av handlingsplanen.

⁶ Original fotnote: «Elevsamtaler som gjelder psyko-sosiale utfordringer, fattigdom mv. inngår ikke i IMDi offentlige statistikk. Minoritetsrådgiverne loggfører også denne type samtaler og fører en oversikt over antall de mest tidkrevende «sakene», og omtaler det i sin interne rapportering til IMDi.»

teringen for 2014 går det fram at dette er en vanskelig og krevende balansegang der minoritetsrådgiver kan komme i et belastende krysspess mellom handlingsplanens mandat og skolens prioriteringer.» (IMDi 2015:4)

IMDi argumenter her for at bredde som tilnærming kan være nødvendig – for å «fange opp» saker innen kjernemandatet. Når det samtidig advares mot at tilnærmingen blir for bred, siktes det til bredden i ordinære sosialpedagogiske oppgaver, slik vi har definert det. Bekymringen er at slike oppgaver fortrenger kjerneproblemer, at tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og æresrelaterte problemer kommer i skyggen, ved at andre og ikke-relaterte problemer tar for mye plass.

Institutt for samfunnsforskning har i oppdrag å følgeevaluere nåværende Handlingsplan (2013-2016). Minoritetsrådgiverordningen inngår blant de tiltak som oppdragsgiver har valgt ut som fokusområder. Den første delrapporten (Bredal & Lidén 2015) konsentrerte seg om de strukturelle sidene ved ordningen, i lys av arbeidet med likeverdige offentlige tjenester. Evalueringen finner at utdanningsmyndighetene fortsatt er prinsipielle motstandere av ordningen, noe som har resultert i en svært tilbaketent holdning. IMDi har på sin side arbeidet for å forankre ordningen sterkere i skolen. Strategien har vært å jobbe nedenfra og skape oppslutning på skolene, blant skoleledere og eiere. Mellom de to direktoratene (IMDi og Utdanningsdirektoratet) har det vært lite kontakt. Evalueringen anbefaler at prosessen med overføring til skolesektoren løftes opp på et mer overordnet styringsnivå, mellom Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Forskerne mener diskusjonen bør føres innenfor rammene av likeverdig offentlig politikk og tjenester, og med søkelys på gjennomføring/fracfall, vold i familien, barn og unges rettigheter og psykisk helse. Her pekes det på flere pågående prosesser, for eksempel med bruk av miljøarbeidere i videregående skole. Vi vil også nevne den nye satsingen «NAV i skolen» som etter modell fra Østfold nå prøves ut i flere fylker, deriblant Oslo – også på noen av skolene som har minoritetsrådgiver.

Siden datainnsamlingen til følgeevalueringens første delrapport ble avsluttet, har IMDi tatt initiativ overfor Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) for å påskynde overføring til skolesektoren. Hovedtanken synes da å være at minoritetsrådgiverne, utover det opprinnelige kjernemandatet, skal styrke skolens inkluderingsarbeid ved å forebygge utenforskap, fracfall og potensiell radikaliserings i ungdomsskoler og videregående skoler. Samtidig presiseres det i flere sammenhenger, blant annet i utlysningen av dette forskningsoppdraget, at minoritetsrådgiverne skal være et supplement til den ordinære sosialpedagogiske rådgivningstjenesten. Disse utviklingstrekkene reiser med andre ord helt grunnleggende spørsmål om formålet med og utforming av ordningen. Er det mulig å bevare en spesifikk satsing med minoritetsrådgiver uten at det i realiteten blir en allround (sosialpedagogisk) rådgiver for minoritetslever? Og hva innebærer erfaringene med minoritetsrådgiverordningen

for den ordinære sosialpedagogiske rådgiverfunksjonen og andre støttefunksjoner – som skolehelsetjenesten?

Forholdet mellom mainstreaming og spesialisering, brede og smalt definerte arbeidsoppgaver er, som vi har sett, tidligere drøftet forskningsbasert med utgangspunkt i evalueringer som har et mer institusjonelt utgangspunkt. Det som ikke er undersøkt og diskutert tilsvarende, er hvordan forholdet mellom mainstreaming kontra spesialisering, bredt kontra smalt mandat, arter seg fra et brukerståsted. Tidligere forskning på hvordan ulike offentlige tjenester treffer medborgere med innvandrerbakgrunn, har vist at forhold som norskferdigheter, byråkratisk kompetanse, økonomi og preferanser utfordrer universelle velferdsordningers evne til å ivareta likeverdighet (se for eksempel Bråten & Sandbæk 2014; Djuve mfl. 2011). Universelle velferdsordninger er med andre ord ikke alltid like godt egnet til å bidra til likeverdighet når befolkningen er preget av stort mangfold sosialt, økonomisk og kulturelt. Dette kan betraktes som en utfordring gitt velferdspolitiske mål om likeverd, fordeling og utjevning. Men det kan også potensielt være en utfordring for velferdsstatens tillit og legitimitet. Et framtrødende argument for universelle ordninger er at dette bidrar til å ivareta velferdsstatens legitimitet, men dersom det er slik at medborgere ikke opplever at universelle ordninger møter deres livssituasjoner godt, kan det gjøre at tilliten svekkes og dermed også legitimiteten.

Et spørsmål som vil stå sentralt i de følgende kapitlene, er derfor hvordan minoritetsrådgiverordningen bidrar eller ikke bidrar til likeverdighet slik brukere erfarer dette.

1.2 Problemstillinger

Tidligere evalueringer har undersøkt, diskutert og vurdert minoritetsrådgiverordningen som en institusjonell ordning. Dette er undersøkelser basert på dokumentanalyser, på intervjuer med minoritetsrådgivere og i noen grad med skoleledelse og kollegaer (Steen-Johnsen mfl. 2013; Bredal & Lidén 2015). Hovedoppgaven i denne rapporten er å se, beskrive og diskutere minoritetsrådgivere sett fra brukernes ståsted. Brukere kan, gitt minoritetsrådgiverordningens mandat, defineres som både elever, foreldre og skoleledelse/kollegaer. Elevene står i sentrum, fordi problemkomplekset minoritetsrådgiverordningen er satt til å håndtere, er elevenes. Det er elevene som «eier» problemene – og det er evnen til å håndtere eller ikke å håndtere disse problemene denne ordningen bør måles på. Samtidig har ordningen, som vi har redegjort for, gjennom spesialisering skullet bidra til mainstreaming av kompetanse og arbeid med problemene som er listet i ordningens mandat. Derfor er det også et spørsmål hvordan dette fungerer sett i skoleperspektiv. Det vil si hvordan kollegaers og skolelederes forhold til minoritetsrådgiverordningen til sammen skaper et tilbud som bidrar, eller ikke bidrar, til å møte de problemområdene som er særskilt nevnt i minoritetsrådgiverens mandat.

Hovedproblemstillingene som skal besvares, er:

- om og hvordan minoritetsrådgiveres mandat og praksis er i tråd med de behov som finnes hos elever, foreldre og kollegaer.
- om minoritetsrådgiverordningen bidrar til å styrke og inkludere elever, til likeverdighet, eller til det motsatte: til å skille ut elever med minoritetsbakgrunn og deres livsutfordringer.
- om minoritetsrådgiverordningen bidrar til å styrke skolens mangfoldskompetanse – og dermed til å gjøre dem mer reelt universelle.

De tre hovedproblemstillingene besvares ved å spørre hvordan de ulike brukergruppene erfarer minoritetsrådgiverordningen – dens mandat og praksis. Slik får vi fram forskjeller i de ulike gruppenes tilnærminger og eventuelle tendenser som går på tvers av grupper.

De tre brukergruppene er elever, foreldre og skoleledere/kollegaer:

Elever

Opplever ungdommene minoritetsrådgiverne som et tilgjengelig og relevant tilbud?

Bruker elevene minoritetsrådgiver – og i så fall til hva?

Hvordan kommer elevene i kontakt med minoritetsrådgiveren, og hvorfor valgte de akkurat denne rådgiveren?

Er minoritetsrådgiveren en elevene har tillit til, og hvordan oppnås dette?

Hva slags hjelp bidrar minoritetsrådgiver med?

Hvordan vurderes minoritetsrådgiver sammenlignet med andre rådgivere?

Hvordan vurderer elevene bistanden fra minoritetsrådgiver i relasjon til egen familie?

Foreldre

Forstås og erfares minoritetsrådgivere som en støtte, som noen som blander seg i familiens privatliv på en negativ måte, eventuelt som en motstander?

Hvordan arter kontakten seg?

Hva slags informasjon har foreldrene fått, og av hvem?

Hvordan vurderes minoritetsrådgivers arbeid sammenlignet med andre aktører i skolen?

Skoleledere og kollegaer

Hvordan forstår og erfarer skoleledelse og kollegaer på skolene (rådgivere, kontaktlærere, helsesøstre, andre ansatte ved skolen) minoritetsrådgivernes mandat og praksis?

Hva mener skoleledelse og kollegaer at bør være minoritetsrådgivers arbeidsoppgaver?

Hvordan opplever de at arbeidsdeling og avgrensninger av arbeidsoppgaver defineres og praktiseres?

Overføres kompetanse og kapasitet fra minoritetsrådgiver til kollegaene?
Fungerer minoritetsrådgiverordningen supplerende, eller har de tatt over eller blitt overlatt ansvar for alt som har med minoritets elever å gjøre?
Hvordan mener skoleledelse og kollegaer at minoritetsrådgiverordningen bør utvikles videre?

2 Data og metode

I denne rapporten undersøker vi erfaringer ulike brukergrupper har med minoritetsrådgiverordningen i skolen. Brukere innebærer i denne sammenheng: elever, foreldre, kollegaer av minoritetsrådgiver ved skolen (inkludert utdanningsrådgivere, sosialpedagogiske rådgivere, kontaktlærere, helsesøstre og andre ansatte ved skolen). I tillegg ble det underveis i prosjektperioden, etter ønske fra IMDi, besluttet å inkludere skoleledere i studien.

Prosjektet kombinerer kvalitative intervjuer og spørreundersøkelser. Ambisjonen var å gi et representativt bilde av brukernes erfaringer kombinert med en dybdeforståelse av brukernes oppfatninger av ordningen.

Elever er kjernebrukerne til minoritetsrådgiver. Det ble derfor besluttet å gjennomføre en nettbasert spørreundersøkelse til *alle* elever i alle skoler med minoritetsrådgiver. Foreldre ble i denne sammenheng vurdert som en brukergruppe det ville være vanskelig å rekruttere til en spørreundersøkelse. Kvalitative intervjuer med foreldre ble derfor valgt som metode. For kollegaer og skoleledere ble det besluttet å gjennomføre en nettbasert spørreundersøkelse. I tillegg ble det som et forberedende stadium til å utarbeide spørreskjema til kollegaer og skoleledere, gjennomført kvalitative intervjuer med tre helsesøstre, én rådgiver og én rektor.

De ulike datainnsamlingene ble gjennomført i perioden november 2014 til mai 2015. I tabell 2.1 er det gitt en oversikt over datainnsamlingen for de ulike brukergruppene.

Tabell 2.1 Oversikt over datainnsamling.

Brukergruppe	Datainnsamling
Elever	Spørreundersøkelse og dybdeintervjuer med ti elever
Foreldre	Dybdeintervjuer med ti foreldre
Kollegaer	Spørreundersøkelse
Skoleledelse	Spørreundersøkelse
Annet	Intervjuer med tre helsesøstre, én rådgiver og én rektor. Disse intervjuene var ment som støtte for tolkning av hoveddata og vil i liten grad bli brukt direkte i analysene.

Det er totalt 26 skoler som har en egen minoritetsrådgiver. Av ulike grunner har ikke alle deltatt i undersøkelsen. Dette redegjør vi for i tabell 2.5.

Det ble altså gjennomført tre ulike spørreundersøkelser i prosjektet, en til elever, en til kollegaer og en til skoleledere ved skoler med minoritetsrådgiver. Alle ble gjennomført som nettbaserte undersøkelser ved hjelp av surveyinnsamlingsprogrammet Opinio.

Alle undersøkelsene i prosjektet: Elevspørreundersøkelsen, intervjuer med elever, intervjuer med foreldre, spørreundersøkelsen til kollegaer og til skoleledere, samt enkeltintervjuer med ansatte ved skolene er godkjent for gjennomføring av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Det ble i forberedelsene til datainnsamlingen gjennomført en innledende samtale med en gruppe minoritetsrådgivere. Her ble vi blant annet gjort kjent med at minoritetsrådgiveren betegnes på ulike måter på skolene. Flere steder vil elevene oppfatte ham/henne som en del av rådgiverstaben, og skolen bruker ikke prefikset «minoritet». Vi kom derfor til enighet om at det var nødvendig å legge ved et bilde av skolens minoritetsrådgiver i spørreundersøkelsen. Dette for å sikre at elever og kollegaer skulle forstå hvem det ble spurt etter når begrepet minoritetsrådgiver ble benyttet. Dette ble vurdert som nødvendig både i spørreundersøkelsen til elevene og i spørreundersøkelsen til kollegaene. Bildet ble lagt ved med samtykke fra den enkelte minoritetsrådgiveren.

2.1 Spørreundersøkelse til elever

Vi var interessert i å hente erfaringer fra elever som hadde vært i kontakt med minoritetsrådgiver, men i tillegg ønsket vi å undersøke hvor godt kjent *alle* elever ved skoler med minoritetsrådgiver var med ordningen, samt hvilke elever med hvilke problemer som brukte hvilke støttefunksjoner i skolen til hva. Var det et systematisk mønster i hvem elever henvendte seg til når de for eksempel hadde konsentrasjonsvansker eller problemer med eget selvbilde, kontra problemer med foreldre som driver kontroll på en måte som alvorlig begrenser deres frihet – for eksempel til å velge kjæreste? Det ble derfor besluttet at alle elever ved alle skolene som har minoritetsrådgiver (både ungdomsskoler og videregående skoler), skulle utgjøre målgruppen for undersøkelsen. På denne måten ville vi kunne sammenligne svar og bakgrunnsinformasjon fra elever som hadde vært i kontakt med minoritetsrådgiver, med andre elever ved skolen.

Det er egne retningslinjer for å gjennomføre forskningsprosjekter og samle inn data blant barn. For barn under 16 år kreves det informert samtykke fra foreldre dersom det skal samles inn opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere personen som har svart på undersøkelsen. Det ville være for omfattende å samle inn samtykke fra alle aktuelle foreldre. I stedet valgte vi å samle inn dataene fra ungdomsskoleelever på en måte som gjorde at det ikke er mulig, for verken forskerne eller andre, å identifisere hvilken skole svarene kommer fra. Det går derfor ikke an å regne ut responsrate for hver enkelt ungdomsskole som deltok, og det er heller ikke mulig å sammenligne

elevsvar med utgangspunkt i hvilken ungdomsskole de tilhører. Ungdom som er 16 år eller eldre, kan selv samtykke til å delta i undersøkelsen. Det er derfor mulig å beregne responsrater på skolenivå for videregående, og i prinsippet mulig å sammenligne elevsvar med utgangspunkt i hvilken videregående skole de tilhører. Dette kommer vi tilbake til.

Vi sendte elevundersøkelsen til 22 av de 26 skolene som har minoritetsrådgiver, og fikk svar tilbake fra elever ved 16 skoler, fire ungdomsskoler og tolv videregående skoler.

Den totale svarprosenten på elevundersøkelsen var 24 prosent⁷. Dersom vi ser ungdomsskole og videregående skole hver for seg, var svarprosenten henholdsvis 42 prosent og 21 prosent.

Tabell 2.2 Spørreundersøkelse – elevers erfaringer med minoritetsrådgiverordningen 2015.

Skoler som deltok i undersøkelsen	Antall elever*	Antall svar	Svarprosent
Ungdomsskoler	1572	760	42 %
Videregående skoler	10 958	2278	21 %
Total	12 530	3038	24 %

* Elevantallene for videregående skole er hentet fra Statistisk sentralbyrå, KOSTRA-databasen, 2014. Elevantallene for ungdomsskolene er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI), 2014–2015.

På de fire ungdomsskolene som svarte på elevundersøkelsen, går det 1572 elever. Av disse besvarte 760 elever undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 42 prosent blant elever i skoler som deltok. Vi vurderer undersøkelsen som representativ for skolene som deltok.

Tabell 2.3 gir en oversikt over de ni rene ungdomsskolene med minoritetsrådgiverordning og antall elever på de enkelte skolene. Fire av disse ungdomsskolene deltok altså i undersøkelsen.

Ved de 12 videregående skolene som svarte på elevundersøkelsen, går det 10 958 elever. Vi fikk svar fra 2278 elever ved de 12 videregående skolene.⁸ Dette gir en svarprosent på 21, noe som vi vurderer som en utilfredsstillende responsrate.

Dette bidrar til at dataene fra spørreundersøkelsen blant elever må tolkes med varsomhet med hensyn til representativitet, og det innebærer at vi ikke har kunnet gjøre analyser som gir innsikt i hva slags elever, med hvilke problemer som tar kontakt med hvilken lærer- eller rådgiverfunksjon. Dette kommer vi tilbake til. Vi skal først drøfte noen mulige årsaker til at det ble så lav svarprosent på elevundersøkelsen. Dette fordi erfaringene fra denne undersøkelsen er viktig å ha med seg til seinere undersøkelser.

⁷ Vi mottok i alt 3505 svar fra elever. Av disse har vi unntatt 34 fra undersøkelsen, da disse ble vurdert å ikke være seriøse besvarelser. Vi har videre tatt ut 416 svar der eleven har avbrutt undersøkelsen før spørsmål 15. Dette fordi disse elevene i praksis ikke har besvart annet enn bakgrunns spørsmålene. Når disse to gruppene besvarelser var tatt ut, satt vi igjen med 3038 svar.

⁸ Bjørnholt og Fyrstikkalleen er kombinerte videregående skoler og ungdomsskoler, men kun videregående skole har deltatt i undersøkelsen ved disse skolene.

Deretter redegjør vi for konsekvenser av den lave svarprosenten når det gjelder mulighet til å foreta holdbare analyser av datamaterialet.

Tabell 2.3 Oversikt over ungdomsskoler med minoritetsrådgiverordning og antall elever.

Ungdomsskole	Antall elever
Askim ungdomsskole	550
Bråtejordet	304
Frydenberg	461
Galterud	301
Holmlia	329
Huseby	262
Rommen	210
Rosenborg	478
Ullandhaug	281
Total	3176

Tabell 2.4 gir en oversikt over videregående skoler med minoritetsrådgiverordning, antall elever ved de enkelte skolene og hvorvidt elevene ved denne enkelte skole har besvart undersøkelsen. Spørreundersøkelsen ble sendt til 17 videregående skoler. Av disse har vi altså fått elevbesvarelser fra 12 skoler.

Tabell 2.4 Oversikt over videregående skoler med minoritetsrådgiverordning, antall elever og hvorvidt elever ved denne skolen har besvart undersøkelsen.

Videregående skoler	Antall elever	Elever har besvart undersøkelsen	
		Ja	Nei
Bergen katedralskole	1040	1	
Bjørnholt	863	1	
Byåsen	1026	1	
Etterstad	504		1
Fyrstikkalleen	538	1	
Greåker	944		1
Hellerud	645	1	
Holtet	271		1
Kuben	1106	1	
Kvadraturen	1399	1	
Malakoff*	942		1
Mysen	933	1	
Nydalen	929	1	
Oslo handelsgym	990	1	
Rud	772	1	
Tiller	717	1	
Ulsrud	613		1
Årstad	1012		1
Totalt	15 244	12	6

* Vi fikk underveis i prosjektet beskjed om at det ikke lenger var minoritetsrådgiver på Malakoff, og skolen ble da tatt ut.

Hvorfor så lav svarprosent på elevundersøkelsen?

Hvorfor ble responsen på elevundersøkelsen i videregående skoler så dårlig? For å gjennomføre en kostnadseffektiv innsamling av surveydata ble det besluttet å bruke nettbaserte spørreundersøkelser både til elever, kollegaer og lærere.

Rekruttering av skoler foregikk ved at vi i samråd med IMDi tok kontakt med skolene ved skoleleder for å informere om prosjektet og om undersøkelsene vi ønsket å gjennomføre. Vi henvendte oss i første omgang per telefon til rektor ved de ulike skolene. I etterkant av telefonsamtalen ble det så sendt en e-post, og et mer utfyllende brev, med informasjon om hensikten med undersøkelsen og hvordan den skulle gjennomføres. I denne første henvendelsen til rektorer la vi mest vekt på å informere om elevundersøkelsen. På det grunnlaget skulle så skolene ta stilling til om de ville delta.

Rektorer som vi etter flere forsøk per telefon ikke fikk kontakt med, fikk e-posten uten en forutgående telefonsamtale. Disse første e-postene til rektorer ble sendt ut i perioden fra november til desember 2014. Skolene ble bedt om å gi tilbakemelding om hvorvidt de deltok, innen 5.12.2014.

Flere rektorer svarte ja til deltakelse på e-post, uten at de var blitt snakket med via telefon på forhånd. Blant rektorene vi snakket med over telefon, var flere positive til prosjektet, men det var også en del som av ulike grunner var skeptiske/negative. Dette var det flere grunner til. En viktig grunn til skepsis var tidsbegrensninger. Flere av rektorene i Oslo tok opp at skolene allerede skulle være med i to undersøkelser i januar/februar 2015 som krevde at elevene svarte på et spørreskjema. En tredje undersøkelse ville bli vanskelig å gjennomføre i samme tidsrom. En annen grunn til skepsis som ble framført, var at minoritetsrådgiverordningen, slik enkelte rektorer oppfattet dette, allerede var blitt evaluert flere ganger. En tredje grunn var at tematikken minoritetsrådgivere skal jobbe med, ifølge enkelte rektorer, er så begrenset og angår så få elever at det ikke tjener noen hensikt å la alle elever delta i en slik spørreundersøkelse. Elevene ville, ble det argumentert, heller ikke ha noen forutsetninger for å svare fordi de ikke vet hvem minoritetsrådgiver er. Mens en fjerde grunn til skepsis var lite motivasjon blant lærere for å legge til rette for elevdeltakelse i denne typen undersøkelser.

I et møte vi hadde med referansegruppen i desember 2014, ble det redegjort for utfordringer med å rekruttere skoler til å delta i undersøkelsen. Dette resulterte i at Utdanningsetaten i Oslo ringte skoler med minoritetsrådgiver i Oslo og ga beskjed om at det var obligatorisk å delta. Vi tok i tillegg kontakt med Østfold fylkeskommune, som har tre videregående skoler og én ungdomsskole med minoritetsrådgiver, for å få hjelp til å rekruttere skoler. Etersom IMDi allerede er i dialog med fylkeskommunene om minoritetsrådgiver, avtalte vi med IMDi at de kunne følge opp dette arbeidet videre. IMDi sendte et brev til aktuelle fylkeskommuner og ba om at disse oppfordret skoler i fylket med minoritetsrådgiver til å delta. Vi har ikke kunnskap om hvorvidt skolene ble oppfordret til å delta i de øvrige fylkeskommunene.

Vi hadde dels gjennom samtaler og korrespondanse med rektorer, dels gjennom kontakt med minoritetsrådgivere, og dels gjennom kontakt med fylkeskommuner fått informasjon om at det ved enkelte skoler i praksis ikke hadde vært minoritetsrådgiver til stede den siste tiden. Det var flere årsaker til dette: at minoritetsrådgiver var i permisjon og vedkommende ikke var blitt erstattet, at minoritetsrådgiver hadde skiftet jobb og ikke var blitt erstattet, og i ett tilfelle var det problemer med kontorlokalteter. I samråd med IMDi ble det derfor besluttet å ta enkelte skoler ut av undersøkelsen.

Elevundersøkelsen, med lenke til et nettsurveyskjema, ble sendt ut til skolene ved rektor eller oppnevnt kontaktperson 2.3.2015. Denne lenken skulle så formidles til lærere som skulle distribuere den til elevene og bidra til at elevene svarte. Undersøkelsen ble sendt til fem av ni rene ungdomsskoler. En av disse skolene ga umiddelbart beskjed om at de ikke kom til å delta i undersøkelsen, slik at svarene fra ungdomsskoler er fra

de fire resterende ungdomsskolene i utvalget. Det ble samtidig sendt lenke til elevundersøkelsen til samtlige rene videregående skoler og to kombinerte ungdomsskoler og videregående skoler.⁹ Skolene hadde frist til å gjennomføre elevundersøkelsen innen 24.3.2015. Flere skoler ba om utsettelse, og det ble sendt ut beskjed om at fristen ble forlenget til 24.4.2015. I tabell 2.6 oppsummerer vi kontakt med og deltakelse fra ulike skoler.

Når det ble så pass lav andel elever som svarte i videregående skole, mener vi det har sammenheng med at det krevde en god del innsats fra skolenes side å administrere undersøkelsen. De ble altså først i november/desember 2014 kontaktet med forespørsel om å delta i undersøkelsen. Dette måtte de ta stilling til: ja eller nei. Deretter måtte kontaktlærere informeres, slik at de var klar over at det ville komme en undersøkelse som skulle gjennomføres av elevene i klassene. Tidlig i mars 2015 ble det så sendt en ny e-post til rektorene med lenken til undersøkelsen. Denne lenken ble de bedt om å distribuere enten selv eller via en kontaktperson ved skolen til alle kontaktlærere, med beskjed om at undersøkelsen skulle gjennomføres i klassene. Kontaktlærere måtte så finne tid til og gjennomføre en undersøkelse som tok 20–25 minutter å besvare på nettet. Denne prosessen stiller forholdsvis store krav til informasjon og koordinering internt på den enkelte skole. Det krever at skoleledelsen setter mye inn på at undersøkelsen gjennomføres. Det ble også gjennomført andre spørreundersøkelser ved skolene om lag samtidig med denne elevstudien, og det kan hende at deltakelse i disse andre undersøkelsene ble prioritert framfor deltakelse i elevundersøkelsen om minoritetsrådgiverordningen. Enkelte skoler la ut informasjon om undersøkelsen på nettsider som elevene forholder seg til, andre gjorde ikke dette.

Vi har tidligere redegjort for at motivasjonen flere steder var vekslende. En del skoler ble pålagt å gjennomføre undersøkelsen av lokale utdanningsmyndigheter. Resultatet viser at dette var et pålegg som ikke hadde særlig effekt.

Hva kunne vi gjort for å få opp svarprosenten på elevundersøkelsen? Framfor å henvende oss direkte til rektorer og skoler via telefon og e-post, kunne vi lagt opp til først å forankre deltakelse i undersøkelsen hos skoleeierne, altså utdanningsetaten i Oslo og de aktuelle fylkene. Et alternativ, eller en tilleggsmulighet, ville vært at forskerne reiste til de enkelte skolene, opprettet kontakt og selv bidro til at elevundersøkelsen ble gjennomført i så mange klasser som mulig. Dette ville imidlertid vært en krevende oppgave. Elevundersøkelsen ble sendt til 22 ulike skoler over hele landet, og å oppsøke alle disse ville krevd mye tid og store ressurser. Det ble vinteren 2014 derfor vurdert som for krevende å få til innenfor rammene av prosjektet. I stedet ble det, som beskrevet, satset på telefonisk kontakt og e-postkontakt med skoleledelsen, samt etter hvert med utdanningsmyndighetene i Oslo. Når de ble purret, sa flere skoler at de ville legge opp til at elever skulle svare, men dette skjedde altså i for liten grad. Da den siste tidsfristen

⁹ Vi behandler disse to kombinerte skolene som videregående skoler.

for å svare gikk ut i slutten av april, var det aller meste av skoleåret gjennomført, og vi hadde i realiteten begrensede muligheter til å jobbe mer overfor skolene for å sikre oss flere elevsvar. I tillegg var ressursene avsatt til å jobbe med spørreundersøkelsen allerede disponert.

I framtidige undersøkelser som krever deltakelse fra et bredt antall elever i en spørreundersøkelse, bør, slik vi har vært inne på, skolemyndighetene involveres tydeligere helt fra starten av, og det bør vurderes å legge opp til at forskere besøker en del skoler. Dette må det i så fall settes av ressurser til i prosjektet.

Noter til tabell 2.5

¹ Det er ikke mulig å avgjøre hvilke ungdomsskoler som svarte på undersøkelsen. Dette ble gjort av personvern hensyn ved gjennomføring av undersøkelser blant barn under 16 år.

² Bjørnholt har vi i denne undersøkelsen behandlet som en videregående skole.

³ Takket først nei, deretter ja etter å ha bli oppringt av Utdanningsetaten.

⁴ Fyrstikkalleen har vi i denne undersøkelsen behandlet som en videregående skole.

⁵ Skolen hadde minoritetsrådgiver i 2014, da prosjektet ble igangsatt, men har ikke minoritetsrådgiver per 2015.

⁶ Vi fikk elevsvar fra tolv videregående skoler og fire (uspesifiserte) ungdomsskoler.

Tabell 2.5 Oversikt over rekruttering og deltakelse i elevundersøkelsen.

Skole	Minoritets- rådgiver (MR)	Vgs.	U.skole	Annet	Sa ja til å delta	Sa nei til å delta	Ble pålagt / oppfordret til å delta av lokale skolemyn- digheter	Fikk tilsendt under- søkelsene	Mottatt besvarelser fra elever i vgs ¹
Oslo									
Bjørnholt ²	1	1	1		1		1	1	1
Etterstad	1	1			1		1	1	
Hellerud ³	1	1			1	1	1	1	1
Holtet	1	1			1		1	1	
Nydalen	1	1			1		1	1	1
Oslo handelsgym	1	1			1		1	1	1
Rommen	1		1				1		
Kuben	2	1			1		1	1	1
Ulsrud	1	1					1	1	
Fyrstikkalleen ⁴	1	1	1			1	1	1	1
Frydenberg	1		1				1	1	
Holmlia	1		1				1	1	
Uten skoletilknytning	1			1					
Akershus									
Rud	1	1			1			1	1
Bråtejordet	1		1					1	
Veiledningssenteret Romerike	1			1					
Østfold									
Malakoff ⁵		1				1			
Greåker	1	1				1	1	1	
Mysen	1	1			1			1	1
Askim	1		1				1	1	
Rogaland									
Ullandhaug	1		1						
Hordaland									
Bergen katedralskole	1	1			1			1	1
Årstad	1	1						1	
Sør-Trøndelag									
Tiller	1	1			1			1	1
Byåsen	1	1						1	1
Rosenborg	1		1					1	
Huseby			1						
Vest-Agder									
Kvadraturen	1	1			1			1	1
Buskerud									
Galterud	1		1						
Total	28	18	11	2	16	8	13	22	12 ⁶

Konsekvenser av at en liten andel elever svarte

Det er flere hensyn å ta når man skal vurdere datakvalitet på en surveyundersøkelse. Her er hovedutfordringen at svarprosenten blant elever i videregående skole er lav. Lav svarprosent i seg selv trenger ikke å ødelegge representativiteten til en undersøkelse, og særlig ikke i vårt tilfelle, hvor alle skoler av alle mulige fikk tilbud om å delta. Det som derimot kan gjøre det vanskelig å generalisere på bakgrunn av surveyundersøkelser, er dersom det er systematiske skjevheter i hvem som har svart på undersøkelsen. En måte å undersøke om det er slike skjevheter på, er i vårt tilfelle å sammenligne bakgrunnskjennetegn ved de som har svart med bakgrunnskjennetegn til alle elever ved skolene. Bakgrunnskjennetegn det er mulig å kontrollere i vårt tilfelle, er kjønn, alder, om eleven har innvandrerbakgrunn eller ikke, og for videregående – skoletilhørighet. Begge kjønn er godt representert blant elevene som har svart, fordelingen er omtrent 50/50, med en liten overvekt av jenter. Totalt for hele elevundersøkelsen (både videregående og ungdomsskoleelever) var det 1388 elever som oppga at begge foreldre er norske, mens 1411 svarte at én eller begge foreldrene er født utenfor Norge (Europa/Amerika eller Afrika/Asia/Midtøsten). Det vil si at over halvparten av elevene som har svart har en eller annen form for innvandrerbakgrunn. Minoritetsrådgivere er til stede ved skoler med høy andel med innvandrerbakgrunn blant elevene, vi har ikke tall og prosenter, men det er antakelig, sammenlignet med elevsammensetningen ved skoler med minoritetsrådgiver, en noe større andel elever med innvandrerbakgrunn blant de som har svart på vår spørreundersøkelse. Elever uten innvandrerbakgrunn er imidlertid også godt representert. Det er videre slik at hovedtyngden av elevene som har besvart, er i alderen 16–18 år. Men det er også mer enn 800 besvarelser fra elever som er yngre enn 16 år, og 350 fra elever som er 19 år eller eldre. De eldste elevene er noe underrepresentert, noe som antakelig har sammenheng med at undersøkelsen ble gjennomført sent i skoleåret, og at avgangselever da er opptatt med eksamensforberedelser og andre ting. Blant elevene som har svart er det likevel ikke særlig store skjevheter i bakgrunnskjennetegn sammenlignet med elevgruppen totalt. Den fremste skjevheten ligger i at det er en overrepresentasjon av ungdomsskoleelever i det totale svarmateriale, og at det på flere av skolene som har deltatt, er svært få elever som har svart. Mens over halvparten av elevene hadde svart ved én skole, var det ved andre skoler bare noen titalls elever av flere hundre som hadde svart. Konsekvensen av dette siste er at det er stor risiko for at det er skjevheter i dette datamaterialet når det gjelder hvilke elevgrupper som har svart, og hvilke som ikke har svart på undersøkelsen.

Utfordringen er at det er vanskelig å bedømme om og hva slags skjevheter dette kan ha bidratt til i besvarelsene. Det kan hende at klasser og elever der mange har erfaringer med minoritetsrådgiver, har svart, det kan være at klasser og elever som er særlig fornøyde med minoritetsrådgiver, har svart – eller det kan være motsatt, alternativt kan det hende at man rett og slett sitter igjen med et tverrsnitt av elevene ved de aktuelle

skolene. Problemet er at vi ikke kan vite noe sikkert om dette og at vi ikke har noen måter å finne ut av det på.

Hvilke konsekvenser har dette for bruken av elevdata fra spørreundersøkelsen? Hva er problemet med skjeve utvalg i spørreundersøkelser? Vårt utgangspunkt når spørreundersøkelser benyttes, er å undersøke virkeligheten – folks hverdag, for med basis i dette å kunne si noe om hvordan noe erfares og forstås. Men virkeligheten er kompleks, og den oppleves forskjellig av ulike mennesker. Hvis vi forestiller oss en videregående skole, vil vi blant elevene her finne et sant mylder av erfaringer, relasjoner og fortolkninger. Dersom vi spør ti tilfeldig valgte elever i skolegården om deres kontakt med minoritetsrådgiver eller helsesøster, vil vi antakelig bli presentert for ti ulike erfaringer og fortolkninger. Når vi øker antallet spurte elever, vil det etter hvert kunne danne seg et mønster i erfaringene. Kanskje ser vi at elever som har bakgrunn fra Asia, Afrika eller Midtøsten og som har konflikter med sine foreldre, finner det mer naturlig å oppsøke minoritetsrådgiver enn elever med bakgrunn fra et land øst i Europa. Men for å være helt sikre på at et slikt mønster, et slikt funn, er pålitelig og ikke uttrykk for en ren tilfeldighet oppstått fordi elevene vi har spurt har erfaringer som er lite utbredt, må vi spørre mange elever med bakgrunn fra Asia, Afrika, Midtøsten og land øst i Europa. Og siden minoritetsrådgiverordningen finnes på ulike skoler, med ulike personer og ulik organisering, bør vi ha med en god del elever med slik bakgrunn fra mange ulike skoler med minoritetsrådgiver. Dersom vi har det, kan vi være forholdsvis sikre på at forskjellene vi finner ikke skyldes særtrekk ved minoritetsrådgivers person eller organisering av ordningen, men at de har sammenheng med at elever med ulik landbakgrunn forholder seg til minoritetsrådgiverordningen på ulikt vis.

Vår ambisjon med spørreundersøkelsen var at vi skulle kunne gjøre koblinger og analyser av typen beskrevet ovenfor. Vi ønsket å finne ut hvilke elever med hva slags problemer som kontaktet hvilke hjelpefunksjoner i skolen. Men datamaterialet vårt er for usikkert til at vi kan gjøre slike analyser. Minoritetsrådgivere finnes på 26 skoler, med til sammen 19 000 elever. Vi har svar fra i overkant av 3000 elever på 16 ulike skoler. På tre av disse skolene er det mindre enn 60 elever som har svart, mens på ytterlige fire skoler er det mellom 100 og 200. Problemet er at vi ikke vet hvilke 23 elever som har svart på en skole med over 1000 elever, eller hvilke 119 som har svart på en skole med nesten 1000. Det kan hende at erfaringene og fortolkningene til elevene som har svart er representative for elevene ved skolen som sådan, men de kan også være systematisk skjeve på måter vi ikke har kjennskap til. Og denne usikkerheten øker dersom vi i tillegg til å undersøke hvordan elevene – uavhengig av bakgrunn – forholder seg til minoritetsrådgiver, kobler enkeltelevers problemer, kjønn, landbakgrunn og alder, for så å undersøke hvordan elever med ulike bakgrunnskombinasjoner forholder seg til ulike rådgiverfunksjoner. Hver gruppe av elever blir for liten til at vi kan være noenlunde sikre på at det mønsteret vi finner er representativt.

Er det så farlig? Kan vi ikke bare presentere resultatene uten å tenke på om de er representative eller ei? Det kunne vi selvfølgelig. Når vi ikke ønsker å gjøre det, er det av hensyn til elevundersøkelsens hensikt. Hensikten var å framskaffe data som ga oss innsikt i elevers forhold til og erfaringer med minoritetsrådgiverordningen, slik at denne ordningen kan utvikles videre basert på kunnskap. Dersom vi presenterer resultater der det er fare for skjevheter, fare for at elevene som har svart ikke er representative for gruppen de deler bakgrunnskjennetegn med, risikerer vi at dette fester seg som sannheter – uavhengig av om det er pålitelige data. Dette ønsker vi ikke å gjøre. Dersom vi gjør det, bidrar vi ikke til å styrke kunnskapsbasen for den videre utviklingen av minoritetsrådgiverordningen, vi bidrar til det motsatte.

Kunne vi ikke likevel foreta analyser av de nær 800 svarene fra de fire ungdomsskolene – siden svarprosenten fra de fire ungdomsskolene som deltok er ganske god (i overkant av 40 prosent)? Vi har ikke gjort dette siden vi i tilfelle ville ha basert elevvurderinger av minoritetsrådgiverordningen på erfaringer fra elever på fire av 26 skoler, og på erfaringene til utelukkende de yngste elevene som forholder seg til denne ordningen. Dessuten, når vi forsøker å se etter mønster når det gjelder kjønn, alder, landbakgrunn og rapporterte problemer i et slikt utvalg, blir materialet rett og slett for begrenset.

Vi har derfor valgt å rapportere funn basert på den totale mengden svar. Vi viser til resultater blant elever generelt, og for enkelte særskilte landbakgrunner. Men vi presenterer ikke funn som kunne gitt svar på hvilke elever med hvilke problemer som bruker hvilke rådgivere til hva.

En tilleggsutfordring i elevundersøkelsen har vært at vi undersøker marginale problemer i en stor elevgruppe. Det er ikke en stor andel elever som har problemer av typen tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. Realiteten er at vi måtte hatt svar fra et svært stort antall elever for å kunne gi pålitelige svar når det gjelder hvordan elever som har erfaring med tvangsekteskap og kjønnslemlestelse opplever minoritetsrådgiver. Dette er antakelig en brukergruppe hvor det er fornuftig å benytte intervjuer med enkeltelever, slik vi har gjort.

Hvorfor har vi ikke sammenlignet svar på tvers av skoler for slik å finne ut om og hvordan forhold knyttet til organisering av minoritetsrådgiverordningen og måten oppgavene utføres på, påvirker minoritetsrådgiverordningen? Vi har tidligere redegjort for at vi, siden elevene i ungdomsskolen er under 16 år, forholdt oss til ekstra strenge personvern hensyn. For barn under 16 år kreves det informert samtykke fra foreldre dersom det skal samles inn opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere personen som har svart på undersøkelsen. Det ville være for omfattende å samle inn samtykke fra alle aktuelle foreldre. I stedet valgte vi altså å samle inn dataene fra ungdomsskoleelever på en måte som gjorde at det ikke er mulig, verken for forskerne eller for andre, å identifisere hvilken skole svarene kommer fra. Det var altså ikke mulig å sammenligne elevsvar fra ulike ungdomsskoler. Når det gjelder videregående skoler, var det som tidligere beskrevet stor variasjon i andel elever som svarte på de til sammen 12

videregående skolene vi mottok elevsvar fra. I realiteten hadde kun tre av skolene så høy svarprosent blant elevene at vi på en fornuftig måte hadde kunnet sammenligne resultatene. Vi vurderte det slik at basert på en sammenlignende analyse av disse tre skolene, kunne vi vanskelig ivareta og besvare spørsmål knyttet til hvordan ulik organisering gir ulike erfaringer. Dersom vi hadde behandlet de tre aktuelle skolene som tre case, og i tillegg til elevsvarene hadde innhentet detaljerte opplysninger om historikk og organisering av minoritetsrådgiverordningen ved disse skolene, kunne det vært grunnlag for en sammenligning. Men da burde dette ligget inne i prosjektet fra starten av, slik at det kunne vært satt av tid og ressurser til dette.

2.2 Spørreundersøkelse til kollegaer

Undersøkelsen til kollegaer av minoritetsrådgiver ble sendt ut til 22 skoler, og av disse var det 18 som deltok. I utgangspunktet var det tenkt at skolene skulle sende e-postadresser til de ansatte til Fafo, slik at Fafo kunne sende undersøkelsen direkte til hver enkelt ansatt. Vi sendte derfor ut et informasjonsbrev til rektor ved skolene med følgende formulering: «Vi trenger også en liste med e-postadressene til minoritetsrådgiverens nærmeste kollegaer, det vil si kontaktlærere, rådgivere, helsesøster og annet personell tilknyttet sosialpedagogiske og psykososiale støttefunksjoner.»¹⁰ De ulike skolene tolket dette budskapet svært ulikt, noen sendte oss fire e-postadresser, mens andre skoler sendte lister med over 150 ansatte. Det ble, i samråd med IMDi, bestemt at vi i stedet for å basere oss på lister over e-postadresser over ansatte heller skulle sende undersøkelsen direkte til rektor og be hun/han videresende undersøkelsen til alle sine ansatte. Undersøkelsen ble sendt ut til skolene 23.4.2015. En påminnelse om å delta i undersøkelsen ble sendt 8.5.2015, hvor det igjen ble understreket at undersøkelsen skulle gå til alle ansatte ved skolen. Undersøkelsen ble gjennomført som en nettsurvey og foregikk i tidsrommet 23.4.2015–13.5.2015.

I etterkant har det ikke vært mulig å fastslå i hvilken grad de enkelte skolene faktisk har videresendt undersøkelsen til alle sine ansatte. Det er derfor ikke mulig å si hvor mange av de ansatte som faktisk fikk tilbud om å svare på undersøkelsen. Følgelig er det heller ikke mulig å beregne responsrate på kollegaundersøkelsen ut over at 18 av 22 skoler svarte.

Blant skolene som svarte på kollegaundersøkelsen, var det fire ungdomsskoler og 14 videregående skoler, hvorav ti skoler lå i Oslo og åtte skoler lå andre steder i landet. I alt fikk vi svar fra 252 personer, men ikke alle svarte på alle spørsmålene, og antall svar varierer derfor noe fra spørsmål til spørsmål. Det varierte hvor mange personer

¹⁰ Utdrag fra e-post sendt til rektor ved 22 skoler med minoritetsrådgiver den 24.11.2014.

som svarte fra hver skole. Det laveste antall svar fra samme skole var to, og det høyeste var 38 svar. Dette betyr at svarprosenten varierer mye fra skole til skole. Som det vil framkomme av kapittel 5, er kollegaene i all hovedsak positive til ordningen, og mange oppgir at de har hatt mye kontakt og samarbeid med minoritetsrådgiver. Hvorvidt dette skyldes at så mange samarbeider med minoritetsrådgiver, eller om det skyldes at de som har svart på undersøkelsen, er de som regner seg som de nærmeste kollegaene av minoritetsrådgiver ved skolen, har vi ingen mulighet for å kunne kontrollere.

Vi vurderer at svar fra 252 kollegaer likevel samlet sett gir et godt utgangspunkt for å kunne si noe om kollegaenes oppfatning av minoritetsrådgiverordningen. Undersøkelsen er derimot ikke egnet til å si noe om situasjonen ved enkeltskoler. Det var flest rådgivere og kontaktlærere som svarte på undersøkelsen. I tillegg fikk vi svar fra kollegaer i andre typer stillingskategorier inkludert følgende funksjoner/stillinger ved skolen: pedagog, lærer, miljøarbeiderterapeut, helsesøster, elevinspektør, teamleder, faglærer, administrasjonsansatt, konsulent, arbeidsterapeut, spesialpedagog, sosialfaglig rådgiver, bibliotekar, lektor og lærling. Vi fikk veldig få svar fra helsesøstre, og spørreundersøkelsen blant kollegaer er derfor ikke representativ for helsesøstre ved skoler med minoritetsrådgiver. Flest svar kom fra rådgivere og kontaktlærere. Det vil si at kollegaundersøkelsen i all hovedsak gjengir holdningene til rådgivere og kontaktlærere. Hvorfor kompenserte vi ikke for manglende deltakelse fra helsesøstre i spørreundersøkelsen ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med helsesøstre? Resultatene fra spørreundersøkelsen blant kollegaer var ferdig et stykke ut i mai måned. Det nærmet seg slutten av skoleåret og slutten på prosjektets ressurser til datainnsamling. Dette ble derfor ikke gjennomført.

2.3 Spørreundersøkelse til skoleledere

I utgangspunktet handler dette prosjektet om ulike brukergruppers erfaringer med minoritetsrådgiverordningen. Skoleledere er ikke en opplagt brukergruppe for minoritetsrådgiver, og de inngikk heller ikke i det opprinnelige prosjektet. Det ble imidlertid underveis besluttet, etter ønske fra IMDi, at også skoleledere skulle innlemmes i forskningsprosjektet. Det var tre begrunnelser for dette. For det første er minoritetsrådgivere en midlertidig ordning ved skolene, og det var et ønske om å få fram kunnskap om hvorvidt skolene ønsket å beholde ordningen. Skoleledere ble ansett som de personene som best var i stand til å vurdere dette ved skolen, så dette var en viktig begrunnelse for å inkludere skoleledere i studien. For det andre er minoritetsrådgivere ansatt hos IMDi, men skoleledere har personalansvar for minoritetsrådgiver. Hvert år samler IMDi inn informasjon fra skoleledere knyttet til personaloppfølging og HMS-spørsmål. Det ble derfor besluttet å inkludere en del spørsmål til skoleledere omkring

disse temaene. Svarene fra denne delen av undersøkelsen inngår ikke i denne rapporten, men rapporteres separat til IMDi, som vil bruke disse som et ledd i oppfølgingen av samarbeidet mellom IMDi og skolene. Den tredje begrunnelsen er at siden det ble bestemt at skoleledere skulle inkluderes i studien, ville det også være interessant å se i hvilken grad holdningene til minoritetsrådgivere var de samme eller var forskjellige blant skoleledere og blant andre kollegaer ved skolen. Det ble derfor inkludert en del spørsmål som ble stilt til begge disse gruppene. Undersøkelsen til skoleledere ble sendt til 22 skoler, hvorav 19 skoler svarte. Undersøkelsen ble gjennomført som en nettsurvey og foregikk i tidsrommet 23.4.2015–13.5.2015.

De samme skolene som deltok i kollegaundersøkelsen, svarte også på skolelederundersøkelsen, med unntak av at en ekstra skole svarte på skolelederundersøkelsen. Det vil si at vi fikk svar fra fire ungdomsskoler og 15 videregående skoler, elleve lå i Oslo og åtte andre steder i landet. Det er ikke like mange personer ansatt i skoleledelsen som det er lærere og andre typer personell ansatt ved skolen. Det er følgelig ikke like mange som har svart på lederstudien. Til sammen fikk vi 59 svar på undersøkelsen, hvorav det høyeste antall svar fra en skole var sju og laveste var én person fra en skole. Blant skolelederne var det 19 svar fra rektorer / assisterende rektorer, 22 svar fra avdelingsledere og 17 svar fra andre lederfunksjoner, inkludert studieleder, utviklingsleder, direktør, kompetanseveileder, programfagleder/fagleder, inspektør/undervisningsinspektør, utdanningsleder og lærer. Ett svar oppga ikke stillingskategori.

Siden ledere fra hele 19 av 22 skoler deltok i undersøkelsen, vurderer vi at skolelederundersøkelsen samlet sett gir et representativt bilde av hvilke oppfatninger skoleledere har om ordningen med minoritetsrådgiver.

I undersøkelsen til kollegaer inkluderte vi noen av de samme spørsmålene som vi gjorde til skoleledere. Som det framkommer av kapittel 5, svarer skoleledere og kollegaer svært likt på disse spørsmålene. Det kan være tilfeldig at det er slik, men det kan også tas som et argument for at det med høy sannsynlighet viser at kollegaundersøkelsen også gir et representativt bilde av kollegaers oppfatning av minoritetsrådgiverordningen, i hvert fall hvis vi begrenser kollegaer i dette tilfellet til å omfatte rådgivere og kontaktlærere.

2.4 Kvalitative intervjuer med elever og foresatte

Som det framgår av tabell 2.6, gjennomførte vi kvalitative intervjuer med et utvalg på ti elever med varierte problemer og variert bakgrunn, halvparten gutter og halvparten jenter, mellom 18 og 24 år. Fire av de ti var flyktninger som er kommet til Norge de senere årene. De andre elevene var født og oppvokst i Norge, men med foreldre med bakgrunn fra Pakistan, Libanon, Afghanistan, Irak, Tyrkia og Iran. De fleste informantene hadde problemer som omfattes av minoritetsrådgivers kjerne mandat, det vil

si ekstrem kontroll som kan føre til begrensninger av frihet, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. Enkelte av de intervjuede elevene hadde imidlertid ikke slike problemer. De hadde likevel hatt personlige samtaler med og fått bistand fra minoritetsrådgiver. Intervjuene varte mellom tre kvarter og to timer.

Vi intervjuet også ti foreldre om deres kontakt med minoritetsrådgiver. Utvalget består av seks mødre og fire fedre med bakgrunn fra til sammen fem land: Pakistan, Kongo, Etiopia, Palestina og Norge. Den etnisk norske informanten hadde ektefelle fra utlandet. Seks av foreldrene hadde hatt kontakt med minoritetsrådgiver om en konkret sak, mens resten hadde vært involvert i hjem-skole-prosjekter. Én av informantene hadde erfaring med begge former for kontakt. Alle så nær som én ble rekruttert gjennom minoritetsrådgivere.

Tabell 2.6 Oversikt utvalg kvalitative intervjuer med elever og foreldre.

	Elever	Foreldre
Antall	10	10
Kvinne	5	6
Mann	5	4
Alder	18–24 år	ukjent
Bakgrunn	Norge, Pakistan, Libanon, Afghanistan, Irak, Tyrkia, Iran	Norge, Pakistan, Kongo, Etiopia, Palestina

Informantene ble intervjuet ansikt-til-ansikt i hjemmet, på kafé eller på et kontor på skolen. Vi brukte båndopptaker under de fleste elevintervjuene og transkriberte intervjuene i etterkant. I noen tilfeller ønsket ikke elevene at vi skulle bruke båndopptaker. I disse tilfellene tok vi notater og skrev et sammendrag i etterkant av intervjuet. Sammenlignet med elevintervjuene var intervjuene med foreldre en god del knappere, noe som gjenspeiler omfanget på kontakten med minoritetsrådgiver. Vi brukte ikke båndopptaker under foreldrintervjuene, men tok notater underveis. Noen av foreldrintervjuene ble av praktiske årsaker foretatt på telefon – blant annet var én av fedrene bosatt i utlandet.

I forkant av elevintervjuene utarbeidet vi en intervjuguide med følgende hovedtemaer: bakgrunn, møte med minoritetsrådgiveren, kontakt med andre rådgivere, foreldrenes møte med minoritetsrådgiveren sett fra eleven og avslutning av kontakten med minoritetsrådgiver. Først i intervjuet ba vi eleven fortelle litt om seg selv, familien sin, bositasjon og hjemland. Deretter gikk vi inn på elevens møte med minoritetsrådgiveren, herunder hvordan de kom i kontakt, om de kunne beskrive problemet i korte trekk, og om de kunne beskrive hvordan de opplevde at de fikk hjelp. Videre spurte vi om eleven hadde vært i kontakt med andre rådgivere på skolen / utenfor skolen, og om eleven kunne sammenligne / beskrive forskjellen i hjelpen fra de ulike rådgiverne. Vi spurte også om minoritetsrådgiveren hadde vært i kontakt med foreldrene, og om

hvordan elevene opplevde denne kontakten. Til slutt spurte vi eleven om ordningen kunne forbedres på noen måte: Hva var bra med ordningen, og hva kunne vært gjort annerledes?

Vi rekrutterte elever og foreldre i all hovedsak gjennom minoritetsrådgiverne. Minoritetsrådgiverne arbeider med problematikk som kan anses å være svært sensitiv, og vi ble derfor anbefalt av NSD å rekruttere gjennom minoritetsrådgiver heller enn å sende ut informasjon til potensielle informanter slik at de kunne kontakte oss, besøke skoleklasser for å rekruttere eller henvende oss til dem på Facebook eller nettfora. Minoritetsrådgiveren jobber med å oppnå tillit hos sine brukere, og vi ønsket ikke at forskningsprosjektet skulle komme i veien for minoritetsrådgiverens arbeid med å bygge en relasjon med elevene og de foresatte. Vi har ikke lyktes i å komme i kontakt med elever som har vært i kontakt med minoritetsrådgiver, men som ikke har opplevd at de har fått hjelp, selv om det antakeligvis er noen av disse også. Dette kan komme av at vi har rekruttert elever gjennom minoritetsrådgiveren. Vi har forsøkt å komme i kontakt med andre elever som har vært skeptiske til minoritetsrådgiveren, gjennom elever vi har snakket med, men dette har vi ikke lyktes med.

Rekruttering gjennom minoritetsrådgiver kan gi skjevheter i utvalg og datatilfang, særlig ved at kritikk underkommuniseres. Vi mener likevel at denne ulempen ikke bør overdrives. Erfaring med brukerintervjuer tilsier at brukere som rekrutteres gjennom de som skal evalueres, ikke nødvendigvis er tilbakeholdne med kritiske synspunkter og negative erfaringer, og det synes vi heller ikke de var i disse intervjuene. Mye kan gjøres fra forskerens side gjennom tillitsarbeid og «posisjonering» av prosjektet, der uavhengighet og avstand til skolen signaliseres, for eksempel ved ikke å bruke skolen som arena for elevintervjuene. Dette gjorde vi i noen tilfeller, men det synes heller ikke å ha vært noe problem. Vi vektla også at hensikten med prosjektet var å gjøre ordningen bedre for de som trenger den. Vi valgte likevel å rekruttere en elev gjennom helsesøster. Uten at dette er representativt, var det tydelig at denne eleven ikke hadde utfordringer som var innenfor kjerneoppgavene til minoritetsrådgiver.

3 Elever

I dette kapitlet skal det handle om eleverfaringer med minoritetsrådgiver. Minoritetsrådgivere skal, som vi har sett i kapittel 1.1, primært forebygge at unge mennesker utsettes for ekstrem kontroll, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. Vi kaller dette minoritetsrådgiverordningens kjernemandat. Men mandatet er ikke avgrenset til kjerneoppgavene, i tillegg skal minoritetsrådgiver – slik dette er formulert i handlingsplanen for 2013–2016 – bidra til å fremme gode oppvekstmuligheter for barn og unge. Minoritetsrådgivernes egen rapportering av hva de rent faktisk jobber med, viser da også at problemer som fravær, svake skoleprestasjoner og generelle psykososiale utfordringer er mer framtreddende i deres arbeidsdag enn tvangsekteskap og kjønnslemlestelse (se kapittel 1.1).

Vi skal i det følgende se hvor stor andel av elevene som kjenner til minoritetsrådgiver, hvor mange som har hatt samtaler med vedkommende og hvilke saker elever «bruker» minoritetsrådgiver til. Men vi skal framfor alt tematisere og diskutere et kjernepunkt i all rådgivningsvirksomhet: *tillit*. Hva er det som gjør at elever velger å betro seg til en minoritetsrådgiver på skolen? Kjernemandatets problemområder berører dypt personlige spørsmål for den enkelte ungdom. En jente eller en gutt som behøver å snakke om tvang eller ekstrem kontroll i familien, utleverer de som skal være de nærmeste i livet: mor, far og eventuelt andre nære slektninger. Det skal en del til å gjøre det. Hvordan vinner minoritetsrådgiver elevens tillit? Og hva skjer etterpå? Hva er det – eventuelt – minoritetsrådgiver hjelper til med? Er det noe han eller hun gjør, som skiller seg fra måten andre stillingsfunksjoner på skolen arbeider? Hvordan håndteres forholdet til foreldre?

Vi har søkt svar på disse spørsmålene gjennom et todelt metodisk design: en survey til elever på skoler med minoritetsrådgiver og dybdeintervjuer med et utvalg elever som har en relasjon til minoritetsrådgiver.

Vi valgte, som det framgår i kapittel 2, å gjennomføre en bred spørreundersøkelse der vi ville henvende oss til *alle* elever på skoler som har minoritetsrådgiver. Dette fordi minoritetsrådgiver arbeider i en universell skolesetting, og fordi vi ønsket synspunktene fra bredden av elever på hvordan de «bruker» og hva de tar opp med minoritetsrådgiver kontra med lærere, andre rådgivere og helsesøster. Målet var å finne ut hvilke elever, med hvilke problemer, som bruker hvilke stillingsfunksjoner i skolen til hva. For å kunne gi presise svar på dette var vi avhengige av god oppslutning om spørreundersøkelsen. Dette er det to grunner til: Problemer som ligger innenfor minoritetsrådgivers kjerne-

mandat; tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og ekstrem kontroll, må – også på skoler med en høy andel elever med innvandrerbakgrunn – antas å være marginale. De er ikke utbredt blant bredden av elever. Vi behøvde derfor svar fra en stor andel elever for å kunne si noe om utbredelse av slike problemer, håndtering av slike problemer i skolen og bakgrunnen til elever som har slike problemer – sammenlignet med de som ikke rapporterer om dette. Dybde i analyser av kvantitative data krever bredde i besvarelsene. Dernest er minoritetsrådgivere utplassert i ulike skoler over hele landet, og dersom vi skulle kunne gi et representativt bilde av erfaringer til elever på tvers av disse ulike skolene og lokale miljøene, var vi avhengig av bredde i besvarelsene.

Oppslutningen om spørreundersøkelsen ble, som det er grundig redegjort for i kapittel 2, for dårlig til at dataene vi sitter med, gir grunnlag for dybdeanalyser. Det vil si grunnlag for å koble elevers bakgrunn, rapporterte problemer og bruk av ulike rådgivere/skolehelsetjeneste. Derfor kan vi ikke svare på hvilke elever med hvilke problemer som bruker hvilken rådgiver/hjelpfunksjon til hva. Herunder heller ikke om det er slik at elever som har problemer som tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og ekstrem kontroll vet om og oppsøker minoritetsrådgiver.

Svarene fra spørreundersøkelsen må på grunn av lav svarprosent og dermed fare for skjevheter i utvalget elever som har svart på undersøkelsen, tolkes med varsomhet. Vi mener likevel spørreundersøkelsen gir en indikasjon på hvilke stillingsfunksjoner elever vil ta opp ulike problemer og spørsmål med, de gir et bilde av om minoritetsrådgiver er synlig for elevene, og hvilke erfaringer de som har hatt en én-til-én-relasjon med minoritetsrådgiver, har. Erfaringene til elever som har inngått i en slik én-til-én-relasjon til minoritetsrådgiver, blir det også satt søkelys på gjennom dybdeintervjuene. Det er gjennomført dybdeintervjuer med ti elever mellom 18 og 24 år, halvparten gutter og halvparten jenter. Alle disse har hatt et én-til-én-forhold til minoritetsrådgiver fordi de har behov en å snakke med, og i flere tilfeller har de hatt behov for konkret hjelp. To av elevene fikk kontakt med minoritetsrådgiver første gang da de gikk på ungdomsskolen, mens resten gikk på videregående skole da de fikk kontakt. Fire av de ti er flyktninger ankommet til Norge i løpet av de siste årene. De øvrige seks er født og oppvokst i Norge, med foreldre med bakgrunn fra Pakistan, Libanon, Afghanistan, Irak, Tyrkia og Iran. Ungdommene refereres til med nummer når vi gjengir konkrete sitater: Elev 1, Elev 2 etc. Når det refereres til navngitte personer, er det brukt fiktive navn. Minoritetsrådgivere refereres til med ett slikt felles fiktivt navn: Nora. Dette er valgt fordi elevene gjerne refererer til minoritetsrådgiver med fornavn. Ved å velge et felles alias for alle minoritetsrådgivere adresseres stillingsfunksjonen, ikke de individuelle menneskene som fyller stillingene. I de tilfellene der det er snakk om to minoritetsrådgivere, har den andre minoritetsrådgiveren fått navnet Ahmed.

Kapitlet er skrevet basert på en kombinasjonsbruk av de to ulike datakildene. Størst oppmerksomhet gis erfaringene til de som har hatt det vi har karakterisert som «personlige samtaler» med minoritetsrådgivere. Vi kan kalle dem *kjernebrukere*. Vi

har valgt å konsentrere oss særlig om dem delvis som en følge av datamaterialet vi sitter med, samtidig som det er et rimelig valg – gitt minoritetsrådgivernes mandat. Dette er en rådgiverstilling med et kjernemandat som krever at det oppnås kontakt og nærhet til de utsatte. Dersom minoritetsrådgivere skal løse sitt kjerneoppdrag – å forebygge tvang, kontroll, vold og overgrep – må de få til de personlige samtalene med elevene. Derfor er spørsmålet om hvordan de får det til, så viktig.

3.1 Synlighet og saker

Minoritetsrådgivere virker i skolesettinger der antallet elever er betydelig, varierende fra noen hundre på enkelte ungdomsskoler til nærmere 1500 på de største videregående skolene (se kapittel 2). Det er i alt om lag 19 000 skoleelever på skoler med minoritetsrådgiver. Er disse rådgiverne synlige for elevene? Vet elever ved skolene hvem de er, hva de jobber med, og hva de – eventuelt – bør henvende seg til akkurat denne rådgiveren om? Dette er krevende å måle, av to grunner: Minoritetsrådgiver inngår i et kollegium av andre rådgivere, helsesøster og lærere. Disse skal *sammen* ivareta en rekke oppgaver og funksjoner overfor elevene, og mange av disse oppgavene samarbeider de om. Det gjelder også oppgaver i minoritetsrådgivers kjernemandat. Å forebygge kjønnslemlestelse er for eksempel en oppgave for minoritetsrådgiver, men det er samtidig en oppgave som helsesøster skal arbeide med. Betegnelsen minoritetsrådgiver kan dessuten føre til at elever som har innvandrerbakgrunn tar opp saker med denne rådgiveren som de like gjerne burde tatt opp med en annen rådgiverfunksjon eller med helsesøster. Det kan med andre ord være krevende for en elev å finne ut hvilke problemområder som «tilhører» hvilken stillingsfunksjon. Den andre grunnen til at dette er krevende å måle, er at problemer – som man trenger hjelp av en voksenperson til – sjelden oppleves som ferdig rubriserte av den som «eier» problemet. Det som fra utsiden kan defineres som for eksempel en spiseforstyrrelse, kan av den som har et slikt problem, være vevd inn et helt kompleks av skole-, helse- og sosialproblemer. Tilsvarende er det med en som opplever å stå overfor tvang og kontroll, kanskje arter det seg slik at det vedkommende føler behov for å ta opp, er at de strever med konsentrasjon og lekser, ikke en eventuell bakenforliggende grunn til at det er slik.

Vi skal i det følgende først se hvem elever svarer at de ville tatt opp potensielle definerte problemer med, hvor stor andel som har personlige samtaler med minoritetsrådgiver, og hva de snakker med disse rådgiverne om. Deretter utforsker vi nærmere hvordan problemkomplekser minoritetsrådgiver får seg forelagt av elever, kan arte seg, sett fra problemeierne – elevene.

Hvem ville *du* spurt?

Et mål på synlighet er hvem elever vil henvende seg til med et definert problem. Hvem – hvilken stillingsbetegnelse i skoleuniverset – svarer de at de ville valgt å henvende seg til når det er snakk om problemer som tvangsekteskap og kjønnslemlestelse? Stillingsalternativene elevene fikk oppgitt, og som de kunne velge blant, var: lærer, helsesøster, rådgiver og minoritetsrådgiver. Elevene fikk også mulighet til å svare «ingen voksne ved skolen» eller «vet ikke».

Det å forebygge tvangsekteskap er del av minoritetsrådgivers kjernemandat, det er grunnen til at ordningen i utgangspunktet ble til. Vi spurte – for også å inkludere de som selv ikke står i fare for å bli tvangsgiftet: «Hvis du var redd for at en venn eller venninne skulle bli utsatt for tvangsekteskap, hvem ville du først tatt kontakt med?» Halvparten av elevene svarte «vet ikke» eller «ingen voksne». Blant den andre halvparten av elevene, de som ville henvendt seg til en definert voksen ved skolen, er det flest som svarer minoritetsrådgiver (nær 18 prosent), dernest helsesøster, rådgiver og lærer. Fem av ti vurderer altså ingen av stillingsalternativene som oppgis, mens i underkant av to av ti svarer minoritetsrådgiver. Forskjellen mellom alle elever og elever som har foreldre født i Afrika/Asia/Midtøsten er ikke stor – henholdsvis 18 mot 22 prosent.

Spørsmål om hvem man først ville kontaktet dersom «du var redd for at en venninne skulle bli utsatt for kjønnslemlestelse (omskjæring)», gir lignende resultat. Litt i overkant av halvparten svarer «ingen voksen på skolen» eller «vet ikke». Her er imidlertid stillingen som oppnår høyest «score» blant den halvparten av elevene som ville tatt kontakt med en definert voksen, helsesøster. Nær 19 prosent sier de ville tatt kontakt med henne, dernest minoritetsrådgiver, rådgiver og lærer. Blant elever med foreldre fra Afrika/Asia/Midtøsten er det en større andel som svarer minoritetsrådgiver enn helsesøster, men det er ikke stor forskjell – 16 prosent for minoritetsrådgiver, mot 13 for helsesøster. Kjønnslemlestelse er da også et problem helsesøstre er pålagt å skulle jobbe med. Helsestasjoner og skolehelsetjeneste skal tilby familier og unge kvinner fra land hvor kjønnslemlestelse er utbredt, tilbud om samtale og en eventuell underlivsundersøkelse. Formålet er å forebygge og bidra til at jenter som har helseplager etter kjønnslemlestelse får hjelp. Helsedirektoratets veileder for helsestasjons- og skolehelsetjenesten¹¹ beskriver hvordan helsestasjonen skal gi tilbud om samtale og informasjon om kjønnslemlestelse, og dersom det vurderes som aktuelt, gi tilbud om underlivsundersøkelse i forbindelse med ordinær helsekontroll ved skolestart. Det samme skal gjøres av skolehelsetjenesten overfor jenter og deres foreldre på 5. trinn. På 8. trinn – det vil si i ungdomsskolen – skal skolehelsetjenesten dessuten sende individuell invitasjon til samtale til jenter i målgruppen. Jentene skal i denne samtalen muntlig presenteres for et tilbud om underlivsundersøkelse hos lege tilknyttet helsestasjons- og

¹¹ Helsedirektoratet: «Forebygging av kjønnslemlestelse Tilbud om samtale og frivillig underlivsundersøkelse. Veileder for helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Revidert mars 2014».

skolehelsetjenesten. Når en forholdsvis stor andel elever viser til helsesøster som *den* voksne i skolen de ville oppsøkt ved fare for kjønnslemlestelse, kan det forstås med bakgrunn i det arbeidet helsestasjoner og skolehelsetjeneste er pålagt å gjøre. Jenter i målgruppen vil kunne ha egne erfaringer med at temaet kjønnslemlestelse er tatt opp med dem av helsesøster – både på barne- og ungdomsskolen. Helsesøster er pålagt en bestemt arbeidsmåte ovenfor jenter som kan være utsatt for kjønnslemlestelse, tilsvarende finnes ikke i minoritetsrådgivers mandat.

Oppsummert er altså tendensen, når det gjelder saker i minoritetsrådgivers kjerne-mandat, at halvparten av elevene enten ikke vet hvem de skal snakke med, eller ikke vil snakke med noen voksne. Det kan være et tegn på at minoritetsrådgiverordningen ikke er synlig nok, men det kan også gjenspeile at en stor andel av elevene ikke har vurdert problemstillingene nøye – rett og slett fordi de ikke oppleves som så aktuelle. I intervju materialet vårt finner vi eksempler på begge deler. Minoritetsrådgiveres egen rapportering av saker viser at både tvangsekteskap og kjønnslemlestelse er problemer som eksisterer i norsk skole, men det er ikke problemer som direkte berører *bredden* i elevmassen. Altså er det grunn til å tro at en stor andel ikke har reflektert over hvem de burde snakke med dersom dette skulle bli et problem.

Forekomsten av problemer med ekstrem kontroll som begrenser unges frihet, er ifølge minoritetsrådgiveres egne rapporteringer noe større enn tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. Vi hadde ett spørsmål som berørte slik kontroll, nemlig hvem eleven ville tatt kontakt med dersom de ble nektet av foreldrene sine å treffe venner etter skoletid. Her er andelen som svarer vet ikke eller ingen voksne, enda høyere enn for tvangsekteskap og kjønnslemlestelse; seks av ti vil enten ikke ta kontakt med noen eller vet ikke. 13 prosent svarer rådgiver, 8 prosent minoritetsrådgiver, 8 prosent helsesøster og nær 8 prosent lærer. Blant elever med foreldre født i Afrika/Asia/Midtøsten er andelen som ville oppsøke minoritetsrådgiver med et slikt problem noe større – skjønt ikke mye: 14 prosent. Igjen kan dette tolkes enten som at elevene faktisk ikke vet hvem de eventuelt kan ta kontakt med, eller at de ikke har tenkt igjennom problemstillingen fordi den ikke vurderes som aktuell.

Vi har også spurt om problemer som ligger utenfor minoritetsrådgivers kjerne-mandat, som: «Hvis du følte deg umotivert på skolen, hvem ville du først tatt kontakt med?» Her er det drøyt tre av ti som svarer «vet ikke» eller «ingen voksne», mens nær fire av ti ville tatt opp sitt motivasjonsproblem med lærer, og to av ti ville gått til rådgiver. Minoritetsrådgiver er det nesten ingen som ville oppsøke med et slikt definert problem. Det er heller ikke her stor forskjell på alle elever og elever med foreldre født i Afrika/Asia/Midtøsten. I sistnevnte gruppe elever er det 7 prosent som oppgir at de ville tatt opp mangel på motivasjon med minoritetsrådgiver, mot 36 prosent med lærer og nær 19 prosent med rådgiver. Tilsvarende resultater får vi når vi spør hvem eleven først ville tatt kontakt med dersom de ble mobbet. Her er det også knapt tre av ti som enten ikke vet eller ikke ville tatt kontakt med noen voksne, mens fire av ti

oppgir at de ville tatt kontakt med lærer, og rett i overkant av en av ti ville tatt kontakt med rådgiver. Nær 5 prosent ville tatt kontakt med minoritetsrådgiver. Forskjellen på alle elever og elever med foreldre født i Afrika/Asia/Midtøsten er heller ikke her stor.

Svarfordelingen når spørsmålet angår mer «dagligdagse» og, vil vi tro, noe mer utbredte problemer som konsentrasjonsvansker og mobbing, indikerer at elever generelt ikke vegrer seg mot å ta opp problemer med ulike stillingsfunksjoner i skoleuniverset. Selv om, bør det bemerkes, det også for disse mer generelle problemene er en nokså stor andel som ikke ville henvendt seg til noen voksne på skolen. Forholdsvis små forskjeller mellom alle elever og elever med bakgrunn fra Afrika/Asia/Midtøsten indikerer dessuten at det ikke er slik at elever med sistnevnte bakgrunn avstår fra å benytte lærere og andre rådgiverfunksjoner stilt overfor problemer som konsentrasjonsvansker og mobbing. Elever med slik bakgrunn oppgir at de vil henvende seg til bredden i stillingsfunksjoner i omtrent samme grad som alle elever, selv om det altså kan spores en viss tendens til å ville bruke minoritetsrådgiver i større grad blant elever med bakgrunn fra Afrika/Asia/Midtøsten enn blant elever generelt.

En alternativ forklaring på at en relativt liten andel elever vil oppsøke minoritetsrådgiver, også når problemene ligger innenfor minoritetsrådgivers kjernemandat, kan være at betegnelsen minoritetsrådgiver bidrar til å skape avstand. En slik tittel kan potensielt bidra til at elever som ikke har innvandrerbakgrunn ikke vurderer minoritetsrådgiver som en aktuell samtalepartner – heller ikke når de står overfor problemer i vennekretsen som berører kjernemandatet. Og det kan potensielt føre til at elever som har innvandrerbakgrunn opplever denne særskilte rådgiverfunksjonen som stigmatiserende og derfor i stedet benytter de generelle hjelpe- og støttefunksjonene. Hvorvidt tittelen oppleves stigmatiserende, er vanskelig å måle i en spørreundersøkelse. Vi har imidlertid spurt elever som oppgir at de ikke har hatt personlige samtaler med minoritetsrådgiver, hvorfor de ikke har hatt dette. Åtte av ti svarer at de ikke har hatt behov for kontakt. Mellom to og tre av ti svarer at de ikke kjente til denne rådgiveren, mens nær to av ti svarer at denne rådgiveren «ikke er beregnet på meg». Andelen som opplever at rådgiveren «ikke er beregnet på meg» er større blant alle elever (nær 20 prosent) enn blant elever med foreldre fra Afrika/Asia/Midtøsten (nær 7 prosent). Det er altså, ikke overraskende, en viss tendens til at elever som ikke har innvandrerbakgrunn i større grad enn elever med former for innvandrerbakgrunn ikke vurderer en minoritetsrådgiver som aktuell for seg. Men det er også blant elever med bakgrunn fra Afrika/Asia/Midtøsten en viss andel – nær 7 prosent – som mener at minoritetsrådgiver ikke er aktuell for dem. I intervjuene vi har gjort med elever, er det enkelte som reflekterer over begrepet minoritetsrådgiver.

Elev 4 (gutt): Om det hadde hett vanlig «rådgiver» så hadde det vært bedre enn om en sa «minoritetsrådgiver». For når en sier minoritetsrådgiver så tenker man,

hva faen er det for noe? Minoritetsrådgiver, de skjønner ikke hva det står for. Folk blir skeptiske. Minoritet.

Intervjuer: Hva er det de tenker da?

Elev 4: Jeg har hørt... eller hvem var det som sa det? Utlendingrådgiver. En sånn problemrådgiver. Om det hadde hett vanlig rådgiver så hadde det vært mye bedre.

Forsker: Men hadde de fortsatt forstått hvordan hun skiller seg fra andre rådgivere?

Elev 4: Ja, fordi la oss si når du har en presentasjon til skolen hvor du sier jeg jobber med det og det. Om du viser til elevene dine at den og den rådgiveren jobber med det faglige, mens den og den rådgiveren jobber med noe helt annet. Så skjønner folk at den og den jobber med noe helt annet, ikke sant. Så om det heter vanlig rådgiver, så er det det samme fordi du vet hva den jobber med.

Eleven har hørt at andre elever er skeptiske fordi de assosierer minoritetsrådgiveren med en «utlendingrådgiver» og «problemrådgiver». En annen elev forteller at alle har sin egen mening om minoritetsrådgiverordningen, og at mange minoritetselever tenker at «kulturen vår» ikke har noe å gjøre med det minoritetsrådgiveren jobber med. De mener at: «Familien vår gjør ikke sånt mot oss. Hvorfor er det spesielt for oss da?»

Begrepet «minoritetsrådgiver» kan altså, for enkelte, representere en terskel og et hinder for kontakt. Enkelte elever opplever at det knyttet til minoritetsrådgiverordningen finnes noen bestemte forventninger til oppdragerpraksis i familier med innvandrerbakgrunn, forventninger elevene ikke mener er i samsvar med realitetene hjemme hos dem. Dermed oppleves det som at denne rådgiverfunksjonen kan skape fordommer. Den kan virke stigmatiserende, bygget på en forventning om at det er problemer med tvang og ekstremkontroll i familier med innvandrerbakgrunn *generelt*.

Elever som selv gir uttrykk for slik skepsis er ikke representert i vårt intervjumateriale. Vi har ikke lyktes å komme i kontakt med noen. Men flere av elevene vi intervjuet, elever som selv har «brukt» minoritetsrådgiver, fortalte altså om andre elevers skepsis. Dette er en skepsis som, slik den refereres, er knyttet til selve begrepet minoritetsrådgiver, men også til elevers frykt for at det å betro seg til en slik type rådgiver kan få negative konsekvenser for familien.

Det elever sier i intervjumaterialet indikerer altså at begrepet minoritetsrådgiver kan bidra til at elever avstår fra å oppsøke denne rådgiveren, men vi kan ikke dokumentere hvor utbredt dette er.

Saksbredde og hele livssituasjoner

Hva når vi så ikke tar utgangspunkt i problemer, men i selve minoritetsrådgiverstillingen? Hvor stor andel har da «sett» dem? Spørsmålet var om elevene hadde vært i

kontakt med minoritetsrådgiver. Svaralternativene var at de hadde deltatt i jente- eller guttegruppe, hadde vært «innom» minoritetsrådgiver for å småprate, hadde snakket med minoritetsrådgiver i skolegården eller gangen, at minoritetsrådgiver hadde undervist i klassen deres, at vedkommende hadde presentert seg i klassen, eventuelt «annen form for kontakt» eller «ingen av disse». Over halvparten av elevene svarer «ingen av disse». Det tolker vi som at elevene knapt har notert seg at det finnes en minoritetsrådgiver på skolen. Andelen som ikke har notert seg at det finnes en slik rådgiverfunksjon på skolen, er noe lavere blant elever med foreldre fra Afrika/Asia/Midtøsten enn blant alle elever – 40 prosent mot i overkant av 50 prosent.

I den halvparten av elevene som har hatt en eller annen form for kontakt, er det størst andel – nær fire av ti – som oppgir at minoritetsrådgiver har presentert seg i klassen, mens én av ti oppgir en form for én-til-én-kontakt – ved å svare at de har vært innom for å småprate. Her er andelen blant elever med foreldre fra Afrika/Asia/Midtøsten høyere, nær to av ti med slik bakgrunn oppgir at de har vært innom for å småprate. Elever med slik bakgrunn har også en større tendens til å ha deltatt i en jente/guttegruppe sammen med minoritetsrådgiver, 13 prosent har deltatt i en slik. Når vi spør eksplisitt om elevene har hatt «personlige samtaler», er det i underkant av én av ti elever som svarer at de har hatt dette. Også her er det en viss forskjell på alle elever og elever med foreldre fra Afrika/Asia/Midtøsten: 7 prosent mot 14 prosent.

Minoritetsrådgivers synlighet og bruken av minoritetsrådgiver til gruppesamlinger, småprat og til personlige samtaler er altså, ikke overraskende, noe større blant elever med foreldre fra Afrika/Asia/Midtøsten enn blant alle elever.

Vi spurte også om elevene har hatt «personlige samtaler» med helsesøster og rådgiver. Dette er noe mer utbredt enn å ha hatt slike samtaler med minoritetsrådgiver. To av ti har snakket med helsesøster, mens tre av ti har snakket med rådgiver. Her er forskjellen på alle elever og elever med foreldre fra Afrika/Asia/Midtøsten liten. Elever med denne typen innvandrerbakgrunn bruker altså helsesøster og rådgiver til personlige samtaler i omtrent like stor grad som alle elever. Som vi tidligere har vært inne på, finner vi altså ingen tendens blant bredden av elever med bakgrunn fra Afrika/Asia/Midtøsten til å bruke minoritetsrådgiver framfor eller i stedet for andre rådgiverfunksjoner.

Den relativt lave andelen som bruker minoritetsrådgiver må forstås med bakgrunn i to forhold. De aller fleste elever har ikke problemer de behøver å oppsøke en type sosialpedagogisk rådgiver eller helsesøster med. Problemer som ligger innenfor minoritetsrådgivers kjernemandat er enda mindre utbredt blant elevene. En av ti er slik sett ikke en liten elevandel.

Hva er det så elever oppgir at de «en eller annen gang» har snakket med minoritetsrådgiver om? Elevene ble forelagt en lang rekke potensielle saker. Og de kunne krysse av for hvor mange de ville. Halvparten har snakket om «litt forskjellig», halvparten har også snakket om hjelp til utdanning- og yrkesvalg, nær tre av ti har snakket om at de «sliter med norsken», og om lag like mange har trengt hjelp til søknad til Lånecassen,

eller de har slitt med konsentrasjonen. Det er mindre enn én av ti som har snakket om problemer som ligger innenfor minoritetsrådgivers kjernemandat: som at familien bestemmer hvilke venner eller kjæreste man skal ha, eller at man blir kontrollert og truet. Igjen må dette antakelig tilskrives at tvangs- og voldsrelaterte problemer ikke rammer bredden av elever, heller ikke den andelen av elever som snakker med minoritetsrådgiver i en én-til-én-relasjon. Samtidig illustrerer svarene at mens det er relativt få som oppgir at de «snakker med» minoritetsrådgiver, snakker de som først gjør dette, med minoritetsrådgiver om litt av hvert. Dette er en bredde som også kommer tydelig til syne i dybdeintervjuene.

Dybdeintervjuene med ti ungdommer gir innsikt i hvordan det å ha et problem man behøver hjelp fra minoritetsrådgiver til, arter seg, blant annet hvordan ulike problemer tenderer til å ta form av hele problemkomplekser. Hvis man lister sakene elevene har hatt behov for minoritetsrådgiver til, kan den se slik ut: økonomiske problemer i familien, fravær fra skolen, foreldre som er syke – psykisk og/eller fysisk, egne krigstraumer, depresjon, generelle psykiske vanskeligheter, kontrollerende foreldre, tvangsekteskap, konsentrasjonsvanskeligheter, at eleven selv ser det som sin oppgave å kontrollere kvinner i familien, vold i ekteskapet, æresproblematikk.

Slik kan en forsøksvis ordnet problemliste se ut. Men slik ser den ikke ut fra elevenes ståsted. La oss illustrere med et eksempel. En ung gutt forteller hvordan han blir sendt til minoritetsrådgiver – av læreren sin – fordi han sliter med å holde seg våken i timen. Det viser seg at årsaken til konsentrasjonsproblemene er at familien sliter økonomisk, og at gutten jobber sene kvelder og netter flere ganger i uka for å bidra til at familien skal klare seg økonomisk. Dermed får han sjelden en god natts søvn, han får ikke gjort lekser, og han sovner i timene. Alt dette forteller han om til minoritetsrådgiver, som får han til forstå at det ikke er hans oppgave å ordne alt, og at lærer må få vite hva som er årsaken til at han sliter i timene. Med elevens samtykke tegner minoritetsrådgiver opp et «bilde» av situasjonen for den aktuelle læreren. Resultatet er at eleven opplever mer rom i egen hverdag – og mer forståelse fra læreres side. Han fortsetter å snakke med minoritetsrådgiver, og etter hvert framkommer det at han ikke bare kjenner et ansvar for familieøkonomien, han mener også at han har ansvar for å passe på ærbarheten til søsteren.

Elev 4 (gutt): Vi fant ut at lillesøstera mi hadde kjæreste. Da ble jo bålet tent, ikke sant. Da brukte jeg bensin for å slukke bålet heller enn vann. Jeg var utrolig sint. Så da pratet jeg masse med Nora. Hun sa at du må roe deg ned, du må slappe av. Vi bor i Norge. [...] Også sa hun «Du kan kanskje gi begrensninger til søstera di. Men du kan ikke stoppe det helt, ikke sant. Du må tenke litt hva du gjør og sånn.»

Eksempelet illustrerer tre poenger. For det første illustrerer det problemkompleksiteten – her henger bokstavelig talt alt sammen med alt. Det er vanskelig å se for seg hvordan man på en fornuftig måte skal bistå denne ungdommen med ett og ett problem. For

det andre illustrerer det at eleven kommer til minoritetsrådgiver med et problem som ligger et godt stykke utenfor rådgiverens kjernemandat, nemlig at han sovner i timene, mens det etter hvert framkommer at eleven også har utfordringer som er godt innenfor rådgiverens kjernemandat: et egenfølt ansvar for å kontrollere kvinnelige familiemedlemmer. Spørsmålet er om kjernemandatproblematikken ville kommet fram og opp i dagen uten at eleven først hadde fått tillit til minoritetsrådgiveren fordi hun bisto ham med et annet problem. Og for det tredje illustrerer eksempelet at det – og dette er en banal, men viktig observasjon – hjelper å snakke med noen når det er noe man sliter med. Det eleven formidler at minoritetsrådgiver gjør, er å sette seg ned og lytte og stille spørsmål. Slik bidrar hun til at han får sortert i problemhaugen og finner noen problemhåndteringsstrategier. Da blir det etter hvert greiere å snakke om ting også. Denne eleven har lignende erfaring:

Elev 2 (gutt): Jeg begynte å bli lei. Jeg klarte ikke det på skolen. Jeg har problemer. Jeg har alt liksom. Også det er greit å snakke om det nå, før var det vanskelig. Nå er det helt greit for jeg går på riktig vei liksom. Hun [minoritetsrådgiveren] klarte å få tak i meg, liksom.

«Hun klarte å få tak i meg», sier eleven. Det kan tolkes som at minoritetsrådgiver gjennom å få denne eleven til å snakke, fikk ham til å se utfordringene han hadde, litt mer utenfra. Dermed ble det også enklere å håndtere dem. De går fra å være et problemkompleks som synes ugjennomtrengelig, til å bli, om man vil, en litt mer ordnet problemliste som kan settes ord på og som kan angripes med strategier. Slik denne eleven gjør det:

Elev 10 (jente): Jeg var veldig usikker på meg selv og trakk meg unna de andre elevene. Det var mye som foregikk oppe i hodet mitt. Jeg var ikke glad, ikke engasjert. Det er som om du spiser favorittretten din, men du føler ingenting.

Sammensatte problemer som de intervjuede elevene gir oss innsikt i, er neppe unikt for elever med innvandrerbakgrunn med behov for hjelp. Det er snarere et allment kjennetegn at problemer tenderer til å opptre «i flokk». De nylig publiserte resultatene fra elevundersøkelsen Ung i Oslo (Andersen & Bakken 2015) illustrerer dette. Her framgår det at ungdom som er del av familier som relativt sett har få sosioøkonomiske ressurser, også er de som er minst fornøyd med egen helse, rapporterer om flere fysiske helseplager, trener mindre og der færre har et godt selvbylde sammenlignet med de som vokser opp i høyere sosiale lag. Flere med lav sosial bakgrunn sliter med dårlig helse, er betydelig mer utsatt for vold og mobbing, og flere er involvert i kriminalitet (Andersen & Bakken 2015, s. 5). Det som gjerne kalles Matteus-effekten, det vil si at de som i utgangspunktet har mye gjennomgående tenderer til også å få mye positivt, mens de som stiller med et dårligere utgangspunkt gjennomgående synes å være mest utsatt

også for andre problemer, synliggjøres altså både i bredt anlagte spørreundersøkelser og i vårt intervjumateriale med ungdom som har brukt minoritetsrådgiver.

Det er av flere grunner viktig å merke seg at det er slik. Elevintervjuene synliggjør for det første at sosialt betingede problemer kan være en minst like stor utfordring som kulturelt betingede problemer blant elever med innvandrerbakgrunn – noe de har til felles med elever generelt. Dette understrekes også i Ung i Oslo, her konkluderes det med at sosial bakgrunn er langt viktigere som ulikhetsskapende faktor enn hvorvidt ungdommene har innvandrerbakgrunn eller ikke (Andersen & Bakken 2015, s. 5). Elevintervjuene synliggjør imidlertid at sosiale og kulturelle problemer kan henge sammen og være vanskelige å forholde seg til, enn si håndtere, hver for seg. Dessuten kan problemer framstå som sosiale utfordringer, mens andre, kulturelt betingede utfordringer kan ligge bak. For minoritetsrådgiver kan elever som kommer eller henvises basert på sosiale problemer, vise seg å ha mer sammensatte utfordringer å stri med.

Hva forteller dette om minoritetsrådgiverordningen? Å sovne i timen er et disiplin-/helseproblem, og når en elev henvises til minoritetsrådgiver og ikke til helsesøster eller til rådgiver med basis i en slik utfordring, kan det antakelig tilskrives elevens innvandrerbakgrunn. Så viser det seg at symptomet har bakgrunn i både sosiale og kulturelt betingede bakenforliggende problemer. Dette blir synlig i samtaler med minoritetsrådgiver, det er ikke sikkert det ville framkommet i samtaler med en annen rådgiverfunksjon. Samtidig er det åpenbart slik at eleven ville kunne ha nytte av å bruke også de andre rådgiverfunksjonene og skolehelsetjenesten, fordi minoritetsrådgiver vanskelig kan bistå med alt. Slik synliggjøres både et behov for den kompetansen minoritetsrådgiver besitter og for at denne kompetansen bør kobles med øvrige hjelpefunksjoner i skolen.

3.2 Et tillitsforhold

Hvordan oppnår minoritetsrådgiver en tillit hos elever som gjør det mulig å – for eksempel – betro seg om at man blir sint fordi søstera får en kjæreste, at man må jobbe om natta, at man er blitt «overkjørt» i spørsmålet om ekteskap eller «forlovet bort» mens man var på ferie? De intervjuede elevene snakker om slike forhold som «hemmeligheter», noe de egentlig har bestemt seg for ikke å fortelle om til *noen* utenfor egen familie. Ingen. Ikke venner og venninner en gang. Hvordan blir det mulig å snakke med minoritetsrådgiver?

I det følgende skal vi se hvordan kontakt kan opprettes og vedlikeholdes, og hvordan tillit bygges.

På tilbudssiden

Elevene vi har dybdeintervjuet, er elever der kontakt er opprettet – som noe mer enn at minoritetsrådgiver har kommet i klassen og introdusert seg selv. Når vi i spørreundersøkelsen spør de som oppgir at de har eller har hatt «personlige samtaler» med minoritetsrådgiver, hvordan denne kontakten ble opprettet, svarer to av ti at læreren sendte dem dit. Om lag en like stor andel opplevde å bli «innkalt til en samtale». Dette tolker vi som at minoritetsrådgiver enten gjennom andre ansatte ved skolen eller andre elever, har fått vite at det kan være grunn til å snakke med den aktuelle eleven, og altså innkaller vedkommende. Nær to av ti har oppsøkt minoritetsrådgiver selv, mens de øvrige er blitt anbefalt av venner, har kommet i kontakt på andre måter eller ikke vet. Kontakt med minoritetsrådgiver er altså opprettet via ulike kanaler og på ulike måter.

I dybdeintervjuene fortelles det også at minoritetsrådgiveren bruker mye tid der hvor elevene oppholder seg – i kantina eller ute i skolegården – og blir kjent med elevene på denne måten, noe som, antakelig, gjør det enklere både for minoritetsrådgiver å innkalle elever til samtaler og for elever å oppsøke minoritetsrådgiver på eget initiativ. Noen elever oppgir også at de har fått kontakt ved å være med i gutte- eller jentegrupper. Når så kontakt er opprettet, forteller elever som har et én-til-én-forhold til minoritetsrådgiver, om en rådgiver som er på tilbudssiden. Minoritetsrådgiver tar selv initiativ til kontakt, de venter ikke til eleven melder inn et behov. Dette kan for eksempel arte seg som at minoritetsrådgiver sender eleven meldinger for å høre hvordan det går. Denne oppsøkende framgangsmåten tolkes – av elever – som at minoritetsrådgiveren er tilgjengelig og interessert i å bli kjent med dem.

Elev 9 (gutt): Jeg synes det er veldig greit, for noen ganger kan jeg gå og ha det litt vondt uten å gå til rådgiver, men når du får en melding på telefonen, så spør hun deg: «Vil du snakke?» Så kan du tenke at «ja, det vil jeg».

Elev 3 (gutt): Jeg kan snakke med Nora om personlige ting fordi Nora tilbyr seg å snakke med deg, og det gjør ikke de andre rådgiverne. Du vil ikke fortelle noe som har skjedd i livet ditt, til en som ikke vil høre på deg, men minoritetsrådgiveren tilbyr seg å høre på deg. Nora vil høre på deg, så da har du lyst til å fortelle.

Elev 6 (jente): Jeg er ikke sånn som snakker med folk, men jeg var alltid trygg på Nora. Jeg kunne snakke med henne konstant. Det var noe med væremåten hennes. Hvordan hun snakket med meg. Hun stilte spørsmål: «Hvordan føler du deg?» og «Hva vil du gjøre?» De fleste rådgiverne hadde ikke tid. Nora tok kontakt med meg og spurte hvordan jeg hadde det.

Elev 1 (jente): Jeg var litt i depresjon, og da kalte Nora meg inn og bare: «Hva skjer? Går det bra med deg?» Og til slutt sa jeg bare: «Ja, jeg har problemer.» Det var hun som kalte meg inn, ellers ville jeg ikke gått til henne.

Elever forteller at de ikke nødvendigvis ville oppsøkt en rådgiver eller lærer på egenhånd, men, som sitatene over illustrerer, det har de heller ikke behov, for minoritetsrådgiver tar kontakt og spør om de trenger en prat, uten at de har bedt om det. Slik disse elevene opplever det, er dette ikke påtrengende. Det er nødvendig. Dersom minoritetsrådgiver ikke hadde bedt dem om en prat, hadde de ikke snakket.

Elever opplever altså at minoritetsrådgivers kontaktform minner om strategiene som benyttes i oppsøkende ungdomsarbeid som i utekontakten (jf. Bergheim 2014). Det er her ikke snakk om en rådgiver som kun informerer om når kontoret hans eller hennes er åpent, for så å invitere de som har behov, til å gjøre avtale eller banke på døra. Erfaringene synliggjør svakhetene ved en strategi der elever inviteres til å banke på døra og gjøre avtaler når de opplever å ha et behov. Den forutsetter at elevene det er snakk om, selv har innsett at de behøver bistand og en prat, og at rådgiveren er personen de ønsker å snakke med. Slik elever forteller om behovet for å snakke med noen, framstår dette, i alle fall i starten, som et langt på vei ikke-erkjent behov.

Sladrer ikke

Flere av elevene som er dybdeintervjuet, har problemer i egen familie. Å snakke om dette betyr å utlevere – til fremmede – de som du er i et avhengighets- og kjærlighetsforhold til. Andre studier viser hvor krevende det er å snakke om personlige forhold og utfordringer i nære relasjoner (se for eksempel Olaisen 2007).

Dette er avveininger elevene vi har intervjuet, også sliter med. Hvem vil lytte? Hvem kan jeg stole på?

Elev 1 (jente): Jeg er litt bekymret for familien min hvis noen får vite om det. Det kan kanskje bli et problem for dem. Derfor er jeg ikke villig til å snakke med alle om det. Kanskje andre ville hjelpe slik som Nora, men nei, jeg ville ikke prøve engang.

Under intervjuet med oss valgte denne eleven ikke å fortelle hva slags problemer hun hadde. Hun snakket rundt dem, men fortalte ikke – slik hun hadde valgt å gjøre til Nora. Denne eleven viser til at hun er redd for konsekvensene av en betroelse. Den kan komme til å få konsekvenser ved at den rammer familien hennes, altså er det om å gjøre å velge de man eventuelt betror seg til, med stor omhu. Flere av de andre elevene reflekterer på lignende måter. Det er ikke uvanlig at ungdom i en vanskelig livssituasjon ikke ønsker kontakt med noen i hjelpeapparatet (Bergheim mfl. 2013:28). I tillegg kommer at en del elever med innvandrerbakgrunn er del av mer kollektivistisk orienterte familier enn det som er vanlig i majoriteten (Bredal 2006). Dette innebærer at elevene også ofte setter familiens krav foran egne ønsker og behov, og at de, for å beskytte familien, velger ikke å fortelle noen om sin situasjon. Flere av informantene fortalte at de er redde for at politiet, barnevernet eller kritesenteret skal bli innblandet i saken, og at det går rykter om at hvis du snakker med noen om situasjonen i hjemmet, så blir

disse instansene fort involvert. En elev uttrykte det slik: «Jeg trengte noen å snakke med, men jeg kunne ikke stole på noen som helst, ikke sant.» En annen elev uttrykte at: «Det som skjer hjemme, det skjer hjemme. Ingenting skal ut av huset», mens en tredje fortalte at «Når du deler det [hemmeligheten/problemet] med noen, så betyr det veldig mye. Det betyr at du stoler på den personen du sier det til».

Hva er det minoritetsrådgiveren gjør som har fått elevene vi har intervjuet, til å betro seg om situasjonen sin? Elevene vi har snakket med, oppfatter minoritetsrådgiveren som en person som er til å stole på. Hva er det som gir grunn til å stole på?

Flere elever framhever hvordan minoritetsrådgiveren har fortalt eleven, eller demonstrert overfor eleven, at de er underlagt taushetsplikt. Denne taushetsplikten fortolkes og erfares i praksis som at minoritetsrådgiver ikke sladrer til andre om det eleven forteller dem i fortrolighet.

Intervjuer: Hva gjorde at du fikk tillit til minoritetsrådgiveren?

Elev 4 (gutt): Den ene gangen skjedde det noe mellom meg og hun jenta. Da sa jeg til Nora: «Har hun sagt noe til deg angående meg?» Nora bare: «Det har ikke du noe med. Jeg har taushetsplikt. Jeg kan ikke si noe til deg som hun har sagt til meg.» Da fikk jeg bedre tillit til henne, da. Hun sier ikke ting videre. Da fikk hun det godkjenningstempleet ... og poff ... da kunne jeg åpne meg mer til henne, for jeg visste at det jeg sier, det går ikke ut ...

Ved hjelp av begrepet «poff» markerer denne eleven hvordan det skjer et vendepunkt i hans relasjon til minoritetsrådgiver. Det inntreffer når minoritetsrådgiver demonstrerer at taushetsplikt ikke bare er en teoretisk størrelse, det er en praktisk realitet. Det innebærer at man ikke forteller videre det som er blitt fortalt, det går ikke videre til *noen* andre, heller ikke til «andre» som eleven kjenner godt – uten at eleven har samtykket til det.

Har kunnskap

At minoritetsrådgivere demonstrerer at de ikke under noen omstendighet sladrer, er tillitsskapende. Et annet element som framheves av flere elever, er at minoritetsrådgiver forstår. Det innebærer at erfaringer og situasjoner elevene forteller om, blir møtt på en måte som vitner om at minoritetsrådgiver har kunnskaper på feltet, at vedkommende for eksempel forstår æresrelatert logikk som er framtreddende i elevenes familier, vennegjenger og nærmiljøer.

Intervjuer: Hvis du skulle virkelig beskrive hva det er som er bra med minoritetsrådgiveren?

Elev 7 (jente): Nei, altså, det er jo kunnskapen, da. Det å vite om izzat [ære] og tvangsekteskap ...

Elev 9 (gutt): Hadde jeg gått til en vanlig rådgiver, så hadde hun kanskje ikke forstått hvordan jeg hadde hatt det hjemme, for hun hadde sett for seg en norsk familie.

Minoritetsrådgivers kunnskap, det at han eller hun ikke automatisk ser for seg «en norsk familie» og logikken som er framtreddende der, etablerer et grunnlag – en mulighet – for å bli forstått. Hvordan kan de vite at minoritetsrådgiver har kunnskap? Elevene vi snakket med, fortalte at minoritetsrådgiverne har erfaring med lignende saker og kunnskap om problemer i hjemmet hos elever med innvandrerbakgrunn. Dette visste elevene fordi minoritetsrådgiverne demonstrerte dette i samtaler. Minoritetsrådgivere fortalte også elevene om andre minoritets elever som var i lignende situasjoner, og som hadde fått hjelp.

Elev 2 (gutt): Hun hadde en gruppe for gutter som handlet om ære eller noe sånt. Vi visste dagen før at vi skulle spise pizza. Vi var veldig opptatt av det, at vi skulle spise pizza. Og så begynte hun å snakke og snakke og snakke. Du vet, jeg er en araber, og vi har en kultur. Jeg tåler ikke at noen sier til meg for eksempel: Hva om søstera di har kjæreste, hva hadde du gjort da? Hvis det var en annen som hadde spurt meg, hadde jeg blitt litt sur, men da Nora sa det til meg ... Jeg ble ikke sur. Jeg bare kjente at nå er det på tide å snakke med Nora om alt. For når en person spør meg om et spørsmål som er så vanskelig, og jeg ikke klarer å være sur. Jeg klarer ikke å reagere. Jeg bare ser på henne og ... Jeg ville ikke at hun skulle bli irritert eller noe, så jeg svarte henne på en ordentlig måte. Og så tenkte jeg at det er minoritetsrådgiveren jeg skal fortelle alt til. Jeg forklarte henne alt, absolutt alt, det som skjer hjemme, det som kommer til å skje.

Minoritetsrådgiveren det refereres til, snakker om ære, en tematikk hun demonstrerer at hun er kjent med, og stiller spørsmål som treffer eleven. Tematikken og spørsmålene gjør at eleven opplever at det er på tide å fortelle om problemene sine. Hun har demonstrert at hun har innsikt i dette, nå må han følge opp og svare på en ordentlig måte når hun spør. En som har kunnskap, går det ikke an å avfeie eller lure, de fortjener å bli møtt seriøst. Minoritetsrådgiveren kvalifiserer seg og gjør seg relevant gjennom å synliggjøre kunnskap og innsikt.

Opplevelsen kan forstås i lys av at denne eleven, og flere av de øvrige, beskriver hvordan «ingen», ikke noe sted, forstår dem: ikke foreldre, ikke lærere, ikke andre voksne. Når ingen forstår dem, har det slik vi fortolker dette sammenheng med at enkelte elever opplever å befinne seg i en mellom- eller dobbeltposisjon. De er både del av familier og nærmiljøer preget av en kollektivistisk og æresrelatert logikk og av det norske samfunnet, der annen logikk er mer framtreddende. De må forholde seg til ulike typer logikk og til mennesker som bekjenner seg til ulike normer. Slik de føler

det, er det ingen andre mennesker enn dem som befinner seg i en slik mellomposisjon. Og ingen forstår deres forsøk på å navigere og innrette seg innenfor begge posisjonene. Minoritetsrådgiver befinner seg i en universell skolesetting, stillingen hennes er en del av majoritetssamfunnets institusjoner. Hun forutsettes å være innsatt i dets logikk og regler, samtidig demonstrerer hun altså at hun også har innsikt i de normene som gjelder i en del minoritetsfamilier og -miljøer – og at hun er villig til ikke å avfeie dette, men bruke det og bygge på det i dialog med elevene. Slik kan hun være en som ser og forstår situasjonen denne eleven og flere andre beskriver at de står i. Sitatet tematiserer også *behovet* for å fortelle og lettelsen over å finne en person det er mulig å betro seg til: «Og så tenkte jeg at det er minoritetsrådgiveren jeg skal fortelle alt til.» Endelig.

Bryr seg «på ekte»

Minoritetsrådgiver er på tilbudssiden, hun sladrer ikke, og hun har kunnskap. I tillegg er det et viktig fjerde element som bygger tillit: Elever opplever at minoritetsrådgiveren *bryr seg* om dem – ikke bare profesjonelt.

Elev 9 (gutt): Det er veldig snilt at hun gjør det utenfor arbeidstiden. Hun gjør det ikke for jobben eller penger, hun virkelig bryr seg. Det er det jeg føler er det viktigste som rådgiver, at du viser at du bryr deg. At det er ekte.

Minoritetsrådgiver er en stilling med et mandat, besatt av en arbeidstaker med arbeidstid og lønn. Minoritetsrådgiver er profesjonell. Samtidig oppleves altså minoritetsrådgiver ikke alltid å opptre slik elevene er vant til at profesjonelle opptre. Profesjonelle er for eksempel tilgjengelige i arbeidstiden – de kan nås i åpningstiden, og når det er stengt, må man vente til det åpner igjen. Men slik er det ikke med minoritetsrådgiver. En rådgiver som ikke har åpningstid på denne måten, som ikke begrenser sin tilgjengelighet, oppleves som å legge noe mer i relasjonen enn den profesjonelle interessen for enkelteleven. «At det er ekte», sier denne gutten. At det er ekte, innebærer at vedkommende ikke bare gjør det fordi det er hans eller hennes jobb, at de har et mandat og en oppgave de får penger for. Mange av elevene, i likhet med gutten som er sitert over, forteller at minoritetsrådgiveren strekker seg langt for å sørge for at de har det bra, og de oppfatter at dette er fordi minoritetsrådgiveren bryr seg om dem. Minoritetsrådgiveren stiller for eksempel opp for elever på kveldstid når de har behov for det, hjelper til med å finne en jobb, et sted å bo og lignende:

Elev 1 (jente): Jeg sendte SMS: «Kan ikke vi møtes?» Stakkars henne. Hun kom på kveldstid for å møte meg, selv om hun hadde en avtale hos frisør. Hun bare: «Jeg kommer fordi du trenger meg nå.» Så kom hun opp dit hvor jeg var.

Intervjuer: Så hun var tilgjengelig for deg?

Elev 1: Alltid, alltid! Ikke bare i arbeidstiden, også utenfor arbeidstiden. Jeg hadde litt vanskeligheter med å få meg jobb, og hun spurte til og med venninna si om å fikse meg en jobb. Dessverre gikk det ikke, men hun har prøvd, og det er det som er det viktigste for meg.

Elevene velger minoritetsrådgiver som en fortrolig samtalepartner av flere grunner. En viktig grunn er at minoritetsrådgiver ikke sitter og venter til eleven tar kontakt – de spør om å få snakke med dem. Minoritetsrådgiver inviterer seg selv inn i elevers liv, de lytter, og de stiller spørsmål. Slik viser de interesse for eleven og for det eleven sier. De gjør det verdt å snakke. En annen viktig grunn er at minoritetsrådgiver ikke sladrer – det som sies, blir hos ham eller henne. En tredje viktig grunn er kunnskap. Minoritetsrådgiver demonstrerer at de ikke bare kjenner til majoritetssamfunnet og dets logikk, de kjenner også til minoritetssamfunns logikk – dermed er det håp om at de ikke bare lytter, men også forstår. Bakgrunnskunnskapen minoritetsrådgiver demonstrerer å inneha, gjør dessuten at det ikke går an å avfeie vedkommende eller fortelle halvsannheter, her må «alt» fram. Det framstår, slik enkelte forteller om dette, nesten som en forpliktelse. Mens en fjerde grunn er at minoritetsrådgiver demonstrerer en interesse ut over sitt profesjonelle arbeidsforhold. Vedkommende stiller opp også utenfor åpningstiden og med hjelp og støtte ut over det eleven hadde forventet. Denne måten å arbeide på kan oppsummeres i fire k-er: kontaktsøkende, konfidensiell, kunnskapsrik og kameratslig. Slik bygges tillit.

Relasjonene kan beskrives som godt sosialfaglig arbeid. Tilgjengelighet, demonstrering av taushetsplikt, kunnskap om ungdommens situasjon og nærhet er forhold som framheves også i andre prosjekter og studier av sosialfaglig arbeid i skolen (se for eksempel Olaisen 2007). Måten elever beskriver minoritetsrådgivers arbeidsformer på, kan gjenkjennes fra beskrivelser av blant annet skolehelsetjenestens innsats ovenfor ungdom (jf. Langaard 2012). Den er altså ikke unik. Samtidig merker vi oss hvordan elevene understreker minoritetsrådgivers kunnskap. Det at minoritetsrådgiver har kunnskap om familieforhold slik disse *kan* arte seg i enkelte familier med innvandrerbakgrunn, samtidig som hun eller han kjenner til hvordan familieliv leves i majoriteten, gjør det mulig for elever å åpne seg. Minoritetsrådgivers kjennskap til både minoritetslogikk og majoritetslogikk og til mellomposisjonen, kombinert med at han eller hun er lett tilgjengelig og demonstrerer sin taushetsplikt, gjør vedkommende til en aktuell samtalepartner og hjelper.

3.3 Hjelpen som hjelp

Vi har allerede berørt det: om og hvordan elever opplever at de får hjelp. I spørreundersøkelsen har vi spurt de som har «personlige samtaler», om de føler at de har fått «hjelp» av minoritetsrådgiver. Sju av ti svarer at det har de. Mer enn åtte av ti mener det stemmer svært godt eller nokså godt at de etter å ha snakket med minoritetsrådgiver, har det bedre med seg selv. Sju av ti er blitt mer motivert for skolearbeidet, mens seks av ti mener de har fått det bedre hjemme. Den siste svarfordelingen synliggjør samtidig at minoritetsrådgiver først og fremst hjelper eleven med «seg selv» og med skolesituasjonen, og i mindre grad med hjemmesituasjonen. Dette siste skal vi komme tilbake til i delkapitlet om foreldre, først skal vi gå litt nærmere inn i hvordan elever forteller om hjelpen de har fått.

Elevene vi har intervjuet, har, de aller fleste av dem, hatt problemer som berører problemkomplekset ekstrem kontroll. Samtidig er elevenes problemer, som vi så i kapittel 3.1, vevd inn i sosiale og helserelevante livskvalitets- og levekårsutfordringer. Så hva gjør minoritetsrådgiver?

Felles for de intervjuede elevene er at de beskriver bistanden de har fått fra minoritetsrådgiver, som en hjelp som hjelp. Hva kjennetegner en slik hjelp?

Kjennetegn ved en hjelp som hjelp

Vi har allerede vært inne på det: Elevene opplever at de blir invitert inn til å snakke, at de lyttes til av en person som har kunnskap nok til å forstå situasjonen deres, og som stiller de riktige spørsmålene. Slik bidrar de til at eleven får sette ord på sin egen situasjon og kan se den mer fra utsiden. Men de bidrar også til å være en alternativ stemme «ved siden av deg», en annen enn familie og venner. Slik bistår eleven i å skulle fatte egne beslutninger.

Elev 1 (jente): Det er sånn i vår kultur at du alltid må høre på foreldrene dine. Om du ikke gjør det, skjer sånn og sånn. Da har du ingen ved siden av deg. Så du er redd for ikke å høre på dem. Men når du hører fra rådgiveren at livet ditt kommer ikke til å stoppe ... Du har andre muligheter ... Da gjør du det du vil.

Flere beskriver hvordan de opplever at minoritetsrådgiver gjennom spørsmål som stilles, får dem til å brette ut situasjonen sin på en måte som bidrar til at eleven ser situasjonen og problemene i den tydeligere. Denne problemkartleggingen gir så grunnlag for å gi råd – om andre alternative løsninger enn dem eleven selv har sett for seg. De intervjuede elevene forteller, så godt som alle, hvordan minoritetsrådgiveren hjalp dem med å reflektere over mulighetene de hadde foran seg, og konsekvensene av å ta ulike valg.

Elev 9 (gutt): Jeg dro til henne ganske mye. Vi hadde lange samtaler. Hun prøvde å få meg til å tenke over ting. Vi skulle gjøre det forsiktig, og det skulle ikke gå utover meg eller familien. Og så ville hun at jeg skulle ta egne valg, at jeg skulle tenke og reflektere over ting.

Elev 1 (jente): Hun støtta meg og sa: «Stå på det du ønsker. Ikke la andre styre over deg.» Hun sa: «Kan ikke vi gjøre det eller det? Velger du det ene, er resultatet sånn her. Velger du det andre, er resultatet sånn.» Jeg hørte på henne. Jeg står fortsatt i midten. Jeg har ikke funnet noen løsning ennå, men ja. Jeg er liksom i gang, men jeg vet ikke hva som kommer til å skje.

Elev 7 (jente): Når jeg har snakket med søstrene mine, så har de vært sånn: «Nei, nå må du gjøre sånn, og så må du gjøre sånn, og så må du gå ifra ham, og så nei ... kanskje du ikke skal gifte deg ...?» Men hun [minoritetsrådgiveren] var sånn: «Ja, men i ditt miljø, og med din ære ... hvis du tar det valget å stikke av med denne kjæresten her, hvordan vil du sitte igjen etter det? Og hvordan vil det prege deg da?» Og så tenkte jeg: «Hæ? Ja, det har jeg jo aldri tenkt.» Jeg liker ikke at folk skal overkjøre meg eller sitte og si: «Ja, nei, nei, du skal sånn og sånn.»

«Jeg liker ikke at folk skal overkjøre meg», sier denne eleven. Og med «overkjøre» mener hun å fortelle henne hva hun skal gjøre. Når hun lytter til minoritetsrådgiver, er det fordi denne ikke forteller henne hva hun skal gjøre, men bidrar til at eleven ser eget problem, hvilke alternativer som foreligger, men også konsekvensene av å gjøre ulike valg. Så er det opp til ungdommen å velge selv. Å snakke og diskutere hjelper, slik elever forteller om dette, fordi samtalepartnern kartlegger og utreder – framfor å instruere.

Det er imidlertid ikke bare prat i forholdet til minoritetsrådgiver. Flere elever forteller også om praktisk hjelp. Det kan være hjelp til å finne en bolig, hjelp til å snakke med en lærer, praktiske råd om hvordan hjemmesituasjonen kan angripes på en måte som gjør forholdene bedre, hjelp til å finne fram til en annen fagperson som eleven trenger – det være seg psykolog eller advokat. Praktisk hjelp består av alt fra rådgivning til helhetlig bistand i krisesituasjoner. I de tilfellene hvor elever har opplevd at de har vært i en livskrise, og det er snakk om ekstrem kontroll, vold eller lignende, beskrives det hvordan de har fått det de opplever som en helhetlig hjelp.

Elev 7 (jente): [...] og så dro jeg til henne, og så husker jeg at jeg fikk en skikkelig varm og god klem, og så sa hun: «Herregud, hadde jeg visst om dette her, så hadde vi gjort mye annet annerledes.» Og så begynte jeg å snakke. Jeg hadde ikke klart å fortelle – til og med ikke i avhør eller til andre – hvordan jeg hadde hatt det i ekteskapet og sånne ting, men jeg klarte å snakke med Nora. Og så fortalte jeg Nora alt, og så sa hun: «Nei, ikke vær redd. Jeg skal hjelpe deg både med å finne en advokat.» Og så fikset hun det med en gang. Hun ringte rundt og ordnet med advokat, ordnet med NAV, og liksom, ordnet alt. Jeg var hos henne, og etter bare

tre dager hadde jeg fått penger til å kunne kjøpe meg sko og klær, og i tillegg så hadde jeg fått meg advokat.

«Ordnet alt» innebærer i denne jentas tilfelle både å ta imot henne med en klem, lytte til henne når hun forteller «alt», og å bistå med praktiske ting jenta behøver, «med én gang». Det vil i dette tilfellet si advokat og penger fra NAV, slik at hun kan kjøpe seg det nødvendige. Begrepene «alt» og «med én gang» er viktige å ha med seg. Igjen tematiseres minoritetsrådgivers evne og vilje til å være til stede og handle, der og da, uavhengig av hva som måtte være vedkommendes formelle arbeidsoppgaver og ansvar, uavhengig av åpningstid og formalia.

Elevene opplever at hjelpen har tatt utgangspunkt i de behovene de har og i dem som hele personer, og ikke i en arbeidsinstruks der det er beskrevet hva som er minoritetsrådgivers oppgaver. De har opplevd å bli sett og bistått som hele personer i vanskelige situasjoner.

Praktisk bistand behøver likevel ikke bare være knyttet til slike svært dramatiske situasjoner. Det kan også dreie seg om nokså hverdagslige ting.

Elev 2 (gutt): Moren min og faren min ble skilt, og da begynte det å bli krangel mellom familien til moren min og familien til faren min. Hva skal jeg gjøre? Da kom jeg hit og begynte å snakke med henne [minoritetsrådgiveren], og hun [spurte]: «Hva synes du om du slår av telefonen din? Prøv det.» Jeg slo av telefonen min. Etter at hun hadde sagt: «Ikke hør på dem. Det er bare tull.» Jeg lover deg, det var ikke noe stress etterpå. Jeg kunne slå av telefonen min før, men da tenkte jeg ja, de kan snakke dritt og sånn, men hun fikk meg til å ikke høre på dem. Hun fikk meg til å bare [tenke] «fuck det her, hvorfor skal jeg høre på dem»?

Hjelpen som hjalp, kan være en anledning til å snakke om og derigjennom rydde opp i egne problemer, det kan være å peke på alternativer, det kan være å framstå som en annen voksenstemme enn den eleven har i familien, det kan være praktiske råd som å slå av telefonen når familien trekker deg inn i krangler, og det kan være «alt» av praktisk bistand når det er helt krise i livet. Hjelpens mange former har et felles kjennetegn: Den tar utgangspunkt i hele elevens livssituasjon – den isolerer og delegerer ikke til andre, med mindre det er kjernefunksjoner som minoritetsrådgiver umulig kan dekke selv, som når elever trenger bistand fra NAV, advokat eller en psykolog.

Et annet kjennetegn ved hjelpen som beskrives er at den inntar former av samarbeid – den er samarbeidende (jf. Rhodes 2002). Det er liten tvil om hvem som gir bistand og hvem som tar imot; det er minoritetsrådgiver som er hjelperen. Men hjelpen som gis, involverer den som blir hjulpet og tar høyde for denne ungdommens ståsted og synspunkter. Ungdommene får praktiske råd de selv kan bruke, eller de får – gjennom samtaler – hjelp til å se sin egen situasjon fra andre vinkler, og til selv å se muligheter.

3.4 «Den ene»

Elevenes erfaringer når det gjelder tillit og hjelp, gjør at de oppsummerer minoritetsrådgiver som en som er annerledes enn «de andre». De andre det refereres til, er da først og fremst andre voksenpersoner i skolesammenheng, men også i andre sammenhenger. Elevene vi har intervjuet, tenderer til å personliggjøre sin relasjon til minoritetsrådgiveren og tegner et bilde av vedkommende som «den ene» personen som har hjulpet dem gjennom livskriser.

Person, ikke profesjon

Elever beskriver minoritetsrådgiveren med setninger som:

- Hun har litt magi.
- Hun knekker koden på deg.
- Hun er flink til å få det du har på hjertet.
- Hun var min høyre hånd.

Måten de beskriver minoritetsrådgiver på – som «den ene» – må opplagt forstås med bakgrunn i det vi allerede har sett, hvordan det tas kontakt og etableres et tillitsforhold gjennom det vi har kalt de fire tillitsbyggende k-er: kontaktsøkende, konfidensiell, kunnskapsrik – og kameratslig. Det må også forstås med bakgrunn i at elevene det her er snakk om, har opplevd at relasjonen til minoritetsrådgiver er en relasjon som har hjulpet dem. De har både, gjennom å snakke om problemene, fått bistand til å se alternativer og kunne gjøre egne valg, og de har fått praktisk hjelp i form av handlings-tips og kontakt med ulike hjelpeinstanser. Men måten minoritetsrådgiver beskrives på som «den ene», må antakelig også forstås med bakgrunn i hva slags problemer elevene har delt med henne. Det er snakk om problemer som oppleves som eksistensielle, som handler om hvem eleven er, og om hvordan de vil leve. Det handler ikke om hva slags studieretning de skal velge, eller om hva de bør gjøre for å gå opp en karakter i et fag. Det handler om hvordan de skal forholde seg til egen familie, og om hva slags familierelasjoner de skal inngå i, i framtiden. Det handler om hvem de vil være. Så finner de en – en utenforstående i det som er et profesjonelt hjelpeapparat – som de opplever at de kan stole på, og ikke bare det, som har tilnærminger som bidrar til å hjelpe dem.

Intervjuer: Er det noe han gjør, eller er det personligheten hans som gjør at du kan snakke om personlige ting med ham?

Elev 3 (gutt): Jeg tror det er personligheten hans. Fordi han er snill og følsom. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Han føler med deg, da. Han vet hvordan du har det. Han ser bare litt mer familie ut.

Intervjuer: Han er litt mer familie?

Elev 3: Ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Du kan gå til moren din og snakke om alt, men du kan også gå til Ahmed og snakke om alt. Skjønner du hva jeg mener?

Eleven har innlemmet rådgiveren i sine og familiens innerste hemmeligheter, og dermed kan minoritetsrådgiveren nesten anses som en del av familien. Han er en person mer «innenfor» enn «utenfor». Det å ha funnet en slik person beskrives gjennomgående som et entydig gode. Flere elever snakker om hvordan det på ulike måter har reddet dem. Samtidig fører det til at de snakker om hvordan det ikke er noen vits å innlemme noen andre voksne hjelpere i problemet.

Elev 8 (gutt): Jeg hadde personlige problemer, som jeg følte at det var vanskelig å si det til mange personer med en gang. Jeg hadde allerede fortalt det til Nora, og så ville jeg ikke at alle andre [helsesøster] skulle få vite om det.

I det denne eleven sier, og i en del øvrige intervjuer, kan det leses inn en tendens til å ikke bare personliggjøre relasjonen til minoritetsrådgiver, men også å privatisere problemene som håndteres i denne relasjonen, til noe «minoritetsrådgiver og jeg» håndterer, eksklusivt. Til dette trenger vi ingen andre. En slik tilnærming fra elevenes side kan også ha sammenheng med at flere av dem beskriver dårlige erfaringer med andre voksne som de har møtt i ulike typer stillinger. Noen av elevene forteller om konkrete erfaringer hvor de føler seg avvist, ikke anerkjent eller direkte krenket av de «vanlige rådgiverne eller lærerne», noe som har gjort at de distanserer seg fra disse.

Elev 6 (jente): Jeg var dårlig på skolen fordi jeg hatet læreren min. Hun var rasist. For eksempel, i et friminutt satt jeg inne i pausen mens de andre gikk ut. Læreren sa at jeg ikke kunne være inne fordi jeg var utlending, for da kom jeg til å stjele. Jeg sluttet å komme på skolen på grunn av det. Hun var rasist.

Elever som beskriver minoritetsrådgiver som den ene som har bistått dem, opplever ulike former for konflikter i sin egen familie. Familien utgjør, for de aller fleste barn og unge, det første møtet med samfunnet, relasjonene i familien gir grunnleggende sosiale inntrykk og erfaringer. Derfor beskrives også gjerne familien som et både følelsesmessig og fysisk trygt sted, som et sted der man *er* framfor å *gjøre* (jf. Askland & Sataøen 2000). Familien er et sted der man blir elsket og verdsatt for hvem man er, og ikke for hva man utretter. Men ikke alle barn og unge opplever å ha det slik. Og vi vet fra beretninger fra barn og unge med vanskelige familierelasjoner, at de som likevel klarer seg godt, gjerne beskriver enkelte voksenpersoner de har forholdt seg til som den ene som har utgjort en forskjell (se for eksempel Helgerud 2015). Det vil si en voksenperson, det kan være en profesjonell hjelper, en nabo eller en i familien, som vedkommende stoler på og som bistår vedkommende både i det følelsesmessige, ved

å ha en åpen dør og være lyttende og med praktisk bistand. Minoritetsrådgivers måte å jobbe på, slik den er erfart av ungdommene vi har intervjuet, har likhetstrekk med slike beretninger om «den ene». Minoritetsrådgiver har uten tvil, for ungdommene som beretter, betydning en stor og avgjørende forskjell.

Samtidig er det å være minoritetsrådgiver et yrke. Det er en profesjonell rolle. Og profesjonelle forhold har som hovedregel en begynnelse og en slutt. Så hvordan bryter man en slik relasjon? Hvordan beveger den seg inn i en avslutningsfase?

Intervjuene indikerer at relasjonen mellom elev og minoritetsrådgiver i mange tilfeller mangler en avslutningsfase. Flere av elevene vi har snakket med, har stor tiltro til at relasjonen med minoritetsrådgiveren vil vare. Sitatene under illustrerer dette:

Elev 1 (jente): Når hun ikke hører fra meg, er det hun som sender meg en melding: «Går det bra med deg? Er alt i orden?» Jeg bare «ja, ja». Om det skjer noen ting, så bare roper jeg: «Nora!», så er hun der.

Elev 4 (gutt): Vi fikk det gode båndet mellom oss. Jeg kunne ringe henne når jeg trengte henne. Etter skoletid, og nå også. Hvis jeg har et problem, så ringer jeg Nora og sier at jeg har et problem, så løser vi det.

En profesjonell relasjon som har elementer av det personlige og private i seg, kan få stor betydning for den som gis hjelp og støtte. Samtidig kan en slik relasjon være krevende å avslutte eller utfase, noe som på et eller annet tidspunkt må gjøres (jf. Rhodes 2002).

En annen konsekvens av at minoritetsrådgiver av en del elever utpekes som «den ene», *kan*, som vi har sett, være at andre rådgivere og lærere plasseres på utsiden. De kan bli enten noen det ikke er bruk for, eller alternativt, noen man helst ikke vil forholde seg til. Dette er ikke en nødvendig konsekvens, men det kan bli en konsekvens. Flere av elevene forteller at de også har vært i kontakt med andre rådgivere, «de vanlige rådgiverne» som flere sier, men at de ikke har knyttet seg like sterkt til disse som til minoritetsrådgiveren. Mye tyder på at elevene det her er snakk om – de som oppgir at de har «personlige samtaler med minoritetsrådgiver» – går til andre rådgivere når de ønsker hjelp med faglige temaer, men med én gang det blir personlig, går de til minoritetsrådgiveren. Utsagn som «jeg kan snakke om personlige ting [med minoritetsrådgiveren] fordi han tilbyr seg å snakke med deg, og det gjør ikke de andre» tyder på at elevene har en annen relasjon til minoritetsrådgiveren enn til de andre rådgiverne ved skolen. Minoritetsrådgiveren er en de er fortrolig med. Sitatet under illustrerer dette:

Elev 4 (gutt): [...] Det er vanlige eksamensgreier. Det er ikke noen hemmeligheter du forteller til den rådgiveren. Så det er liksom greit å snakke fordi det ikke er noe privat som går ut. Om det hadde vært noe private ting, så hadde jeg ikke snakket med rådgiveren på skolen. Glem det. Det skjer ikke.

Intervjuer: Så en vanlig rådgiver kan du snakke med om faglige ting ...

Elev 4: ... og med Nora kan jeg snakke om alt.

«Om det hadde vært noe private ting, så hadde jeg ikke snakket med rådgiveren på skolen», sier denne eleven, og det blir tydelig at eleven opplever at han ikke kan gå til de andre rådgiverne på skolen med personlige problemer. Elever vi har intervjuet, tegner et bilde av «de vanlige rådgiverne» som profesjonelle og behjelpelige når det gjelder fag, mens de har et mer fortrolig forhold til minoritetsrådgiveren som kan hjelpe dem med «alt». Den personliggjorte relasjonen gjør at minoritetsrådgiverne for enkelte også framstår som de beste å oppsøke om direkte skolerelaterte spørsmål.

Elev 2 (gutt): Ja, de [minoritetsrådgiverne] er mye, mye bedre enn de som er vanlige rådgivere.

Intervjuer: Hvordan da? Hva er det som gjør de så mye bedre?

Elev 2: Jeg vet ikke, men de andre, jeg vet ikke, du kan ikke snakke til dem. Når du vil søke på stipend for eksempel, de [vanlige rådgiverne] gjør det så vanskelig for deg. Men de [minoritetsrådgiverne], jeg vet ikke hva triks på dem, jeg vet ikke. Det er ikke bare meg som synes det, jeg har mye venner liksom som går overalt liksom.

Minoritetsrådgiver rammes inn, i en del elevintervjuer, ikke bare som en rådgiver som har vært flink og som har hjulpet dem, men som «den ene» som har forstått, lyttet og hjulpet dem gjennom en vanskelig livssituasjon. Dette må forstås med basis i måten minoritetsrådgiver arbeider på med å bygge tillit og hjelpe. Men det må antakelig også forstås med basis i hva slags problemer som tas opp med minoritetsrådgiver – hemmeligheter som har eksistensiell betydning for eleven. Konsekvensen kan være at elevene dette gjelder, finner en som virkelig kan bistå og hjelpe dem, noe som må fortolkes som entydig godt, gitt målet om at minoritetsrådgiver skal fylle et behov hos elever som kanskje ikke ellers ville opplevd å få nødvendig hjelp med alvorlige problemer.

Samtidig kan den opplevd nære relasjonen til minoritetsrådgiver tendere til å ekskludere andre potensielle hjelpere i skolen. Dette kan være basert på negative erfaringer med andre lærere, rådgiver og hjelpepersoner. Men det kan også være en konsekvens av at minoritetsrådgiver har hjulpet til med personlige forhold på måter som «smitter over» når hjelpebehovet er mer direkte skolerelatert. For å sette det på spissen: Siden minoritetsrådgiver forstår familielogikken eleven er del av, oppleves vedkommende også som bedre til å hjelpe til med søknader til Lånekassen enn det de andre rådgiverne er. Slik posisjoneres minoritetsrådgiver som person og profesjonell helper som mer unik enn det vedkommende kanskje er, sammenlignet med andre rådgivere, og andre potensielle hjelpere blir ikke tatt i bruk slik de kunne blitt.

3.5 Elever og foreldre

Minoritetsrådgiver forventes, som vi har sett av stillingens mandat slik det er gjengitt i kapittel 1.1, å jobbe for å «bedre samarbeidet mellom skolen og foreldrene». Samtidig gir minoritetsrådgiver råd til elever i saker som ofte direkte angår elevenes problemer med foreldre og øvrig familie. Det å ha kontakt med foreldrene til elevene kan dermed gå på bekostning av både tillit og evne til å hjelpe eleven. Vi drøfter denne potensielle motsetningen nærmere i det påfølgende kapitlet (kapittel 4) om foreldre som brukere. Her skal vi kort belyse den sett fra elevens ståsted. Hvordan mener elever som har en én-til-én-relasjon til minoritetsrådgiver, at minoritetsrådgiver bør forholde seg til foreldrene? Hvordan vurderer de måter minoritetsrådgiver har jobbet med foreldrene deres på?

Ungdommene vi har intervjuet, har alle, foruten én, hatt problemer som har angått familierelasjonen. Elevene beretter om ulike minoritetsrådgiverstrategier overfor foreldre. Vi identifiserer tre ulike måter å gjøre dette på, tre ulike involveringsstrategier overfor foreldre: å involvere foreldre og snakke med dem direkte slik minoritetsrådgiver gjør med elevene, å involvere og jobbe med foreldre gjennom elevene og ikke å involvere foreldre. De tre ulike involveringsstrategiene synes å være nært knyttet til de aktuelle problemenes karakter, men også til de ulike elevenes ønsker og behov.

Involverer elevenes foreldre

Flere av elevene forteller at minoritetsrådgiver har hatt samtaler med foreldrene, både sammen med elevene og ved å ha samtaler med foreldrene deres uten at eleven er til stede. Dette har, slik de aktuelle elevene opplever det, bidratt til å løse uenigheter og familiekonflikter. En av elevene beskriver at hun hadde et dårlig forhold til moren sin, men etter at minoritetsrådgiveren foreslo at de skulle sette seg ned og snakke sammen alle tre, er forholdet blitt bedre.

Elev 7 (jente): Jeg hadde litt sånn opp og ned med mammaen min òg, så jeg tror hun ... [minoritetsrådgiveren] hadde satt opp en avtale hvor hun ville både snakke med meg og mamma for at vi skulle finne ut av ting. Fordi før så var jeg sånn at jeg ikke ville bo hjemme, og jeg ville ikke være med familien. Jeg så ikke så veldig opp til mammaen min som det jeg gjør nå ... Men nå så er jeg blitt en skikkelig mamma-jente, og jeg har veldig stor forståelse for henne.

«Hun ville både snakke med meg og mamma for at vi skulle finne ut av ting», sier eleven. I dette tilfellet har minoritetsrådgiveren foreslått at de tre skal sette seg sammen for å snakke om uenighetene mellom mor og datter. Samtalene mellom minoritetsrådgiver, mor og datter, både sammen og enkeltvis, bidrar til at de to forstår hverandre bedre. Hvordan bidrar minoritetsrådgiveren til å skape forståelse mellom mor og datter?

Elev 7 (jente): Samtidig som hun har jobbet med meg, så har hun på en måte jobbet med at de som er rundt meg også. [...] Hun spurte alltid: «Ja, hvordan er det hjemme? Hvordan er det?»

Samtidig som hun har jobbet med meg, så har hun på en måte jobbet med de som er rundt meg også, sier eleven. Minoritetsrådgiveren foreslår i dette tilfellet at de skal snakke om både hvordan eleven opplever det, og hvordan moren opplever det. På denne måten bidrar minoritetsrådgiveren til at de to forstår hverandre bedre og får et bedre forhold seg imellom.

En annen elev forteller også hvordan minoritetsrådgiveren meklet i en konflikt mellom ham og moren. I en lengre periode var ikke eleven på talefot med moren sin. Moren ønsket å tilbringe mer tid sammen med sin nye kjæreste, men det syntes ikke eleven var greit. Med elevens tillatelse dro minoritetsrådgiveren på hjemmebesøk for å snakke med moren. Etter samtalen med moren beskriver minoritetsrådgiveren for eleven hvordan moren har det, og hva hun har opplevd tidligere. Dette får eleven til å forstå, som han selv sier, «at det er på tide at hun koser seg nå. Hun skal ha det bra». Gjennom samtaler med eleven og moren hver for seg fant minoritetsrådgiveren en løsning som begge partene var fornøyde med. «Tenk deg en person som løser familieproblemer, liksom», sier eleven og forteller at han ikke vet hvilke «triks» minoritetsrådgiveren brukte, men at hun fant en god løsning.

Minoritetsrådgiveren har i begge disse tilfellene involvert foreldrene. Enkelte elever vi har snakket med, har understreket hvor viktig det er at også andre foreldre forstår at minoritetsrådgiveren er til stede for å hjelpe, og for å finne løsninger, ikke for å ødelegge for familier. «Det er viktig at foreldrene kan forstå at minoritetsrådgiverne kan samarbeide», understreker en elev, som også påpeker at dette må formidles til flere.

Et element som er viktig å understreke, er at i begge tilfellene tok minoritetsrådgiveren kontakt med foreldrene etter at eleven hadde gitt tillatelse til det. Minoritetsrådgiver har spurt og fått en godkjenning av eleven. På denne måten setter ikke minoritetsrådgiver på spill den tillitsrelasjonen de har bygget opp.

Involverer foreldre gjennom eleven

I andre tilfeller forteller elevene at det ikke er behov for at minoritetsrådgiveren tar kontakt med foreldrene, fordi minoritetsrådgiveren, gjennom eleven, jobber med andre familiemedlemmer. Her er ett eksempel:

Elev 4 (gutt): [...] fordi pappaen min han er sånn ... [...]. Han er sånn skikkelig «det som skjer hjemme, det skjer hjemme. Ingenting skal ut av huset». Og det er umulig at pappa går til minoritetsrådgiveren. Det går ikke. Det skjer ikke. Så for å gjøre om på pappa så brukte Nora meg. Hun sa: «Hvis du gjør sånn, kanskje det er bedre for faren din. Kanskje han endrer seg på den måten.»

Eleven opplever at minoritetsrådgiveren, gjennom ham selv, jobber overfor flere av medlemmene i familien. Han beskriver det som: «Jeg var hennes hånd inn til vårt hjem.» Dette skjer ved at minoritetsrådgiver foreslår løsninger på familieproblemer som eleven kan sette ut i livet, slik jobber minoritetsrådgiveren indirekte med både moren, faren og søsteren. Løsningene som minoritetsrådgiveren foreslår, er helt konkrete, som at de kan lage lister over hva som skal gjøres hjemme, og så fordele ansvaret – framfor at mor gjør alt. Eleven opplever at rådene fungerer i praksis, og at det ikke har vært noe behov for kontakt mellom minoritetsrådgiver og foreldrene, fordi minoritetsrådgiveren så «hele bildet» gjennom eleven.

Involverer ikke foreldre

I andre tilfeller er det uaktuelt for minoritetsrådgiver å ta kontakt med foreldrene fordi foreldrene er den direkte årsaken til elevens problem på måter som gjør involvering vanskelig. Enkelte av elevene vi har snakket med, er utsatt for omsorgssvikt, psykisk eller fysisk vold fra foreldre eller øvrig familie.

Men det kan også oppstå situasjoner der minoritetsrådgiver er usikker på om det beste er å ta kontakt med og involvere foreldrene, eller å la være. En elev fortalte at minoritetsrådgiveren hadde foreslått at de skulle snakke med foreldrene hennes. Men eleven sa tydelig ifra til minoritetsrådgiver at det ønsket hun ikke. Hvorfor ikke? «Jeg ville ikke at hun skulle kontakte dem», svarte eleven, fordi «jeg vet at det kommer til å bli et problem for familien». Det vil si at eleven sier nei til at minoritetsrådgiver tar kontakt, ikke nødvendigvis fordi hun eller han vet at dette vil ha svært negative konsekvenser for dem, men fordi det – der eleven nå er i å bearbeide sine utfordringer – ville legge føringer som lukker for valgmuligheter. La oss for eksempel tenke oss at det handler om at familien, mot en elevs vilje, bestemte hvem hun skulle gifte seg med, og at eleven vet at dette strider imot norsk lov. Eleven står da overfor et dilemma: Hvis jeg forteller dette til noen, så kan jeg kanskje gifte meg med hvem jeg vil, men det vil ha alvorlige konsekvenser for familien min. Hvis jeg lar være å fortelle det til noen, så skaper jeg i hvert fall ikke problemer for familien min, men jeg blir kanskje ulykkelig. Eleven må sette egne ønsker og behov opp mot det å beskytte familien mot potensielt alvorlige konsekvenser. Eleven finner trygghet i å kunne diskutere og vurdere hva hun skal gjøre i samråd med minoritetsrådgiveren, som hun stoler på, og som hun vet forsøker å hjelpe henne i den situasjonen hun er i. Men hun ønsker ikke at minoritetsrådgiveren skal ta kontakt med foreldrene, fordi det vil bety at da har hun allerede tatt et valg – om å sette sine egne ønsker og behov foran det å beskytte foreldrene.

Oppsummert forteller elever altså om hvordan minoritetsrådgiver har vært i kontakt med foreldrene og jobber med dem på samme måte som de jobber med elevene. Det vil si at de bidrar med forslag til løsninger og hjelper foreldrene til å se nye sider av saken. Andre forteller at det ikke er behov for at minoritetsrådgiveren tar kontakt

med familien, fordi minoritetsrådgiveren, gjennom å gi råd til eleven, indirekte hjelper andre medlemmer av familien. Mens en tredje gruppe elever forteller at minoritetsrådgiver ikke har vært i kontakt med foreldrene, og at det vil gjøre vondt verre om minoritetsrådgiver tok kontakt med familien. Dette er fordi foreldrene er den direkte årsaken til elevens problem.

Intervjuene viser at i tilfeller der elevene ønsker at minoritetsrådgiver skal ta kontakt med foreldrene, så kan dette bidra til å løse familiekonflikter. I andre sammenhenger ville det gjøre vondt verre dersom minoritetsrådgiver involverer foreldre. De intervjuede elevenes beretninger synliggjør minoritetsrådgivere som rådfører seg med eleven før de fatter en beslutning om – og eventuelt hvordan – de skal involvere foreldre. I det påfølgende kapitlet – kapittel 4 – skal det med basis i foreldres ståsted handle om minoritetsrådgiveres foreldrestrategier. Spørsmålet elevintervjuene reiser, er hvordan minoritetsrådgivere kan jobbe på måter som sikrer dem handlingsrom overfor foreldre i konkrete problemsaker. Vi har sett at minoritetsrådgiver konsulterer og rådfører seg med den aktuelle eleven før vedkommende eventuelt involverer foreldre. Minoritetsrådgiver lar i praksis eleven bestemme. Dette er et handlingsrom minoritetsrådgiver har, og kan gi eleven, fordi de er forventet å være elevens talsperson og hjelper. Dersom det er slik at minoritetsrådgivere skal involveres mer i generelt foreldrearbeid, kan det bidra til at en slik entydig posisjon som elevhjelper blir mer diffus. Og dette kan, potensielt, innsnevre det handlingsrommet minoritetsrådgivere har når det gjelder involvering av foreldre. Mer om dette i kapittel 4.

3.6 Avslutning – elever

I dette kapitlet har vi sett at minoritetsrådgiver er en stilling – i skolen – som langt fra *alle* elever i de aktuelle skolene har kjennskap til, eller et forhold til. Dette har vel heller ikke vært ambisjonen og målet med minoritetsrådgiverordningen. Den fremste ambisjonen har, slik det framgår av handlingsplaner og mandater, vært å styrke mulighetene for å forebygge og fange opp tilfeller av ekstrem kontroll, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. Det vil si problemområder som, også i skoler hvor andelen elever med innvandrerbakgrunn er stor, ikke angår flertallet av elevene. Spørsmålet er derfor, sett fra et elevståsted, om det er slik at elever som er berørt av disse problemene, har kjennskap til minoritetsrådgiver, om de som har funnet fram til en minoritetsrådgiver – og om de som har hatt et én-til-én-forhold til vedkommende, har fått bistand som er i tråd med deres behov.

Vi har sett at når alle elever blir spurt om hvem de ville ta kontakt med dersom en venn hadde problemer av typen tvangsekteskap eller kjønnslemlestelse, så er det en stor andel som ikke vet hvem de skulle kontakte i skolesammenheng, eller de ville

ikke kontaktet noen. Samtidig er minoritetsrådgiver den som først og fremst nevnes når det gjelder tvangsekteskap, mens det er minoritetsrådgiver og helsesøster når det gjelder kjønnslemlestelse. Dette gjenspeiler en realitet ved disse to problemområdene: Skolehelsetjenesten har konkrete oppgaver å ivareta når det gjelder kjønnslemlestelse, fordi dette fra myndighetene side eksplisitt er definert som en helserelatert problemstilling. Ekstrem kontroll og tvangsekteskap er ikke – fra myndighetenes side – i samme grad definert som en direkte helserelatert problemstilling. Det kan synes som elevenes tilnærming er i tråd med dette.

Vi har videre sett at det blant den relativt lille andelen elever som forholder seg til minoritetsrådgiver i et én-til-én-forhold, tas opp et stort spekter av problemer. Relativt få elever har et nært forhold til minoritetsrådgiver, men de som har det, bruker vedkommende til mye, og slett ikke kun til saker og problemstillinger i minoritetsrådgivers kjernemandat. Slik er det av flere grunner. Problemer opptrer ikke som avgrensede størrelser i elevens liv. De henger sammen. Dette synliggjøres i dybdeintervjuene vi har gjort med elever. Det er i praksis nær umulig å adressere ett problem, som kan angå minoritetsrådgivers kjernemandat, uten også å inkludere øvrige, som kan ligge på siden. Dessuten er det slik at kontroll og æresrelaterte problemer i enkelte tilfeller bringes på banen etter hvert som et tillitsforhold til minoritetsrådgiver etableres. Andre problemer og saker fungerer dermed som en inngangsport til å få kunnskap om og anledning til å bistå med problemene minoritetsrådgiverordningen ble opprettet for å ta seg av. Samtidig er det slik at når eleven har delt og fått bistand i personlige og eksistensielle problemer hos minoritetsrådgiver, blir dette en rådgiver som framstår som «den ene» som kan hjelpe, også i mer skolerelaterte spørsmål.

De elevene som oppgir at de inngår i et én-til-én-forhold til minoritetsrådgiver, vurderer denne relasjonen som god. Den hjelper dem både med problemer de har «med seg selv», overfor skolen og til en viss grad overfor familien. Gjennom dybdeintervjuene får vi innsikt i hva det er med denne relasjonen som bidrar til å hjelpe. Dette er for det første at minoritetsrådgiver lykkes i å opprette et tillitsforhold til eleven. Et slikt tillitsforhold oppnås gjennom en strategi som kan oppsummeres i fire k-er: kontaktsøkende, konfidensiell, kunnskapsrik og kameratslig. Minoritetsrådgiver erfares som å være på tilbudssiden når det gjelder kontakt – de venter ikke til eleven er klar til å snakke, de spør om en prat. Minoritetsrådgiver erfares videre som å være en som ikke bringer videre til andre det de blir fortalt, de sladrer ikke – de ivaretar konfidensialitet. Minoritetsrådgiver erfares i tillegg som en som har kunnskap nok til å forstå hele elevens livssituasjon – og som en som bryr seg. Minoritetsrådgiver oppleves mer som person enn profesjon. Den andre årsaken til at relasjonen gis gode skussmål fra disse elevene, er at hjelpen som gis, tar utgangspunkt i hele eleven, i hele livssituasjonen til vedkommende. Eleven får bistand til å kartlegge og sortere egne problemer, til å se ulike alternativer og til å fatte en beslutning selv. Ved behov gis også praktiske råd, og

det ordnes med konkrete hjelpetiltak – det være seg i form av nytt bosted, økonomisk støtte eller juridisk hjelp.

Minoritetsrådgiver rammes inn og forstås – av flere av de intervjuede elevene – som «den ene», den som bidro med hjelp i vanskelige livssituasjoner. Dette er uvurderlig. Elevene som opplever det slik, har virkelig fått den hjelpen de hadde behov for. Samtidig synliggjør intervjumaterialet med elever to utfordringer – som angår forholdet til de to andre såkalte «brukergruppene» minoritetsrådgiver jobber med: foreldre og kollegaer. Rollen som «den ene» tillitspersonen til enkeltelever som står oppe i vanskelige problemer med egen familie, kan potensielt gjøre det krevende for minoritetsrådgiver i tillegg å skulle ivareta et mer generelt hjem-skole-samarbeid. Et slikt generelt hjem-skole-samarbeid forutsetter også tillit mellom minoritetsrådgiver og foreldre ved skolen. Et slikt tillitsforhold kommer heller ikke av seg selv, det må etableres. Og eventuelle bestrebelser på å være en person foreldre med innvandrerbakgrunn har tillit til, kan gå ut over den tillitsrelasjonen til elever som minoritetsrådgiver er avhengig av for å kunne bistå elever som er i vanskelige familiesituasjoner. Rollen som «den ene» tillitspersonen til enkeltelever kan også bidra til at minoritetsrådgiver skal ha svaret på alt eleven har behov for, også rådgivning i skole- og helserelevante spørsmål. Dette kan være spørsmål der også resten av skolens kollegium med fordel kunne vært trukket mer inn, og meldt seg mer på.

Elevdataene våre gir først og fremst inngang til hvordan elever vurderer forholdet til minoritetsrådgiver. Vi har ikke like inngående spurt hvordan elever opplever forholdet til lærere, rådgivere og helsesøstre. Dette kan bidra til at minoritetsrådgivers måte å arbeide på framstår som mer unik enn den rent faktisk er. Samtidig er det ingen grunn til å underkommunisere hva det er ved relasjonen til minoritetsrådgiver som er betydningsfullt for elever. Kjennetegn ved disse relasjonene er det mulig å lære av – både for minoritetsrådgivere og for andre som forholder seg til elever faglig og sosialt.

4 Foreldre

Dette kapitlet handler om foreldre som brukere av minoritetsrådgiverordningen. Foreldre er relevante som foresatte til de ungdommene som minoritetsrådgiver møter og bistår på skolen. De kan ha erfaringer med og synspunkter på den hjelpen som barna deres får, og de kan selv være mottakere av hjelp og støtte. Foreldre kan dessuten være berørt av minoritetsrådgivers kjernemandat ved at de utsetter sine barn for streng kontroll, vold eller tvang. Endelig er foreldrene i målgruppen fordi minoritetsrådgivere også skal jobbe med foreldresamarbeid på gruppenivå, i såkalte skole-hjem-prosjekter.

Kapitlet er basert på et sammensatt datagrunnlag. For det første har vi intervjuet ti foreldre som har hatt kontakt med minoritetsrådgiver. Kriteriet var at de enten skulle ha erfaring fra en individuell sak, med utgangspunkt i at deres barn hadde fått hjelp fra minoritetsrådgiver, eller fra skole-hjem-prosjekter som minoritetsrådgiver var med på. De intervjuede foreldrene består av seks mødre og fire fedre. Alle så nær som én er rekruttert gjennom minoritetsrådgivere. Seks hadde hatt kontakt med minoritetsrådgiver om en konkret sak, mens resten hadde vært involvert i skole-hjem-prosjekter. Én informant hadde erfaring med begge deler. Foreldrene har bakgrunn fra til sammen seks land: Pakistan, to land i Midtøsten/Nord-Afrika, to land fra øvrige Afrika og Norge. Den etnisk norske informanten hadde ektefelle fra Midtøsten/Nord-Afrika. Informantene har ulik botid i Norge og representerer både arbeidsmigrant- og flyktningfamilier. Når det gjelder sakenes innhold, er det et mindretall som ligger i kjerneområdet til minoritetsrådgiver, og ingen av informantene har selv vært utøvere av tvang, kontroll eller vold, så vidt vi vet. Det er dermed begrenset hva vi kan si om erfaringer til brukere som har hatt kontakt med minoritetsrådgiver fordi vedkommende selv var utøver av tvangsekteskap, kjønnslemlestelse eller alvorlige begrensninger av unges frihet. Derimot illustrerer sakene godt den bredden som vi har sett preger minoritetsrådgivers arbeidsfelt.

I forskningsprosjekter med få informanter som er rekruttert til kvalitative intervju via enkeltpersoner/formidler, som dette, står man overfor krevende personvern hensyn. I dette tilfellet gjelder utfordringen å anonymisere både den enkelte informant, hans eller hennes barn og familie og minoritetsrådgiveren som de har vært i kontakt med. Både av denne grunn og for å utvide tolkningsgrunnlaget har vi valgt å inkludere skriftlig dokumentasjon fra skole-hjem-samarbeidsprosjekter i to rapporter (IMDi 2013 og 2014) og en artikkel fra IMDi's sluttrapport for handlingsplanperioden 2008–2011 (IMDi 2011). Dette materialet gjør det mulig å løfte noen av funnene til et mer generelt

nivå. For øvrig har vi i noen tilfeller valgt å omskrive informantenes casebeskrivelser, slik at verken den involverte familien eller minoritetsrådgiver skal kunne gjenkjennes. Når det refereres til navngitte personer, er det brukt fiktive navn. Minoritetsrådgiver refereres til med ett slikt felles fiktivt navn: Nora.

4.1 Æresrelaterte konflikter

En av mødrene har vært i kontakt med minoritetsrådgiver i anledning en konflikt mellom datteren og far. Datteren hadde fått kjæreste, og far reagerte svært negativt da han fikk vite om det. Mor opplevde at ektefellen viste seg å være mer konservativ med hensyn til kjønnsroller og seksualmoral enn hun hadde vært klar over, og konflikten utviklet seg til å involvere hele familien. Datteren, som her kalles Tina, var en skoleflink og ambisiøs jente, men hun begynte å slite med skolearbeidet på grunn av de psykiske belastningene:

Hun levde under veldig press, var mye sliten og trøtt og klarte ikke å prestere som hun ønsket. I tillegg var hun jo i puberteten, så det var mye på én gang som gjorde det vanskelig for henne. Heldigvis hadde hun en veldig ok kontaktlærer som satte henne i kontakt med Nora. Læreren sa at «vi har jo en minoritetsrådgiver, og jeg synes du skal ta en prat med henne». Og dermed kom Nora inn i vårt liv en kort periode. Tina hadde samtaler med henne, særlig om forholdet til faren og kulturkonflikter rundt det. Jeg ble oppringt av Nora som sa at «jeg har Tina her på kontoret, og hun har samtykket til at jeg kan ringe deg». Så kom hun hjem til oss en ettermiddag, det var bare oss tre, og vi satte oss ned og snakket om «hva kan vi gjøre?»

Informanten forteller at minoritetsrådgiver hadde en viktig rolle i å forklare hvorfor ektemannen/far reagerte som han gjorde. Selv om han er fra et land som forbindes med slike normer, kjente hun ham som en liberal og «vestlig» mann. Hun sier at hun tidligere hadde forbundet «æresbegreper og sånt» med pakistanere og ikke sett dette som relevant for sin egen familie:

Nora pekte på at han har jo mange venner med samme bakgrunn, og at de antakelig har konfrontert ham med ryktene om Tina og kjæresten. Sånn liksom: «Du har ikke kontroll på datteren din, hva slags mann er du?» Så Nora var flink til å forklare meg hvorfor ... i familiens og vennenes øyne, så var han en ... møkkamann. At antakelig så ligger det med æren dypt i ham. Plutselig var det mange brikker som falt på plass. Og jeg ble veldig lei meg, for at han antakelig hadde følt seg veldig ydmyket.

Minoritetsrådgiver hadde aldri direkte kontakt med far i familien, men spilte inn perspektiver og ga råd til mor og datter. Mye basert på disse innspillene kom de to fram

til en løsning som begge opplevde som god, og som viste seg å fungere overfor far. Slik svarer informanten når hun blir spurt hva hun synes om minoritetsrådgiverordningen:

Det er en uvurderlig rådgiverordning. Jeg er overbevist om at denne tjenesten er helt nødvendig på de skolene der det er mye minoriteter. Det var fint for Tina å ha noen som forsto hennes situasjon, og som hun kunne stole på. Nora fortalte jo ikke meg alt Tina hadde sagt, men det var fint at hun kunne hjelpe oss sammen også. Og så er de jo også rådgivere for lærerne, har jeg hørt – en å kaste ball med.

En annen informant har hatt en lignende erfaring, der minoritetsrådgiver hjalp datteren hennes over tid. I begynnelsen handlet det mest om manglende skolemotivasjon og psykiske utfordringer som antakelig hang sammen med at familien hadde vært gjennom en krevende periode. Da jenta så havnet i en vanskelig situasjon utenfor skolen, som var mer beslektet med kjernemandatet for minoritetsrådgiverordningen, var det godt at de kjente hverandre fra før. Etter hvert ble også mor kjent med Nora:

Jeg hørte først om Nora fra Iram. Jeg visste jo at hun hadde kontakt med en person hun snakket med på skolen. Den gangen hadde hun det litt sånn ... hun orket ikke å gå på skolen, orket ikke ... jeg var bekymret, jeg tenkte at hun måtte fullføre ... Trodde kanskje hun hadde en som snakket med henne for å hjelpe henne med å komme tilbake ... Så startet de andre problemene ... Iram fortalte veldig lite. Hun har alltid vært sånn, at med én gang hun er bekymret, så vil hun at det skal gå bra for alle ... så hun forteller veldig lite hvis det er noe vanskelig. Nora var veldig god støtte for Iram og for oss også. Hun ordnet masse, ringte til politiet og advokat og ... Hun var her hele dagen, det var veldig bra. Jeg var veldig glad for at Iram hadde en som kjente henne som var her når hun hadde det vanskelig, og hun visste hvor Iram kunne få hjelp og sånn.

Irams mor har selv hatt store utfordringer som har tatt mye oppmerksomhet. Det har også vært anstrengt mellom de to i perioder, noe som antakelig ligger bak når moren flere ganger framhever at det var godt for henne at Iram hadde Nora som støtte, også etter at hun var ferdig på skolen. Minoritetsrådgiver har uten tvil vært viktig for at denne familien har klart seg så bra som de har, til tross for store belastninger. Selv om det ikke har vært æresrelaterte konflikter innad i kjernefamilien, har minoritetsrådgivers spisskompetanse vært svært relevant for å forstå og bistå Iram og moren. Hjelpen har vært omfattende og inkluderer både råd og veiledning og praktisk hjelp til å finne fram i hjelpe- og velferdsapparatet. Ikke minst har minoritetsrådgiver drevet aktivt oppfølgings- og omsorgsarbeid.

4.2 Frafall, psykisk helse og sammensatte problemer

Flere av historiene vitner om store, tunge problemkompleks, der den unge trenger mye oppfølging og støtte for å snu en negativ trend. Det gjelder gutter som har slitt over en periode, opplevd lærevansker, mobbing og manglende anerkjennelse, ikke bare fra medelever, men noen ganger også fra lærer. De har gjerne allerede hatt utfordringer på lavere klassetrinn, blant annet på grunn av mangelfull skolegang fra opprinnelseslandet og traumer i forbindelse med flukt. Etter hvert har de kommet skjevt ut, fått huller i opplæringen og mistet motivasjonen. I flere tilfeller er det også andre problemer i familien, blant annet svak økonomi, arbeidsledighet etc. Til dels mangler de systemkunnskap, til dels har de erfart at systemet ikke kan hjelpe.

En mor forteller at sønnen fikk en diagnose da han gikk på barneskolen. PPT har vært inne, men gutten fortsatte å slite. På et tidspunkt sendte hun ham til slektninger i et annet vestlig land i en periode, for å forsøke å få ham til å ta skolen mer alvorlig. Selv kom hun som flyktning til Norge for rundt ti år siden, hun har lite utdanning fra hjemlandet, men har vært yrkesaktiv inntil nylig. Sønnen sliter fortsatt, er mye borte fra skolen, og hun er redd han har havnet i dårlig selskap. Men nå er han for gammel for en del av hjelpetilbudene, og mor vet ikke hvor hun skal henvende seg. Hun forteller at da sønnen var 15–16, fikk hun beskjed om at han selv kunne velge om han vil gå på skolen. Så fylte han 18 år, og han var for gammel til at barnevernet kunne hjelpe. Nå er han 19, og NAV sier han må fylle ut skjemaene selv for å kunne komme inn i tiltakssystemet. Vi kjenner ikke detaljene i sønnens historie, men det er ingen tvil om at mor har grunn til å være fortvilet. Hun beskriver en ung mann som har sklidd gradvis ut av skolen og et strukturert liv, og hun bekymrer seg for hva han driver med når han ikke er hjemme:

Jeg snakket med læreren på skolen. Hun sa at han er smart, han kan hvis han vil ... men han er rampete. Jeg er enig med henne, men ... Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre.

For denne kvinnen har minoritetsrådgiver representert et viktig holdepunkt med forståelse, omsorg, bekreftelse og anerkjennelse:

Jeg husker ikke helt hvordan jeg fikk kontakt med Nora, men jeg tror jeg fikk telefonnummeret hennes fra skolen, og så ringte jeg. Og jeg besøkte henne på skolen. Og hun kom på besøk hjem til meg. Hun prøvde å hjelpe på en måte ... Hun er en god person, har et åpent hjerte. Hun forstår litt mer. Hun vet den situasjonen for innvandrere. Hun har lang erfaring og er veldig flink til å gi råd. For eksempel, jeg er jo skilt, og eksmannen min er ikke så mye til stede. Så sa Nora at akkurat nå trenger han kanskje en voksen mann som han kan stole på. Men vi fant ikke. Fikk ikke hjelp fra kommunen.

Dette er fortvilte foreldre som sier de har forsøkt å få hjelp til sønnene sine, men ikke lyktes. I vårt materiale gjelder dette flyktningfamilier som gjerne har omfattende og

sammensatte problemer. Det følgende sitatet er fra en far som til slutt valgte å ta sønnen, her kalt Omar, med seg til et annet vestlig land, der han nå går på skole:

Omar fullførte ikke 8. klasse i hjemlandet. Så da han kom til Norge, skulle han begynne i niende. Det var veldig hardt, og han fikk psykiske problemer på grunn av skolen. Han mistet jo 8. klasse og kontakten med venner der hjemme. Så han fikk store problemer med skolen, og han fikk dårlige venner ... kom inn i dårlig miljø her i Oslo. Jeg var veldig bekymret og prøvde å få hjelp til ham. Jeg tenkte han trengte å gå til psykolog, men det var lang ventetid. Tenk, på ett år var han bare én time til psykolog. Da vi flyttet hit [til utlandet], fikk han hjelp med én gang, og han går til avtalene. Og han klarer å lage mat selv og har regler ... han må sove om natta og våkner tidlig. Han er blitt mye bedre, følger med på skolen og har fått seg sommerjobb. Og det er en veldig fin skole, her er ingen dårlige venner.

Det er ganske drastisk å flytte til utlandet?

Ja, men det er så viktig. Omar må bli frisk, det kan ikke fortsette med kriminalitet og barnevernet. Omar er en gren fra våre trær. Vi kan ikke kutte ham og si adjøss til ham. Da vi bodde i Oslo, jeg snakket med en bekjent om problemene med sønnen min, og han ga meg råd – ta sønnen din og stikk med en gang. Den skolen og kriminaliteten ødelegger barna. Han sa: «Mine barn var helt vanlige, men da de kom på ungdomsskolen, ble det bare problemer.» Jeg følte at skolen ... de forsto seg ikke på barn, de skulle liksom lære dem å vise respekt for skolen med en gang, men de barna kom jo fra barneskolen, og der var det annerledes. Det ble feil. De mistet kontrollen.

En mor forteller en historie om sønnen som minner om Omars.

Jeg er en mor som ikke sitter og ser på ting. Jeg banker på dører. Men jeg har alltid fått høre, han er snill, det er ingen problemer. Du er en ressurssterk person, sa de, men jeg har møtt veggen. Han var flink, men han sleit med seg selv, ting som skolen ikke skjønnte, det gikk utover det faglige. På barneskolen var han blant de beste i klassen. Så begynte mobbingen, og skolen tok ikke tak i det. Det var søsknene som begynte å fortelle, og jeg konfronterte ham. Han ville jo ikke sladre, men det ble verre, det gikk utover skolearbeidet hans. Jeg kontaktet skolen, men de sa bare han er flink og snill, han bare mangler vilje. Jeg ville vite: Hva kan vi gjøre? Hva kan vi gjøre sammen? Så skjedde det en episode, jeg ble oppringt fra skolen, han hadde gjort noe galt. Læreren sa han ødelegger for seg selv. Jeg var enig i at det han hadde gjort, var uakseptabelt. Men etterpå, da jeg snakket med ham, fortalte han hva som hadde skjedd først, hva som hadde utløst det. Læreren hadde sagt noe som ikke var bra, ikke bra.

Disse unge mennenes utfordringer har ingenting med alvorlige begrensninger av deres frihet å gjøre. Snarere er det friheten som blir for stor, kan man kanskje si. Samfunnet avkrever en selvstendighet og ansvarlighet som disse ungdommene, i likhet med mange etniske norske ungdommer, ikke kan levere alene. «Bestemme selv» blir en svøpe når man ikke har foreldre som kjenner systemet og kan være med og bestemme i ungdommenes interesse. Uten systemkompetente voksne rundt seg havner ungdom i en hyperindividuell situasjon som synliggjør den selvsagte støtten som de fleste unge nyter godt av og er avhengige av.

Disse sakene kan plasseres under overskriftene frafall og psykisk helse, temaer som får stadig mer oppmerksomhet i skolesammenheng. I bred forstand handler det om hvordan skolen møter og håndterer utfordringer i skjæringspunktet mellom pedagogiske, sosiale og psykologiske utfordringer, der kultur- og migrasjonsspesifikke forhold spiller inn som del av kompleksiteten. Foreldrenes erfaringer er ett perspektiv på disse sakene. Å undersøke skolens ressurser og betingelser for å løse utfordringene ligger utenfor dette prosjektets rammer. Her vil vi nøye oss med å påpeke at minoritetsrådgiverne får innblikk i saker som går langt utover deres mandat, men som handler om helt sentrale utfordringer i skjæringspunktet mellom skole og hjelpeapparat. Et viktig spørsmål er hva som skjer med denne kunnskapen, hvor den formidles og kanaliseres. Dette vender vi tilbake til i avslutningskapitlet.

4.3 Brobygger og «den eneste»?

I foreldrenes historier framstår minoritetsrådgiver som en person som forstår og ønsker å hjelpe. Det har stor verdi å møte en person som viser at hun eller han har kunnskap om og forståelse for både kulturspesifikke forhold, å komme ny til et land og å møte manglende anerkjennelse. En del av disse foreldrene har dårlige erfaringer med skolen. De opplever at skolen ikke har kommet dem i møte, eller at den sågar selv har vært med på å gjøre barnets problemer verre. Minoritetsrådgiver er en ressursperson som både støtter foreldrene og tilhører og kjenner skolen og systemet for øvrig. Det er påfallende at flere av foreldrene beskriver minoritetsrådgiver i termer av brobygger:

Når den broen [mellom familien og skolen] ble ødelagt, ... da kom Nora og støttet oss. Det ble trygt. Det var jeg som kontaktet henne, ikke skolen som koblet oss sammen. Vi pratet sammen, og hun snakket med læreren til sønnen min. Og hun var veldig aktiv, hun gravde og spurte dem – har dere sjekket det og det, har dere forsøkt sånn og sånn? Nei, de hadde ikke gjort noe. Skolen er veldig dårlig, men det er ikke skolens skyld. Det er over femti nasjonaliteter der, så mange forskjellige ... og mye kriminalitet ... Nora hadde mye tid på hodet, hun var tålmodig og hadde

kontroll på munnen. Så hun hjalp oss med å kommunisere med skolen. Når hun snakker, så snakker hun med erfaring. Jeg snakket bare med henne tre–fire ganger, men ... Og hun kom hjem til oss.

Var det bra, synes du?

Ja, selvfølgelig. For å hjelpe deg må jeg vite hvem du er. Hvis vi har flere som Nora, blir det veldig fint miljø.

Denne faren har tydelig opplevd minoritetsrådgiver som en som kunne bygge bro over kløften av mistillit som var oppstått mellom hans familie og skolen. Hun har støttet dem samtidig som hun er en del av skolen. Hennes kommunikative evner og kunnskap om begge parter er gode å ha når en selv er frustrert og kanskje ikke alltid klarer å «holde kontroll på munnen».

En mor beskriver også minoritetsrådgiver som brobygger, men i hennes tilfelle gjelder det både kommunikasjon mellom datteren og lærer, og mellom henne som mor og skolen:

Hun snakket med sønnen min, og datteren min også, sånn uformelt på skolen uten at jeg trengte å vite hva de snakket om. Det var veldig bra. Disse barna sliter ... de blir dratt mellom to kulturer. Å ha noen i bildet som kan alle disse perspektivene, det er fint. For de ungdommene er jo mesteparten av tiden sin på skolen, og det er bra at de vet at de bare kan gå og banke på døra hennes. Og også for meg var det godt å ha den støtten, vite at hun er der, at hun ser og lytter, og ... Hun tilbød seg å snakke med kontaktlærer også. Hun er noen jeg kan kalle en brobygger på en måte, som forstår problemene. [...] Jeg tror hun har forståelse. Hun snakker og ser, hun ... begriper – er det riktig ord? Men jeg vet ikke hvor mye hun kan gjøre.

Hva med de andre rådgiverne på skolen, har du eller barna dine erfaring med noen andre enn minoritetsrådgiver?

Ikke jeg, men ... kanskje ungdommene ikke stoler helt på dem, når de ikke forstår. Den eldste datteren min fortalte ... hun likte ikke rådgiveren, for hun hadde vært der og fått høre sånn ... «Du vet, du er ikke født i Norge, så det er nok bra for deg å ta yrkesfag, det blir lettere for deg.» Og datteren min ble veldig sint, for hun vil ta studiespesialisering og er veldig flink på skolen. Og jeg tenker det blir helt feil, man må ikke snakke på den måten. Vi trenger jo folk med yrkesfag, men det blir feil når man knytter det til bakgrunn på den måten, det blir jo en nedvurdering både av jenta og av de fagene – at det er noe man tar når man ikke kan bedre, liksom.

Hun ser ting og kan si de riktige tingene der og da som gjør at særlig jenter kan gjøre riktige valg. Det er jo sånn forebyggende arbeid som mange snakker om. Og jeg synes det er bra at hun er der hvor det skjer – på skolen. At hun ikke sitter på

IMDi. De har tenkt litt smart, det er kjempebra. Men man skulle hatt en sånn som henne på barneskolen også.

Denne moren peker på et viktig poeng som går igjen i materialet. Minoritetsrådgiverordningen forbindes nok ellers oftest med å være ungdoms støtte- og talsperson visàvis foreldrene, idet kjerneområdet gjelder konflikter og overgrep innad i familien. I flere av sakene i vårt materiale er det snarere, eller også, snakk om mer eller mindre uttalte konflikter og spenninger mellom ungdommen og skolen. Som moren over vektlegger foreldrene i slike tilfeller at minoritetsrådgiver har en rolle som ressursperson og rådgiver for ungdom visàvis skolen. Tilsvarende kom fram i intervju med en av helsesøstrene, som mente minoritetsrådgiver spiller en viktig rolle i relasjonen mellom elev og skole. Det handler blant annet om måten enkelte lærere møtte elever med minoritetsbakgrunn på: «De har vært utsatt for så mange krenkelsers, og så klarer ikke skolen la være å møte dem med flere små krenkelsers. Da er det så viktig at Nora har det blikket hun har, så hun ser det fra elevens side og kan gå inn og bevisstgjøre oss.»

Flere av foreldrene beskriver, som vi har sett, minoritetsrådgiver i kontrast til skolen for øvrig. Som vi også fant i elevenes historier (kapittel 3), står han eller hun dermed fram som den første som har tatt familiens problemer alvorlig, den eneste som har forstått, og den eneste som har gått aktivt inn i saken. Kanskje særlig gjelder dette i tilfeller der minoritetsrådgiver selv har minoritetsbakgrunn. Flere av informantene viste eksplisitt til at minoritetsrådgiver forsto dem bedre fordi han eller hun har opplevd lignende ting selv eller vet hvordan det er å ha utenlandsk bakgrunn. Antakelig er dette også noe minoritetsrådgiver bevisst bruker for å vise foreldrene at de forstår og for å bygge tillit. Foreldrene kan fortelle om konkrete hendelser og prosesser over tid som har gitt dem dårlige erfaringer med skolen som sådan eller med enkeltlærere. Det er neppe tvil om at de har grunn til å være skeptiske og desillusjonerte. Det ligger utenfor dette prosjektet å undersøke sakene i sin fulle bredde, men i noen av sakene vet vi at skolen har gjort hederlige forsøk på å hjelpe. Det er likevel grunn til å merke seg den sterke opplevelsen av avmakt og av å være alene med problemene og tendensen til å konstruere minoritetsrådgiver i kontrast til systemet for øvrig.

4.4 Skole-hjem-samarbeid

Som nevnt har vi intervjuet noen foreldre om deres erfaring fra skole-hjem-prosjekter som er initiert av minoritetsrådgiver og en prosjektleder i IMDi. Prosjektene ble i perioden 2012–14 gjennomført i to omganger ved til sammen seks pilotiskoler, hvorav

to er videregående og fire ungdoms-/grunnskoler.¹² Ved én skole ble prosjektet gjennomført på tredje og fjerde trinn.¹³ Prosjektarbeidet er beskrevet i to rapporter (IMDi 2013 og 2014). Foreldrearbeidet har imidlertid røtter tilbake til handlingsplanen mot tvangsekteskap for 2008–2011. For å få et inntrykk av utvikling over tid har vi også sett på en artikkel fra IMDi's sluttrapport for denne perioden (IMDi 2011). Her introduseres artikkelen «Foreldrerettet arbeid gjennom skolene» på følgende måte: «Denne artikkelen tar for seg minoritetsrådgivernes erfaringer med foreldrerettet arbeid for å forebygge tvangsekteskap.» (IMDi 2011:192). Utfordringen ved å bruke skole-hjem-samarbeidet som ramme rundt og middel i arbeidet mot tvangsekteskap blir blant annet formulert som «hvordan bringe på bane så vanskelige tema uten at foreldrene skulle føle seg mistenkeliggjort» (IMDi 2011:194). I IMDi's rapport til BLD for første halvår 2014 finner vi igjen denne tanken om skole-hjem-samarbeidet som middel i minoritetsrådgivers kjernemandat:¹⁴

«Resultatmål: Bedre samarbeid mellom skolen og foreldrene. Forebyggende arbeid blir høyt prioritert. I 2014 har fire skoler deltatt i prosjektet "Skole-hjem samarbeid" for å utvikle gode metoder for samarbeid mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn. Prosjektet har som mål å styrke foreldrene til å være ressurspersoner for sine barn i kontakten med skolen, samtidig som det gir kontaktlærerne en god arena for å bygge tillit og skape dialog med foreldrene. Prosjektets overordnede mål er å skape møteplasser for å diskutere tema som tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet med foreldre med minoritetsbakgrunn. Flere skoler vil delta i prosjektet som videreføres og utvides i 2014.»

Prosjektets mål er altså generelt formulert, å styrke foreldrene som ressurspersoner for barna i kontakten med skolen. Samtidig har man et overordnet mål om å skape arenaer for dialog med foreldrene om vanskelige temaer, der det blir satt søkelys på foreldrene som kontrollører, tvangsutøvere og frihetsbegrensere i barnas liv. At det er innebyggede motsetninger mellom disse ulike målene, blir i liten grad tematisert, men kommer fram på ulike måter både i rapportene og vårt materiale. Det kan for øvrig synes som om IMDi's skole-hjem-prosjekter har utviklet seg mer i retning av en bredere, generell

¹² Det er viktig å minne om at skolens skole-hjem-samarbeid tradisjonelt er mer omfattende i grunnskolen, mens videregående skole har et mindre klassebasert og mer begrenset opplegg, særlig fordi elevene fyller 18 år i denne tiden. Det er imidlertid tatt til orde for styrket foreldreinvolvering i videregående skole generelt, og FUG har fått utvidet sitt mandat til å inkludere første år i videregående.

¹³ Det gjelder Rommen skole som er 1.–10. skole. I rapporten begrunnes dette summarisk med praktiske forhold. Vi har ikke undersøkt nærmere hvordan barneskolen kunne bli involvert innen rammen av en ordning som gjelder for videregående og ungdomsskolen.

¹⁴ Vedlegg 2: Rapportering på tiltak i handlingsplan mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet (2013-2016), første halvår 2014.

satsing, der det å styrke foreldrenes kunnskap om og dialog med skolen, for at de skal bidra mer til barnas læring, blir et mål i seg selv.

Søkelys på skoletemaer

Informantene har deltatt i det som kalles kjernegrupper, som har ansvar for å arrangere egne møter for minoritetsforeldre, i samarbeid med minoritetsrådgiver og skolen for øvrig, ved blant annet å identifisere aktuelle temaer og mobilisere foreldrene til å komme. De forteller om svakheter ved skolenes kommunikasjon med minoritetsforeldre som virker ganske banale. Typiske eksempler er når skolene tidligere kun har sendt skriftlig innkalling til foreldremøter eller ikke har brukt tolk på foreldremøter. I flere av pilotprosjektene er det brukt mye tid på å ringe rundt til foreldrene for å informere og invitere til møte. Det varierer hvem som har stått for ringingen. I noen tilfeller har minoritetsrådgiver og/eller medlemmene av kjernegruppen – altså foreldre med minoritetsbakgrunn – gjort det. I andre tilfeller har kontaktlærer trådt til.

De forteller at skole-hjem-prosjektet har vært krevende, men det har gått ganske bra. De har arrangert en del møter som har vært rimelig godt besøkt, særlig der man har tatt opp klassiske skoletemaer, som karakterer, lekser, fravær og ferie, og Fronter.¹⁵ Foreldrene understreker viktigheten av å informere om skolens regler og systemer, slik at foreldrene blir mer kompetente som støttespillere for sine barn og mer reelle samarbeidspartnere for skolen. Informasjon, dialog og respekt kan også bygge ned fordommer og mistillit som gjør foreldre tilbakeholde med å tillate ungdommen å delta i aktiviteter. Man kan rette opp misforståelser på begge sider og redusere frykt som er basert på manglende kunnskap. Tilsvarende kan skolen få mer forståelse for foreldrenes situasjon, slik at de ikke så lett kritiserer og demoniserer foreldrene.

Dette budskapet er i tråd med beskrivelsen av prosjektet i rapportene. Det er lagt stor vekt på å sette foreldrene bedre i stand til å ta medansvar for barnas læring. Gjennomgående er altså et ønske om *mer kompetente og tilstedeværende foreldre*, foreldre som bryr seg mer om barnas skolearbeid, om hva som skjer på skolen, hvilke regler som gjelder. Tillitsbyggingen skjer gjennom å vise respekt, invitere til dialog på foreldrenes premisser og snakke om noe som opptar dem, barnas prestasjoner og skolen generelt. På denne måten vil man på sikt skape grunnlag for å ta opp mer sensitive og kontroversielle temaer.

Her er det tydelig sammenfall mellom foreldrenes og skolens interesser. Generelt kan det av rapportene se ut som om minoritetsrådgivere opplever å måtte «selge inn» prosjektet som et lærings- og prestasjonsorientert skole-hjem-samarbeid, både overfor foreldre og skolen, samtidig som de skal ivareta sitt kjernemandat, der foreldresamarbeid skal være et middel til å forebygge tvangsekteskap og relaterte problemer. Både

¹⁵ Fronter er en nettbasert læringsplattform som kan brukes av lærere, elever og foreldre for å lagre og utveksle informasjon.

slik våre informanter snakker om det, og ut fra den skriftlige dokumentasjonen, kan det synes som om det man har lyktes best med, er selve skole-hjem-samarbeidet. Flere foreldre har deltatt på møter, både foreldre og lærere gir positive tilbakemeldinger på at møtene er fruktbare, og flere foreldre har fått kunnskap om skolens regler og arbeidsmåter, gjensidige forventninger etc. Derimot synes det som at vanskelige temaer som tvangsekteskap og alvorlige begrensninger i liten grad blir tatt opp, og temaene omtales stadig – med noen unntak – som noe som vil komme med tid og tillit.

Når det er sagt, synes det som prosjektene har generert mye kunnskap om gode grep for å mobilisere foreldre til møter på skolen og finne skole- og læringsrelevante temaer som oppleves relevante. Det har også i noen grad lyktes å øke forståelsen i ledelsen og trekke lærere med i arbeidet med å mobilisere foreldre og delta på møter, selv om det flere steder er minoritetsrådgiver som trekker lasset. Spørsmålet som vi sitter igjen med, er imidlertid om dette arbeidet faller inn under minoritetsrådgivers ansvarsområde.

Langs etniske skillelinjer?

Informantene deler en entusiasme for skole-hjem-prosjektene til IMDi, som de mener er viktig for at flere foreldre skal få kunnskap om skolen og kunne engasjere seg i sine barns utdanning. De skiller seg imidlertid noe når det gjelder hvordan de posisjonerer seg langs dimensjonen individ-gruppe. Mens én informant tydelig oppfatter seg selv som del av en minoritetsetnisk gruppe i nærmiljøet og skolekretsen, posisjonerer en annen seg som en engasjert alenemor som forholder seg til andre foreldre uavhengig av etnisk bakgrunn. Den første informanten begrunner flere ganger sine synspunkt med henvisninger til andre foreldre i miljøet og trekker også gjerne paralleller til en lokal etnisk forening. Den andre forteller at hun meldte seg på foreldreprosjektet sammen med en venninne av annen etnisk bakgrunn, som hun kjente fra før.

Med et begrenset materiale som vårt skal ikke dette poenget overdrives, men det aktualiserer en mer generell problemstilling som også kan leses ut av IMDis dokumentasjon. Ifølge rapportene har man ved noen skoler valgt å organisere skole-hjem-prosjektene i språkhomogene grupper. Begrunnelsen utdypes ikke, sannsynligvis fordi det regnes som opplagt at det er lettere å kommunisere til og mellom foreldrene på et språk som alle forstår. Samtidig sparer man penger til tolk, som nevnes som en betydelig utgift, og dermed en kilde til skepsis fra ledelsen, der man har organisert seg på tvers av etnisitet og språk. At språkhomogene grupper også (som oftest) vil innebære at foreldrene mobiliseres ut fra hvilken landbakgrunn/etniske minoritetsgruppe de tilhører, kommenteres ikke direkte. Erfaringer fra en av skolene viser imidlertid at foreldresamarbeidet har møtt på utfordringer som kan henge sammen med denne «etniske mobiliseringen».

På én skole har foreldrearbeidet blitt organisert gjennom to språkhomogene grupper, en for somali og en for urdualende. Minoritetsrådgiver har noen interessante refleksjoner rundt at den «pakistanske» gruppen har vært vanskelig å mobilisere:

Det har ofte vært de samme som har møtt hver gang, og det har vært en blanding av kvinner og menn. I denne gruppa har minoritetsrådgiver opplevd at det er vanskeligere å få til gode diskusjoner og dialoger. Minoritetsrådgiver opplever at der er få som tør å bryte med normene. Det kan også være at de som kommer, ikke er så ulike i sine meninger, og at det derfor virker som de er mer forsiktige. Minoritetsrådgiver har hørt fra andre at siden det pakistanske miljøet på skolen er relativt stort, kan det også være at det er interne grupperinger som man ikke kjenner til, som gjør at noen ikke kommer og noen kommer, og at det er noen maktperspektiver minoritetsrådgiver ikke kjenner til.

Dette er interessante refleksjoner i en rapport der konflikt og makt primært ses som et tema i relasjonen mellom skolen på den ene siden og foreldrene som gruppe på den andre. Den sosiale kontrollen foreldre imellom kommenteres i liten grad i rapporten, til tross for at kunnskap om slike mekanismer hører til kjernekompetansen til minoritetsrådgiverne. Erfaringene fra den ovennevnte skolen underbygger en skepsis mot å organisere skolens foreldresamarbeid etter språklige/etniske kategorier. Dette er et generelt poeng, idet man uforvarende kan komme til å ekskludere noen foreldre eller miljøer samtidig som man bygger opp under andre krefter. Sett ut fra minoritetsrådgivers kjernemandat, er det ekstra grunn til å advare idet det er kjent at gruppepress og sosial kontroll i minoritetsmiljøet kan være en medvirkende årsak til at foreldre utøver press og tvang mot sine barn.

Det kan se ut som noen av de foreldrene som engasjerer seg i skolen, allerede er aktive i lokale, etniske foreninger. Det er selvsagt positivt at personer som kjenner og er kjent i sine miljøer, også blir en ressurs for skolen. Slik vil det også være når det gjelder etnisk norske foreldre – at de mest aktive allerede er aktive andre steder. Ikke desto mindre kan det være et poeng å gå inn for aktiv rekruttering av personer som samler foreldre på tvers av eksisterende sosiale grupperinger og skillelinjer. Dette vil være lettere dersom mobiliseringen skjer på basis av barnas tilhørighet til klasse/trinn, slik det ellers er vanlig i skolen.

Rollekonflikter for minoritetsrådgiver?

En av foreldrene som har vært involvert i skole-hjem-prosjekt, forteller at sønnen har hatt noe kontakt med minoritetsrådgiver. Det framgår av historien at moren har snakket med minoritetsrådgiver om at sønnen har noen tanker som foreldrene ikke aksepterer. Hun har derfor sagt fra om at minoritetsrådgiver ikke må oppmuntre sønnen i denne retning eller støtte ham på noen måte, bare «forholde seg nøytral». Vi tar for gitt at

sønnen er innforstått med at mor vet at han går til minoritetsrådgiver. Likevel merker vi oss at mors relasjon til minoritetsrådgiver gjennom foreldresamarbeidet gir henne en noe annen posisjon enn om hun var en «vanlig» forelder. Uten å kunne gå nærmere inn på denne saken vil vi spørre om det tette samarbeidet med enkelte foreldre om skole-hjem-prosjekter noen ganger kan komme i konflikt med rollen som elevenes allierte. Det vil være i minoritetsrådgivers interesse å bevare alliansen til foreldrene som driver skole-hjem-samarbeidet. Hvorvidt den slags spenninger er aktuelle i den konkrete saken, vet vi ikke noe om. Det er imidlertid ikke overraskende om foreldresamarbeid skaper visse lojalitetskonflikter.

En av informantene fortalte om reaksjoner på at minoritetsrådgiver organiserte jentegrupper. Både ungdommene selv og foreldrene reagerte negativt på at minoritetsrådgiver tok opp temaer som tvangsekteskap og om de ble presset til å gå med hijab av foreldrene: «Oss mødre imellom, vi begynte å prate. Jeg tror ikke det fungerte så bra med de gruppene.» Gruppene ble etter hvert avvirket, og denne moren har gjennom skole-hjem-prosjektet blitt bedre kjent med minoritetsrådgiver. I dag samarbeider de godt:

Hvis han hadde fortsatt med jentegrupper, tror du det hadde vært vanskelig å samarbeide med ham da?

Hm, jeg vet ikke, men noen er nok sånn at foreldrene verner litt mer om jentene sine. Jeg hadde nok pratet med ham og sagt at «det du gjør, er sikkert bra, men det passer egentlig ikke for oss». De temaene er ikke verdsatt av foreldrene her. For eksempel, venninna mi, hun sa at han putter sånne negative ting inn i hjernen på ungene våre, sånn om tvangsekteskap og kjæresten og ... Sånn at de kommer og «hvorfør får ikke vi være kjæresten også, liksom, når den norske venninna mi har kjæreste og får lov å overnatte og ...» Det blir jo helt feil, når de er så unge. Alle familier har individuelle regler, ikke sant.

Der minoritetsrådgiver har gått inn i et utstrakt samarbeid med en gruppe foreldre, og der han/hun har som eget prosjekt å bygge tillit hos minoritetsforeldre generelt, vil det være risiko for lojalitetskonflikter. Hva ville skjedd dersom en etablert kjernegruppe var sterke motstandere av at minoritetsrådgiver startet jentegrupper der hun tematiserte retten til å bestemme over egen seksualitet? Og er det sikkert at elevene vil oppfatte minoritetsrådgiver som absolutt lojal?

Konflikter mellom ulike deler av mandatet?

Både skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn har en åpenbart legitim og høyst betimelig grunn til å ønske økt kontakt og samarbeid om barnas læring og oppvekst. IMDis skole-hjem-prosjekt ser ut til å være gode bidrag i så måte.

Sett i lys av minoritetsrådgivernes mandat er det imidlertid på sin plass med noen kritiske spørsmål. Det er uten tvil en viss spenning mellom skole-hjem-prosjektene mål om at foreldrene skal bry seg mer og være mer «på» når det gjelder barnas «skoleliv», og den problematikken som er minoritetsrådgivernes kjernemandat – tvang, kontroll og vold i familien, der autoritære og kontrollerende foreldre står helt sentralt. For å sette det på spissen kan vi vise til gjengs kunnskap om sterkt kontrollerte jenter. For disse jentene omtales skolen ofte som et fristed. Dette sikter til at skolen er den eneste arenaen der de med familiens aksept kan være utenfor familiens kontroll. I de verste tilfellene er dette helt bokstavelig ved at foreldre eller søsken bringer og henter dem ved skoleporten. For disse jentene inngår skolen i deres strategier for å skaffe seg mer handlingsrom. For eksempel takket være foreldrenes manglende innsyn i skolens timeplan, kan jenta manipulere med sannheten for å få litt fritid, tid med kjæresten og venner. Mer kunnskap om og innsyn i skolen vil i slike tilfeller forsterke familiens kontroll med jenta. Poenget her er ikke at dette er argumenter mot å styrke skole-hjem-samarbeidet for foreldre med minoritetsbakgrunn, men å bevisstgjøre om noen mulige uintenderte konsekvenser samt å problematisere hvilken rolle minoritetsrådgiver skal ha i dette arbeidet.

At det er krevende å balansere kjernemandatet mot øvrige viktige begrunnelser og mål for foreldreprosjektene, kommer også fram i omtalen av en annen skoles prosjekt i IMDis rapport for 2013-2014. Her er det valgt å satse på fedre og særlig knyttet til avdeling for minoritetsspråklig opplæring som har elever i alderen 16–19 år med kort botid. Motivasjonen for dette valget forklares slik:

Avdelingen er multikulturell med elever fra patriarkalske samfunn som Irak, Pakistan, Afghanistan, Iran, Somalia, Palestina og Syria. Fedre i minoritetsfamilier er ofte familiens overhode, og deres beslutninger er avgjørende for hvordan familien fungerer. Det er derfor nyttig å få dem på banen for å få en bedre forståelse av situasjonen i familiene for å gi et tilbud som kan møte behovet for et bedre samarbeid med skolen.

Ut fra flere av skole-hjem-samarbeidets målsettinger er det forståelig at det er viktig å få fedre på banen i egenskap av beslutningstakere og premissleverandører for familien. Ikke minst kan vi se for oss at det er avgjørende når det gjelder gutter og frafall. Dersom man derimot leser ovenstående med «kjernemandatbriller», blir det vanskelig å forstå at fars rolle som patriarkalsk familieoverhode uten videre vil gi inntak til «en bedre forståelse av situasjonen i familiene». Det er i det hele tatt overraskende at maktrelasjoner innad i familien ikke tematiseres i større grad. Mer generelt etterlyser vi en sterkere problematisering av mulige konflikter mellom de ulike delene av minoritetsrådgivers mandat, og hvilke dilemmaer dette kan representere i skole-hjem-samarbeidet.

Slik vi oppfatter det, har man i prosjektene vært særlig opptatt av minoritetsforeldres utenforskap, manglende kunnskap og erfaringer med paternalisme og mistenkeliggjøring. Dette er svært viktige anliggender som blant annet er dokumentert i Aarset

og Sandbæks studie basert på gruppeintervju med foreldre med innvandrerbakgrunn, på oppdrag fra IMDi (Aarset & Sandbæk 2009). Forskerne understreker at skolen må ta denne kritikken på alvor og forholde seg mer inkluderende og likeverdig til minoritetsforeldre, men bringer samtidig inn et mer differensiert maktperspektiv på skole-hjem-samarbeidet. Forskerne påpeker at skole-hjem ikke er en endimensjonal relasjon – i harmoni eller konflikt – mellom hjemmet på den ene side og skolen på den andre. Også internt i hjemmet kan det være motstridende eller sammenfallende behov og ønsker:

«Avslutningsvis vil vi derfor peke på noen utfordringer og dilemmaer i forhold til etablering av foreldresamarbeid som et ledd i forebyggingen av tvangsekteskap og ekstrem kontroll. Selv om foreldrene vi har snakket med har gitt uttrykk for et ønske om og behov for økt kommunikasjon med skolen på en del områder, er det ikke nødvendigvis slik at foreldrenes perspektiv og ønsker for samarbeid er sammenfallende med den målsetningen for foreldresamarbeid som ligger til grunn for handlingsplanen og minoritetsrådgivernes arbeid. Skolen, foreldre, minoritetsrådgivere og elever er alle aktører som kan ha ulike ønsker og behov for hjem-skole samarbeid, og de kan ha ulike oppfatninger om hva et slikt samarbeid skal innebære. Det bør derfor diskuteres hvem et foreldresamarbeid først og fremst skal være for – foreldrene, skolen eller barna? Begrepet hjem-skole-samarbeid, som brukes i skolesammenheng, skygger over at det er flere aktører i hjemmet, og at barn og foreldre kan ha motstridende ønsker, behov og rettigheter. Dette er noe som tydeliggjøres etter hvert som barna blir eldre, men et potensielt dilemma som er der hele veien. For skolen ligger det dermed en reell utfordring i å balansere barnas rettigheter og ønsker opp mot foreldrenes rettigheter og ønsker.» (Aarset & Sandbæk 2009:73)

4.5 Avslutning – foreldre

Dette kapitlet viser stor oppslutning om minoritetsrådgiverordningen fra de intervjuede foreldrene. Det framgår særlig at minoritetsrådgiver har en viktig funksjon ved å møte foreldre med minoritetsbakgrunn med forståelse og støtte. Behovet for slik hjelp er stort i et bredt og komplekst problemfelt. Selv om vårt materiale er lite, er det foruroligende når det kommer så tydelig fram at flere oppfatter minoritetsrådgiver som den eneste som virkelig har ønsket å hjelpe deres barn og familie.

Forståelse og anerkjennelse er verdifullt i seg selv, for at foreldrene ikke skal gi opp, for å motivere dem til å stå på. Samtidig framhever informantene minoritetsrådgivers funksjon som brobygger til andre tjenester og aktører. Minoritetsrådgiver har ingen egne virkemidler eller fullmakter, men kan og skal fungere som bindeledd til andre

instanser på og utenfor skolen. Desto viktigere er det at disse på sin side har tilstrekkelig mangfoldskompetanse, som for eksempel den økende satsingen på NAV i skolen.

Gitt at foreldrene opplever å være så alene, med minoritetsrådgiver som eneste støtte, er det særlig viktig at de andre personene og instansene gjør seg mer synlige. Det er avgjørende at minoritetsfamilier ikke mister troen på systemet og føler seg mer misforstått eller mindre anerkjent enn de faktisk er. Vi har ingen grunn til å tro at minoritetsrådgiver monopoliserer kontakten med familien. Snarere er dette en oppfordring til de «ordinære» instansene om å melde seg på.

Også skole-hjem-prosjektene oppleves som meningsfulle og viktige for de av våre informanter som er involvert her. Et overordnet grep i skole-hjem-prosjektene er å bidra til en mer dialogisk og likeverdig relasjon der foreldrene møter forståelse og respekt. Tanken er at foreldre er ressurspersoner for sine barn, og de har rett til informasjon og medbestemmelse i skolen. Dette er helt sentrale perspektiver som får støtte fra de intervjuede foreldrene. Både de og IMDi rapporterer har mange viktige refleksjoner rundt maktrelasjonen mellom skolen og foreldre med minoritetsbakgrunn. Prosjektet dokumenterer på en god måte at mange foreldre med innvandrerbakgrunn kan oppleve avmakt i møte med skolen. Det kan imidlertid synes som maktrelasjoner foreldrene imellom og innad i familien kommer litt i skyggen, med noen få unntak.

Det er stort behov for å styrke hjem-skole-samarbeidet i et mangfoldsperspektiv. Det er ingen tvil om at IMDi har opparbeidet verdifull kunnskap som kan brukes av utdanningsmyndighetene og andre i den anledning. IMDi har også en rolle å spille som kompetansesenter for integrasjon og minoriteter. Men er det riktig at minoritetsrådgiver er så sentral i dette arbeidet? Vi har to innvendinger. For det første vil vi spørre om skole-hjem-arbeid kan stå i konflikt med minoritetsrådgivers mandat. Særlig gjelder dette om skole-hjem-samarbeidet kan skape forventninger og lojalitet til foreldrene som kan skade tillitsrelasjonen til ungdom som er utsatt for kontroll eller vold fra familien. Dette er ikke et argument mot at foreldrearbeid er viktig, også for minoritetsrådgivers kjernemandat. Det er imidlertid en vesentlig forskjell på at minoritetsrådgiver driver fram skolens skole-hjem-samarbeid i sin alminnelighet, og at hun/han går inn i dialog og samarbeid med en mor, far eller begge i en enkeltsak. I sistnevnte tilfeller vil foreldrekontakten ta utgangspunkt i et samarbeid med ungdommen, der rådgiver hele tiden forsikrer seg om at ungdommen er innforstått med at foreldrene blir involvert i en eller annen grad. Rådgiver blir først kjent med saken fra ungdommens synspunkt, og lojaliteten ligger hos ungdommen.

For det andre ser vi skole-hjem-samarbeidet som en generell lederoppgave som ligger utenfor minoritetsrådgivers mandat. Sistnevnte har opplagt mye å bidra med i form av råd og veiledning, men det er vanskelig å forstå at det er IMDi og minoritetsrådgiver som skal drive disse prosjektene.

I forlengelsen av dette poenget vil vi også påpeke tendensen til at IMDi prosjekter blir en «øde øy» uten koblinger til andre kompetansemiljøer og metodeutvikling

på skole-hjem-samarbeid i et flerkulturelt perspektiv. Vi er kjent med at det var noe utveksling mellom Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) og IMDi i starten av IMDis arbeid med hjem-skole-prosjektene. Siden har det ikke vært kontakt, til tross for at NAFO har hjem-skole-samarbeid som del av sitt fagområde. Senteret har hatt egne prosjekter om dette på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, men disse går noe tilbake i tid.¹⁶ Tilsvarende har det vært svært begrenset kontakt mellom IMDi og Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG).¹⁷ Eksempelvis har ikke FUG mottatt IMDis rapporter. Denne manglende kontakten er overraskende i lys av FUGs arbeid med å utvikle og spre modeller for å styrke minoritetsforeldres delaktighet i skole-hjem-samarbeid.¹⁸ FUG og NAFO har jevnlig ledermøter for gjensidig utveksling.

Vi har ikke foretatt noen gjennomgang på landsbasis, men vi er blitt kjent med et relevant tiltak i regi av Kommunalt foreldreutvalg i Oslo (KFU) og FUG. De gjennomførte et miniprojekt i 2014 for å «høste erfaringer fra skoler med mange flerspråklige elever og spesielt foreldreengasjementet i hjem-skole-samarbeid». Dette er ett eksempel på at flere instanser i og utenfor skolesektoren ser behov for å styrke arbeidet med å nå ut til foreldre med minoritetsbakgrunn. Det er stort behov for informasjonsutveksling og samarbeid mellom de ulike instansene og prosjektene, for å sikre institusjonell læring (jf. Bredal & Lidén 2015). IMDis arbeid og kunnskapsproduksjon bør i større grad kobles på øvrige kunnskapsfelt, som NAFO, FUG og Udirs prosjekter.

¹⁶ Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge har redigert boka «Snakk med oss! Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv» (2013). Her presenteres erfaringer fra prosjekter som er gjennomført ved pilotskoler i åtte kommuner i regi av NAFO fra 2009.

¹⁷ FUG er rådgivende organ for kunnskapsmyndighetene og et service- og informasjonsorgan for foreldrekontakter, FAUer og kommunale foreldreutvalg og vanlige foreldre. Utvalget og sekretariatet skal være et kunnskapssenter på hjem-skole-samarbeid. Medlemmene er oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, og rådet får sitt oppdrag i form av tildelingsbrev fra departementet.

¹⁸ Blant annet kan nevnes prosjektet «Minoritetsspråklige foreldre - en ressurs i barns hverdag» som resulterte i en sluttrapport og boka «Broer mellom hjem og skole». Foreldre fra skoler i prosjektet dannet et nettverk som siden ble en selvstendig organisasjon: MIR - Multikulturelt Initiativ og Ressursnettverk. Se <http://www.fug.no/flerspraaklig.144747.no.html>

5 Skoleledere og kollegaer

5.1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å gjøre rede for hvordan andre ansatte i skolen oppfatter ordningen med minoritetsrådgivere – hva de ser som hensikten, og hvordan de oppfatter at ordningen fungerer. Selv om elever utgjør hovedgruppen av brukerne, skal minoritetsrådgiver, ut fra mandatet, samarbeide med og bidra til kunnskapsoverføring til andre ansatte i skolen. Ansatte i skolen er derfor også rimelig å definere som en brukergruppe for minoritetsrådgiver.

Skoleledere og kollegaer har et ulikt utgangspunkt for å forholde seg til og samarbeide med minoritetsrådgiver. Mens kollegaer potensielt henviser elever til, samarbeider med og deler kompetanse med minoritetsrådgiver, har skolelederne et overordnet ansvar for alle funksjoner ved skolen, inkludert ordningen med minoritetsrådgivere.

Kapitlet bygger på informasjon fra to spørreundersøkelser. For det første har vi sendt et spørreskjema til skoleledere, inkludert rektorer, assisterende rektor, avdelingsleder og andre typer lederstillinger ved skolen. Vi fikk svar fra i alt 59 skoleledere fordelt på 19 skoler. Et lignende skjema har gått til minoritetsrådgivers kollegaer. Her fikk vi svar fra 252 kollegaer fordelt på 18 skoler. Vi fikk i all hovedsak svar fra kontaktlærere og rådgivere, samt noen andre grupper, som lærere, konsulenter og pedagoger. Det var svært få svar fra helsesøstre, og denne gruppen mangler derfor i datamaterialet. Kollegaene til de minoritetsrådgiverne som jobber ved flere skoler, eller er ansatt andre steder, var ikke omfattet. I kapittel 2 gjorde vi nærmere rede for representativiteten i de to surveyundersøkelsene. Innledningsvis vil vi ta et generelt forbehold når det gjelder svarene fra kollegaundersøkelsen. Det er grunn til å tro at noen av skolene har valgt å gi skjemaet til de som har hatt mest med minoritetsrådgiver å gjøre. I tillegg er det sannsynlig at de kollegaene som har best kjennskap til minoritetsrådgiver ved skolen, har valgt å svare på undersøkelsen. Med andre ord kan det være en tendens til at de som har samarbeidet mest med minoritetsrådgiver, er de som har deltatt. I hvilken grad dette påvirker svarene er vanskelig å vurdere, men det kan være at vi finner at det er en større grad av samarbeid mellom kollegaer og minoritetsrådgiver enn det som gjelder hele kollegastaben.

Våre spørreskjema hadde dels spørsmål på et holdningsnivå, dels spurte vi om mer konkrete erfaringer, for eksempel med å samarbeide med minoritetsrådgiver. Til en viss grad kan vi si at vi sammenholder teori og praksis: Hva tenker kollegaene at minoritets-

rådgivers funksjon er, og hvordan forholder de seg til ordningen i praksis? Kollegaer og ledere har dels fått de samme, dels forskjellige spørsmål. For å kunne sammenstille og sammenligne der det er aktuelt, har vi valgt å presentere resultatene samlet. Utover spørsmål med faste svaralternativer, hadde begge surveyundersøkelsene flere åpne spørsmål. Svarene fra disse har vi valgt å behandle som kvalitative data, for på den måten å utdype funnene fra surveyundersøkelsene. Dette kvalitative materialet presenteres dels underveis i den kvantitative analysen, der det passer, dels i en egen bolk til slutt, der vi ser på lederes og kollegaers oppfatninger av sterke og svake sider ved ordningen.

Kapitlet er strukturert som følger: Først ser vi på skolelederens og kollegaers *vurderinger* av mandatet til minoritetsrådgiver. Videre ser vi på *samarbeid* mellom minoritetsrådgiver og kollegaer. Så følger et avsnitt om oppfatninger om *arbeidsdeling* og hvem som har ansvaret for å følge opp minoritets elever ved skolen. Deretter ser vi på hvordan respondentene mener minoritetsrådgiver har bidratt til å *øke kompetansen* ved skolen. Mot slutten trekker vi fram noen overordnede betraktninger fra skoleledere og kollegaer om hvorvidt ordningen er vellykket og fortsatt etterspørres, før vi går nærmere inn på det kvalitative materialet om *sterke og svake sider* ved ordningen, slik leder og kollegaer har formulert dem. Til slutt ser vi på hva ledere mener om *videreføring* av ordningen, før vi legger fram noen avsluttende bemerkninger.

5.2 Minoritetsrådgivers mandat

Vi har allerede sett at mandatet for minoritetsrådgiverordningen har vært revidert underveis i prosjektperioden, at det kan oppfattes som tvetydig og at det stadig pågår diskusjoner om hva minoritetsrådgiver skal gjøre og ikke gjøre. I vår undersøkelse ønsket vi å få tak i kollegaenes og skoleledernes tanker om dette, både i teoretisk og praktisk forstand. Vi skal først se på hva respondentene svarer når de blir spurt eksplisitt om minoritetsrådgivers mandat. I neste avsnitt viser vi hvordan ansvars- og arbeidsdelingen i forhold til andre sentrale støttefunksjoner oppfattes. I et senere avsnitt belyser vi hvordan mandatet praktiseres, når vi ser på hvilke elever og hvilke saker som henvises til minoritetsrådgiver.

I spørreskjemaet til både skoleledere og kollegaer ble mandatet presentert i tråd med kjernedefinisjonen, slik: «Mandatet til minoritetsrådgiver er å forebygge og hindre tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet.» Deretter ble respondentene bedt om å ta stilling til ulike påstander om mandatet.

Et stort flertall av både skoleledere og kollegaer (henholdsvis 79 og 70 prosent) svarte at dette mandatet til minoritetsrådgiver er i tråd med de behov som finnes hos elevene. Et tilsvarende flertall (86 prosent av skolelederne og 75 prosent av kollegaene) mente også at minoritetsrådgiver arbeider i tråd med elevenes behov. Respondentene

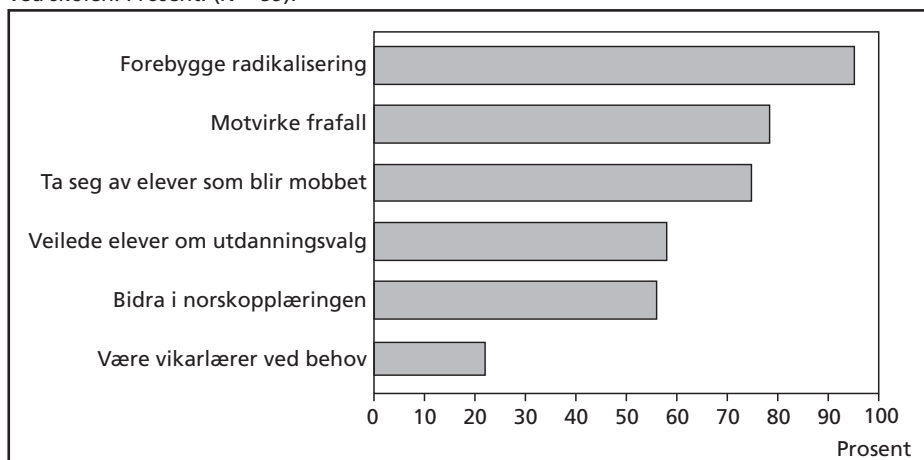
mener altså at kjernemandatet og minoritetsrådgivers arbeid er i tråd med behov blant elevene.

Så vet vi fra tidligere studier og rapporter at minoritetsrådgiverne opplever å måtte ta på seg andre typer arbeidsoppgaver ved skolene enn det som er deres kjernemandat. I spørreskjemaet til skoleledelsen ønsket vi å undersøke dette nærmere. Vi spurte om hvorvidt minoritetsrådgiver også bør kunne påta seg følgende andre oppgaver ved skolen: forebygge radikaliserings, motvirke frafall, ta seg av elever som blir mobbet, veilede elever om utdanningsvalg, bidra i norskopplæringen, være vikarlærer ved behov. Kollegaene fikk ikke dette spørsmålet.

Et stort flertall (75 prosent eller flere) av skolelederne mente at minoritetsrådgiver bør kunne jobbe med å forebygge radikaliserings, motvirke frafall og ta seg av elever som blir mobbet. Dette er oppgaver som gjerne regnes til det sosialpedagogiske rådgiverområdet og delvis også psykisk helse. Få ledere (22 prosent) mente at minoritetsrådgiver bør påta seg å være vikarlærer, mens litt over halvparten mente at minoritetsrådgiver burde kunne veilede elever om utdanningsvalg og bidra i norskopplæringen (figur 5.1). Dette er oppgaver som kan defineres som undervisningsrelaterte og utenfor det sosialpedagogiske arbeidsfeltet.

Disse resultatene må tolkes som en vesentlig nyansering av respondentenes syn på minoritetsrådgivers mandat. Den overveiende tilslutningen til at kjernemandatet og minoritetsrådgivers arbeid under dette mandatet imøtekommer behov i elevgruppen, er åpenbart ikke til hinder for at ledere foretrekker at minoritetsrådgiverne jobber svært bredt, også med mer skolefaglige oppgaver som norskopplæring og karriereveiledning.

Figur 5.1 Andel skoleledere som mener minoritetsrådgiver bør kunne påta seg ulike oppgaver ved skolen. Prosent. (N = 59).



Dette inntrykket befestes når vi ser på hvordan lederne svarer på direkte spørsmål, som ble stilt slik: «Enkelte mener at minoritetsrådgiver arbeider bredere enn mandatet for ordningen tilsier. Det er ulike oppfatninger om dette er positivt eller negativt. Hva syns du?»¹⁹ Et stort flertall (84 prosent) svarte at det i hovedsak er positivt at minoritetsrådgiver jobber ut over det definerte mandatet, mens kun 5 prosent svarte at det i hovedsak var negativt at minoritetsrådgiver jobber bredere enn sitt mandat.

Det kan være flere grunner til at skoleledere stiller seg positive til at minoritetsrådgiver jobber bredt, noe som framgår av responsen på vår oppfordring til å utdype svaret. Her har 16 av 59 lederinformanter fulgt opp, og selv om det ikke er så mange, er svarene som helhet interessante. Dataene illustrerer hvordan bredde kan oppfattes på flere måter, og underbygger vårt inntrykk av at det er behov for å tydeliggjøre de ulike posisjonene i debatten om minoritetsrådgivernes mandat.

De utdypende kommentarene går med få unntak i favør av å jobbe bredere, men det synes som lederne tenker litt ulikt rundt begrunnelser. Hovedsakelig kan vi dele argumentasjonen i tre, som langt på vei reflekterer de ulike forståelsene vi har vært inne på tidligere. For det første gjenkjenner vi bredde som en måte å nå fram til elevene på. Flere skoleledere kommenterte dette:

Det er nødvendig for å få kontakt og tillit hos både elever og lærere.

Veldig viktig at han jobber bredere. Eneste måten å få innpass på, for de sakene som faller rett inn under hans mandat, oppstår nokså sjeldent.

For det andre handler bredde også om at elevenes problemer er mange og komplekse, noe denne skolelederen vektlegger:

Ingen saker er like. Problemene er ofte sammensatte, og hovedproblemet kan være vanskelig å avdekke. Det at minoritetsrådgiver jobber bredt, gjør både hun og de andre aktørene bedre rustet til å hjelpe elevene.

For det tredje argumenterer noen ledere mer organisatorisk, enten avgrensede som denne lederen:

Viktig at vedkommende jobber innenfor mandatet. Ved misnøye må heller mandatet forandres. I en skolehverdag må alle i et samarbeid forholde seg til eget mandat.

¹⁹ Spørsmålet var formulert som følger: «Enkelte mener at minoritetsrådgiver arbeider bredere enn mandatet for ordningen tilsier. Det er ulike oppfatninger om dette er positivt eller negativt. Hva syns du?» Svaralternativene var: «Jeg syns det i hovedsak er positivt», «Jeg syns det i hovedsak er negativt», «Jeg har ingen mening om dette.»

Eller fleksibelt som denne:

I alle leder- og rådgiverorgan på skoler må det være rom for at man overlapper hverandre i ulike arbeidsoppgaver. Dersom minoritetsrådgiveren utelukkende jobbet med helt fastsatte saker, ville vi hatt et lite dynamisk og funksjonelt rådgiverteam.

Endelig er det en del som kan synes å tenke bredde i retning av at minoritetsrådgiver bør ha ansvar for minoritets elever generelt. En skoleleder formulerte seg slik:

Minoritets elever har gjerne flere utfordringer som ikke trenger være av så ekstrem art. Her kan minoritetsrådgiver være hjelpelig og forebygge større vanskeligheter.

Følgende kommentar knytter også bredde til det øvrige personalets begrensede kompetanse:

I møte med både elevgrupper og enkeltindivider er det hensiktsmessig at minoritetsrådgiver har en mest mulig helhetlig tilnærming og kan bidra bredt til eleven/elevens beste. Både lærere og andre ansatte ved skolen har begrenset kompetanse og trenger støtte fra noen som har mer omfattende kompetanse og erfaring i ulike saker.

Undersøkelsen gir ikke grunnlag for å utdype hva vedkommende mener. Vi vil likevel påpeke at dersom «en mest mulig helhetlig tilnærming» betyr at minoritetsrådgiver skal jobbe bredt med saker som gjelder minoritets elever som gruppe, kan det resultere i at den øvrige stabens kompetanse og erfaring forblir begrenset.

Ønsket om bredde får ytterligere støtte i ledernes svar på et annet åpent spørsmål, nemlig der de ble spurt om svakheter ved minoritetsrådgiverordningen. Her var det flere ledere som kommenterte behovet for å utvide mandatet og knytte funksjonen tettere til skolens ordinære strukturer. En skoleleder skrev følgende:

Litt snevert mandat? Bør integreres som del av elevtjenesten.

En annen skoleleder mener åpenbart at minoritetsrådgiver allerede jobber bredere enn mandatet sier:

Forholdet mellom mandat og faktisk arbeid bør harmonere bedre.

Mens andre vektlegger at hele rådgiverstaben bør ha det samme brede mandatet:

Med stor andel minoritets elever er alle minoritetsrådgivere, kunstig å skille ut noen problemområder som nå.

Vanskelig å komme inn og få innpass hos lærerne. Vanskelig å fylle tiden hvis han ikke også skal fungere som en slags sosiallærer.

Oppsummert er det altså stor oppslutning blant kollegaer og ledere om at både kjerne-mandatet og minoritetsrådgivers arbeid i tråd med dette, treffer behov i elevgruppen.

Samtidig framgår det med tyngde at lederne mener det fins langt flere behov blant elever med minoritetsbakgrunn som de mener minoritetsrådgiver også bør imøtekomme. Blant kollegaene synes holdningen til bredde i denne betydningen å være noe mer delt og nyansert. Dette kommer særlig fram i de kvalitative kommentarene, som vi skal utdype mot slutten av kapitlet.

5.3 Samarbeid

Så langt har vi sett på respondentenes tanker om minoritetsrådgivers mandat og ønsket arbeidsområde i generell forstand. Hva så med praksis? I dette avsnittet tar vi for oss respondentenes kjennskap til og samarbeid med minoritetsrådgiver, mens vi i neste går nærmere inn på innholdet i én sentral kontaktflate, nemlig henvisning av elever. Kjennskap og samarbeid var tema i spørreskjemaet til *kollegaene*. Ordningen med minoritetsrådgiver virker å være godt kjent på skolene, og det er kun et lite mindretall av kollegaene (3 prosent eller færre) som oppgir at de ikke kjente til ordningen. Figur 5.2 viser hvordan henholdsvis kontaktlærere, rådgivere og andre kollegaer vurderer sitt samarbeid med minoritetsrådgiver. Svært få av rådgiverne som inngår i denne studien har aldri samarbeidet med minoritetsrådgiver (3 prosent). Blant kontaktlærere og andre ansatte er andelen som ikke har samarbeidet med minoritetsrådgiver, noe høyere (17–20 prosent). Rådgivere samarbeider altså hyppigere med minoritetsrådgiver enn kontaktlærere og andre kollegaer, noe som virker rimelig.

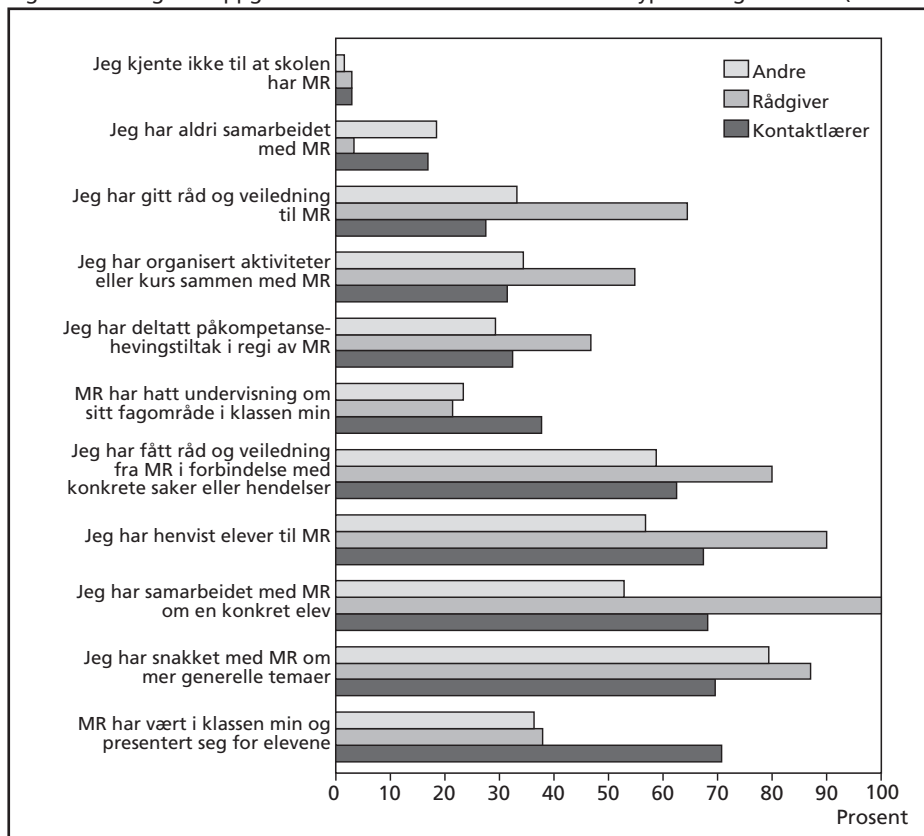
Samtlige rådgivere som har hatt et samarbeid med minoritetsrådgiver, sier at de har samarbeidet med minoritetsrådgiver om en konkret elev. Svært mange har også henvist en elev til minoritetsrådgiver (90 prosent). Det er også et flertall av kontaktlærere og andre ansatte som har henvist elever til minoritetsrådgiver. I punkt 5.4 går vi nærmere inn på hva slags saker dette er.

Å snakke med kollegaer og å gi råd og veiledning kan anses som en uformell form for samarbeid som skjer etter behov og uten en bestemt organisering. Undersøkelsen tyder på at slike uformelle samarbeidsformer er utbredt mellom minoritetsrådgiver og kollegaer ved skolen. For eksempel oppgir et stort flertall av rådgivere (80 prosent) at de har fått råd fra minoritetsrådgiver i forbindelse med konkrete saker og hendelser, og et flertall har også selv gitt råd til minoritetsrådgiver (65 prosent). Kontaktlærere oppgir oftere at de har fått råd fra minoritetsrådgiver (62 prosent), enn at de selv har gitt råd (28 prosent) til minoritetsrådgiver (figur 5.2).

Det ser altså ut til at råd og veiledning er en samarbeidsform som fungerer som en dialog mellom rådgivere og minoritetsrådgiver, mens minoritetsrådgiver i større grad opptrer som den rådgivende part overfor kontaktlærere. Det er også et stort flertall av kollegaene som oppgir at de har snakket med minoritetsrådgiver om generelle temaer.

Dette gjelder nesten 90 prosent av rådgiverne og nesten 70 prosent av kontaktlærerne (figur 5.2). Dette gir en indikasjon på at minoritetsrådgiver inngår som en aktiv deltaker i skolens stab og har kontakt med mange av de ansatte ved skolen gjennom uformelle samarbeidsrelasjoner.

Figur 5.2 Kollegaers oppgitte samarbeidsformer med MR etter type stilling. Prosent. (N = 240).



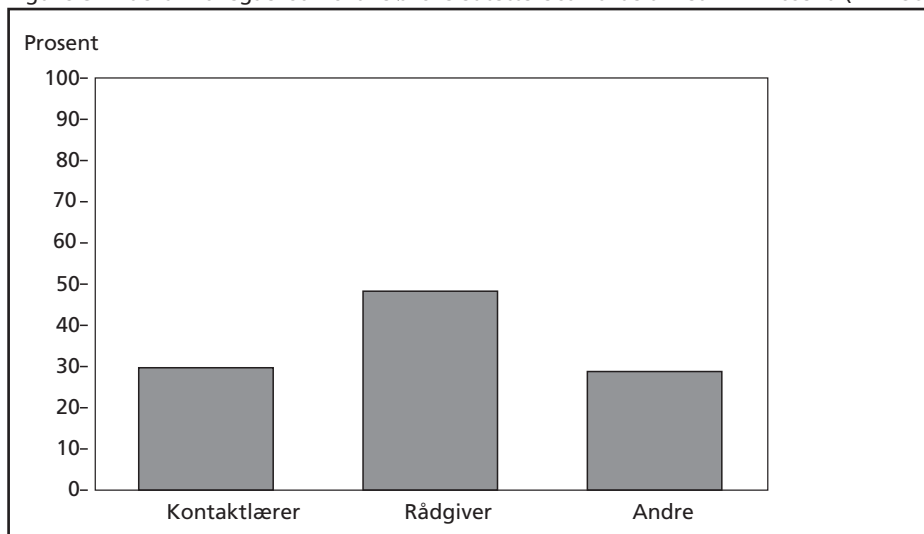
Det finnes også mer organiserte former for samarbeid mellom minoritetsrådgiver og kollegaer ved skolen, men dette ser ut til å foregå i noe mindre grad enn uformelle samtaler, råd og veiledning. For eksempel oppgir om lag én av tre av kontaktlærerne og andre ansatte å ha vært med på organiserte aktiviteter eller kurs sammen med minoritetsrådgiver eller å ha deltatt på kompetansehevede tiltak i regi av minoritetsrådgiver. Rådgiverne har i noe større grad vært med på slike organiserte tiltak (figur 5.2). Vi kommer tilbake til kompetanseoverføring senere i kapitlet.

Henvisninger av elev utgjør altså en svært viktig samarbeidsflate. Når det gjelder øvrig kontakt mellom minoritetsrådgiver og elever, så oppgir et stort flertall av kontaktlærerne (70 prosent) at minoritetsrådgiver har vært i klassen og presentert seg for

elevene, mens minoritetsrådgiver i noe mindre grad har hatt undervisning om sitt fagområde for elevene i klassen (40 prosent av kontaktlærerne oppgir dette).

Funnene viser at minoritetsrådgiver inngår i mange ulike typer samarbeidsformer med kollegaer ved skolen. Vi ba også kollegaene om å vurdere hvorvidt de ønsket seg et tettere samarbeid med minoritetsrådgiver. Mens nesten halvparten av rådgiverne svarte positivt på dette, var det kun en tredjedel blant kontaktlærere og andre ansatte ved skolen som ønsket et tettere samarbeid (figur 5.3). Det er vanskelig å vite sikkert hvordan kollegaer har tenkt når de har svart på dette spørsmålet. Dersom kollegaer allerede har et tett samarbeid, så kan det være naturlig å svare negativt – fordi man tenker at samarbeidet ikke kan bli tettere. Likevel er det påfallende at så mange som knappe halvparten (47 prosent) av kollegaene ikke ønsker et tettere samarbeid med minoritetsrådgiver. En mulig grunn til å skulle ønske å arbeide tettere med minoritetsrådgiver, er at man kan styrke sin egen kompetanse på arbeidet med minoritets elever. Vi har derfor sett på sammenhengen mellom vurdering av egen kompetanse og holdning til tettere samarbeid. Da viser det seg at de som har minst kompetanse, også er de som er minst tilbøyelig til å ønske seg tettere samarbeid med minoritetsrådgiver. Dette må sies å være overraskende. Funnet svekker teorien om at det er de som allerede har mest samarbeid som ikke ønsker mer. Mer sannsynlig er det at denne gruppen oppfatter at minoritetsrådgiver jobber med saker som ligger utenfor deres eget ansvarsområde ved skolen.

Figur 5.3 Andel av kollegaer som skulle ønske et tettere samarbeid med MR. Prosent. (N = 198).



Det var også om lag 20 prosent av kollegaene som mente at minoritetsrådgiver jobber mest alene, mens litt over halvparten var uenige i at minoritetsrådgiver jobber

mest alene. Alt i alt svarte et stort flertall av kollegaene (over 80 prosent) at de har et svært godt eller godt samarbeid med minoritetsrådgiver, mens 19 prosent svarte at de verken har et godt eller dårlig samarbeid, eller at de har et dårlig samarbeid med minoritetsrådgiver. Under 1 prosent av kollegaene oppga å ha et svært dårlig forhold til minoritetsrådgiver. Minoritetsrådgivers kollegaer er med andre ord gjennomgående fornøyd med det samarbeidet som er per i dag.

Også gjennom de åpne spørsmålene om sterke sider ved ordningen er det flere som framhever minoritetsrådgiver som en viktig samarbeidspartner:

1. Godt tverrfagleg samarbeid i elevtenesta, med faste møtetider, utnyttar kvarandre sin spisskompetanse.
2. Kontor på skolen.
3. Stor og svært viktig fagkunnskap på skolen med høgt antal minoritetslevar. Kjennest umogleg å klare seg utan!

Kollegaenes positive vurdering av samarbeid får støtte i svarene fra *skolelederne*. Et stort flertall vurderer samarbeidet mellom minoritetsrådgiver og andre kollegaer ved skolen som enten svært godt eller nokså godt. Over 80 prosent mener at samarbeidet er godt med rådgivere, kontaktlærere og skoleledelsen. Rett under 80 prosent anser også at minoritetsrådgiver har et godt samarbeid med helsesøster. En noe lavere andel av skolelederne svarer at minoritetsrådgiver samarbeider godt med andre relevante etater utenfor skolen (59 prosent). Det er hele 41 prosent av skolelederne som svarer «vet ikke» på dette spørsmålet, og ingen svarer at samarbeidet er dårlig. Med andre ord ser det ut til at en del ledere ikke er så godt informert om minoritetsrådgivers utadvendte arbeid. En del løfter imidlertid dette fram som en av de positive sidene ved ordningen, i de åpne svarene.

5.4 Henvisning av elever – sakstyper

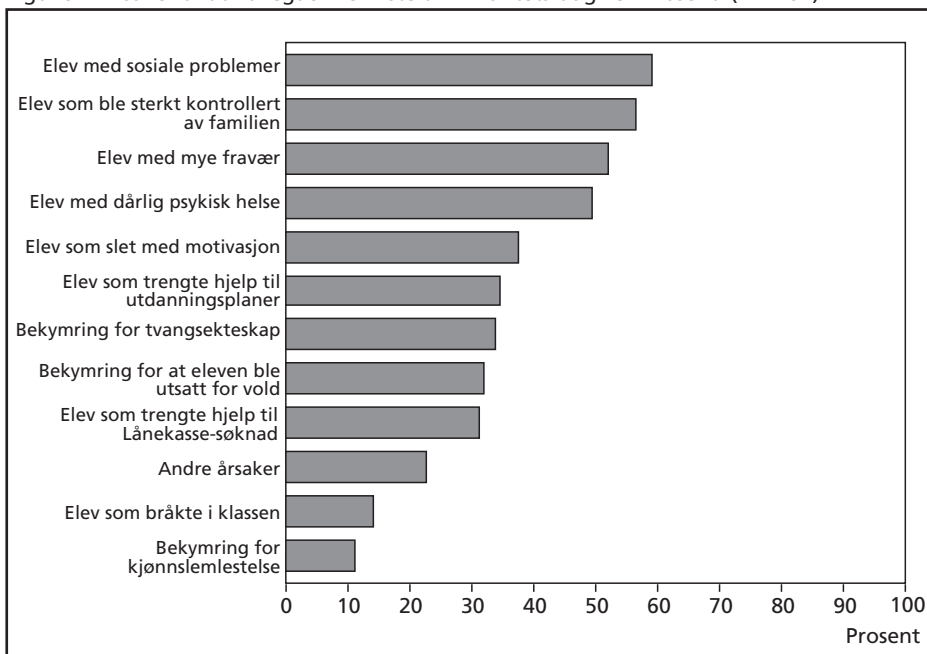
En hyppig oppgitt årsak for samarbeid er at kollegaer henviser elever til minoritetsrådgiver. Det varierer mellom de ulike kollegagruppene hvor hyppig dette skjer. Rådgivere oppgir oftere at de har henvist mange elever til minoritetsrådgiver, 19 prosent sier at de har henvist mellom 26 og 100 elever, og 22 prosent av rådgiverne har henvist mellom elleve og 25 elever. Et flertall av kontaktlærerne (70 prosent) sier at de en eller flere ganger har henvist mellom én og ti elever (se tabell 5.1). Under 10 prosent av kontaktlærerne og rådgiverne sier at de ikke har henvist noen elever, og et flertall av disse har jobbet under ett år i skoleverket (tall ikke vist).

Tabell 5.1 Antall elever du noensinne har henvist til minoritetsrådgiver. Etter ulike grupper av kollegaer. Tall i prosent. (N=171).

	0 elever	1–5 elever	6–10 elever	11–25 elever	26–100 elever	Total
Kontaktlærer	9	49	21	12	9	100
Rådgiver	4	26	30	22	19	100
Annet	20	43	13	15	10	100
Total	11	43	21	14	11	100

I undersøkelsen ba vi kollegaer krysse av for en rekke ulike årsaker til at de hadde henvist en eller flere elever til minoritetsrådgiver. Det var mulig å krysse av for flere årsaker. Denne listen gir ingen uttømmende oversikt over hvorfor kollegaer mener en elev vil kunne ha utbytte av å snakke med minoritetsrådgiver, men den gir en indikasjon på hvilke årsaker som oftest gir grunnlag for henvisning.

Figur 5.4 Årsaker til at kollegaer henviste til minoritetsrådgiver. Prosent. (N = 154).



Den hyppigst oppgitte henvisningsgrunnen var sosiale problemer (59 prosent), etterfulgt av sterkt kontrollert av familien (56 prosent), mye fravær fra skolen (52 prosent) og dårlig psykisk helse (49 prosent). Over halvparten av kollegaene oppga disse fire som årsaker til henvisning. Dårlig motivasjon, behov for hjelp til utdanningsplaner, bekymring for tvangsekteskap og bekymring for vold ble oppgitt som henvisningsgrunn

av mellom 30 og 40 prosent av kollegaene. Av de minst oppgitte grunnene for henvisning var bekymring for kjønnslemlestelse og elev som bråkte i klassen. Dette ble gitt som grunn av om lag 10 prosent av kollegaene (figur 5.4).

I henhold til mandatet skal minoritetsrådgiver ha et særlig ansvar for problemer elever erfarer når det gjelder tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige frihetsbegrensninger. Mens frihetsbegrensning gjennom sterk kontroll fra familien hyppig ble oppgitt som årsak til henvisning til minoritetsrådgiver (over 50 prosent), så oppgis de andre temattikkene sjeldnere: mistanke om tvangsekteskap (ca. 30 prosent) og kjønnslemlestelse (om lag 10 prosent). Bekymring for vold ligger på 30 prosent. Det virker rimelig at de største problemkompleksene – vold og sterk kontroll – er vanligere enn de mer spesifikt avgrensede overgrepformene – tvangsekteskap og kjønnslemlestelse (sistnevnte gjelder også for en svært avgrenset gruppe), noe som også gjenspeiles i IMDis saksstatistikk (IMDi 2015), se også kapittel 1.

Imidlertid skårer også andre, mer generelle temaer høyt på listen over årsaker til at kollegaer henviser en elev til minoritetsrådgiver. Dette inkluderer sosiale problemer, fravær, dårlig psykisk helse og dårlig motivasjon. Her får vi altså bekreftet at ønsket om et bredere mandat og arbeidsfelt, som vi dokumenterte tidligere i kapitlet, også reflekteres i praksis. Likeledes er spørreundersøkelsen her på linje med det inntrykket vi har fått gjennom kvalitative intervjuer med elever og foreldre, nemlig at minoritetsrådgiverne hjelper elever med mange ulike utfordringer. Våre data bekrefter dermed minoritetsrådgivernes egne data slik disse framkommer i IMDis rapporter, der saker utenfor kjernemandatet dobbelt så ofte oppgis å være årsak til samtale med minoritetsrådgiver (IMDi 2015:34).

Det kan være ulike årsaker til at henvisning av elever skjer på et bredt grunnlag. Som vi så tidligere, har også skoleledere en forståelse av at det er positivt at minoritetsrådgiver arbeider bredere enn mandatet, og skolelederne har ulike begrunnelser for hvorfor dette er viktig. Noen av de samme begrunnelsene er sannsynligvis gyldige her, hvor det kommer fram at kollegaer henviser til minoritetsrådgiver på et bredt grunnlag. For det første kan det være vanskelig å vite hva som er utfordringen til en elev, før en samtale, slik at en rekke henvisninger kan skje på bakgrunn av et «føre var»-prinsipp, hvor man ønsker at eleven skal snakke med noen, uten at man på forhånd vet hva de trenger å snakke om. Problemområdene som minoritetsrådgiver skal ta seg av, kan anses som svært sensitive og for mange elever vanskelige å snakke om. For å klare å nå fram til de elevene som opplever problemer med tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og ekstrem kontroll, kan kollegaene finne det nødvendig også å henvise elever uten at de vet om de har disse problemene. Minoritetsrådgiver vil da kunne bruke nødvendig tid for å avdekke eventuelle slike problemer. For det andre kan det oppfattes som at minoritetsrådgiver har bedre tid til å snakke med elever. Det kan derfor også være slik at dersom en elev har ulike problemer og et mer omfattende behov for hjelp, så vil det være større sannsynlighet for at eleven kan få hjelp av minoritetsrådgiver. For det tredje

kan det tenkes at noen kollegaer henviser elever til minoritetsrådgiver på et generelt grunnlag fordi de anser vedkommende som en generalist når det gjelder minoritets-elever som sliter med et eller annet, og at de øvrige rådgiverne skyver fra seg vanskelige og krevende saker dersom det gjelder en elev med minoritetsbakgrunn. Det kan være fristende å overlate minoritets elever generelt under dekke av at minoritetsrådgiver bør jobbe bredt. Det er ikke mulig gjennom undersøkelsen som har blitt gjort her, klart å skille mellom hvilke av disse forklaringene som stemmer. Mest sannsynlig er det en blanding av disse forklaringene.

For å få et inntrykk av i hvilken grad kollegaene er fornøyd med hjelpen elevene får av minoritetsrådgiver, ba vi kollegaene vurdere hjelpen som sist henviste elev hadde fått. Et stort flertall av kollegaene (over 80 prosent) hadde inntrykk av at hjelpen hadde vært svært god eller god. Svært få (under 3 prosent) oppga at den siste eleven de henviste til minoritetsrådgiver, hadde fått dårlig eller svært dårlig hjelp av minoritetsrådgiver.

5.5 Arbeidsdeling

Vi har hittil sett at kollegaene i stor grad samarbeider med minoritetsrådgiver, samt at de henviser minoritets elever på bredt grunnlag. Vi skal nå vende tilbake til spørsmålet om mandat, ansvars- og arbeidsdeling. Tidligere følgeevaluering av minoritetsrådgiverordningen (Steen-Johnsen & Lidén 2009; Steen-Johnsen mfl. 2010, 2011) har pekt på en uklar arbeidsdeling mellom minoritetsrådgiver og andre ansatte, og da særlig mellom minoritetsrådgiver og andre i den ordinære rådgivertjenesten. Det er rimelig å anta at jo bredere man definerer minoritetsrådgivers arbeidsfelt, jo større sjanse vil det være for at dette overlapper eller kommer i konflikt med de ordinære funksjonene, særlig rådgiver og helsesøster. Vi ser for oss at arbeidsdelingen særlig kan bli utfordrende der elever har sammensatte problemer, som hver for seg faller inn under ansvarsområdene til flere støttefunksjoner ved skolen. Eksempelvis, dersom en og samme elev sliter med psykiske problemer, utilfredsstillende bosituasjon hjemme og ekstrem kontroll av foreldre, så er dette problemer som kunne tilhørt helsesøster, NAV og minoritetsrådgiver.

Vi har for det første spurt direkte om kollegaene oppfatter arbeidsdelingen mellom dem selv og minoritetsrådgiver som uklar. Et flertall på 60 prosent svarte at dette stemmer dårlig eller svært dårlig, altså opplever de en klar arbeidsdeling. Det er likevel så mange som 40 prosent som er enige i at arbeidsdelingen er uklar, noe vi ser som en betydelig andel. Også i de åpne spørsmålene kom det fram at flere av kollegaene var frustrerte over uklare ansvarsforhold og arbeidsdeling:

Vanskelig å fordele arbeidet mellom oss. Hun er ikke integrert i klasseteamene. Mandatet er noe uklart.

Det blir av og til litt uklart hvem som har ansvaret for oppfølgingen av en elev.

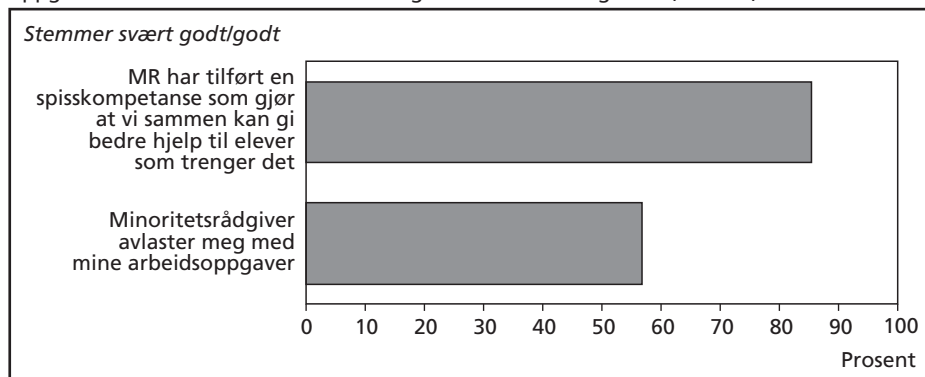
En annen kollega påpekte følgende:

Bør avklares hvilke oppgaver han/hun har. Bør kunne brukes til annen type rådgiving da rådgivertjenesten allerede er sprengt. Bør integreres mer i skolens system, bli mer synlig, ikke på siden sånn som nå.

Disse kommentarene illustrerer at det blant skoleledere og kollegaer ofte er et ønske om at minoritetsrådgiver *både* skal jobbe bredt sett i forhold til i forhold til mandatet og i større grad være integrert i den ordinære rådgivertjenesten ved skolen, slik vi også så tidligere i kapitlet.

Kolleagaene ble dessuten spurt om de mente minoritetsrådgiver hadde fratatt dem arbeidsoppgaver som lå til deres stilling, og om hvorvidt minoritetsrådgiver avlastet dem med arbeidsoppgaver. Et flertall mente det første stemte dårlig eller svært dårlig. Rådgiverne var mest uenige, og over 70 prosent av dem oppga at de ikke hadde blitt fratatt arbeidsoppgaver etter at minoritetsrådgiver ble ansatt ved skolen. På den andre siden svarte litt over halvparten at det stemte godt eller svært godt av de var blitt avlastet (57 prosent totalt, 69 prosent blant rådgiverne) (figur 5.5). Å bli fratatt arbeidsoppgaver forbindes gjerne med noe negativt, mens avlastning vekker positive assosiasjoner. Man kunne tenke seg at noen respondenter ville oppfatte det å miste oppgaver som avlastning. Slik vi tolker svarene, betyr «fratatt» å miste oppgaver og ansvar helt, mens avlastet innebærer at oppgavene deles av flere. At respondentene også har tolket det slik, sannsynliggjøres av at et stort flertall har sagt seg enige i at minoritetsrådgiver tilfører en spisskompetanse som gjør at de sammen kan gi bedre hjelp til elevene som trenger det (86 prosent). Her ser vi altså tegn på samarbeid som gir synergieffekter. Godt over halvparten føler dessuten at minoritetsrådgiver gir dem selv en mindre arbeidsbyrde.

Figur 5.5 Kollegaers vurderinger av MRs spisskompetanse og grad av avlastning av arbeidsoppgaver. Prosent som svarte «stemmer godt» eller «svært godt». (N = 200).



Samtidig mener et flertall av kollegaene at kompetansen til minoritetsrådgiver bidrar til å gi elevene bedre hjelp enn det de kunne fått uten minoritetsrådgiver.

Samlet sett kan disse dataene på den ene siden tolkes positivt, som at kollegaene ikke føler at minoritetsrådgiver «utkonkurrerer» deres eget ansvarsområde. På den andre siden kan denne tilfredsheten også peke mot en viss ansvarsfraskrivelse, ved at de ordinære rådgiverne kan overlate minoritets elever med særskilte utfordringer til minoritetsrådgiver, der de egentlig selv har et ansvar. Flere av de åpne svarene om svakheter ved ordningen antyder en slik dynamikk:

Hun blir ofte alene med vanskelige/belastende saker. Flere i kollegiet burde ha ansvar for minoritetsrådgivningen.

Redd for at minoritetsrådgiveren kan bli «utnyttet» fordi noen kanskje synes ansvarsområdene er uklare.

At det er en person som blir sittende med mesteparten av kompetansen, og at andre da overlater ansvaret til denne. At hjelpen som gis til elevene, vil være veldig personavhengig da, når det kun er en person som jobber med dette.

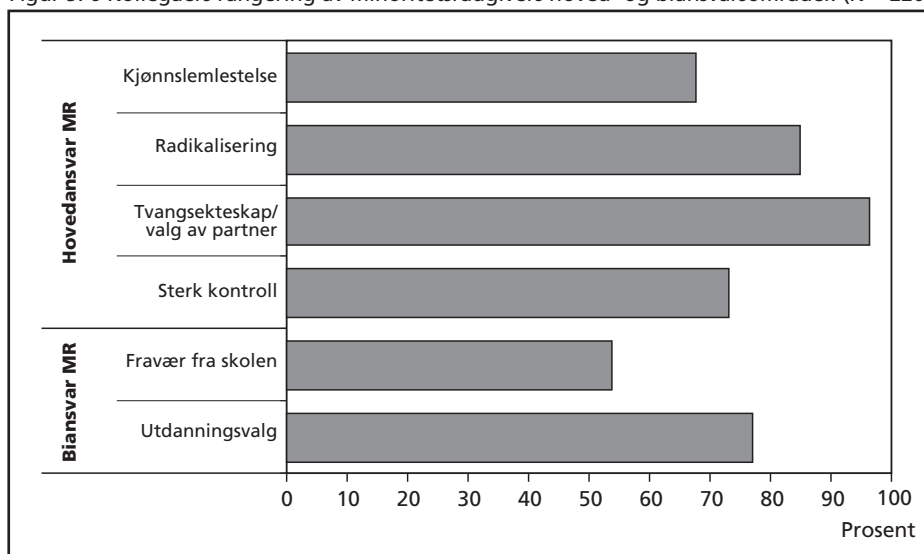
Særlig den siste kommentaren peker på at ordningen med særskilt minoritetsrådgiver kan bli en hvilepute for den øvrige staben. At hjelpen blir personavhengig, kan være et strukturelt problem og gjøre ordningen sårbar. Kombinasjonen av uklar ansvarsfordeling og minoritetsrådgivere som forventes å strekke seg langt og favne bredt, kan dessuten resultere i et ulikt tilbud til elever ved ulike skoler.

5.6 Hvem har ansvaret for å følge opp minoritets elever?

Så langt vet vi at flertallet av ledere ønsker seg et bredere mandat, og at kollegaer henviser minoritets elever på vidt grunnlag. En annen måte å få tak i kollegaenes og lederne vurdering av ordningens funksjon på, er å spørre om hvilket ansvarsområde minoritetsrådgiver har på den enkelte skole, sammenlignet med øvrige støttepersonale. Vi spurte som følger: «Vi ønsker å vite hvordan du ser på ansvarsfordelingen mellom noen utvalgte yrkesgrupper ved din skole. Hvem har ansvaret for å følge opp en minoritets elev med følgende problemer? Merk av for hvem du mener har hovedansvaret og biansvaret.» På denne måten ble både *skoleledere* og *kollegaer* bedt om å plassere de tre yrkesgruppene helsesøster, rådgiver og minoritetsrådgiver i henhold til hvem som har hovedansvar og biansvar for å følge opp en minoritets elev ved følgende typer utfordringer: sterk kontroll, psykiske helseproblemer, utdanningsvalg, fravær fra skolen, tvangsekteskap/valg av partner, radikalisering, kjønnslemlestelse.

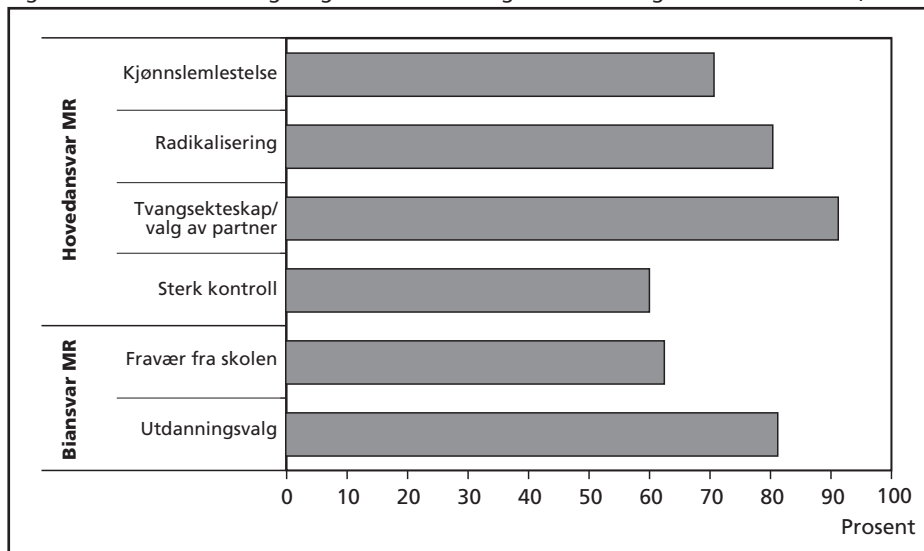
Kollegaer og skoleledere svarte svært likt på hvilke problemer blant minoritetselever de mente minoritetsrådgiver har hoved- og biansvar for (figur 5. 6 for kollegaer og figur 5. 7 for skoleledere). Det var stor enighet om at minoritetsrådgiver har hovedansvaret for å følge opp en minoritetselev som opplever tvangsekteskap/problemer med valg av partner (over 90 prosent). Videre mente også et stort flertall av både kollegaer og skoleledere at minoritetsrådgiver hadde hovedansvaret for minoritetselever som opplevde kjønnslemlestelse (om lag 70 prosent), sterk kontroll (73 prosent av kollegaer og 60 prosent av skoleledere) og radikalisering (85 prosent av kollegaer og 80 prosent av skoleledere). Ingen kollegaer eller skoleledere mente at minoritetsrådgiver har et hoved- eller biansvar for å følge opp minoritetselever med psykiske problemer. Dette var derimot det eneste problemområdet, av de vi har spurt om, som helsesøster ble tillagt hovedansvar for.

Figur 5. 6 Kollegaers rangering av minoritetsrådgivers hoved- og biansvarsområder. (N = 220).



At mange mente at minoritetsrådgiver har hovedansvaret for tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og sterk kontroll, er i tråd med mandatet til minoritetsrådgiver. Dette kan tolkes som at mandatet er godt kjent blant respondentene. Det er likevel verdt å merke seg at så mange mente at minoritetsrådgiver har ansvaret for å følge opp en minoritetselev som opplever radikalisering, all den tid dette temaet ikke er nevnt i mandatet. Dette kan tolkes som at kollegaer og skoleledere oppfatter minoritetsrådgiver som den ved skolen med spesialistkompetanse på det å være ung med minoritetsbakgrunn, og at det derfor er naturlig at minoritetsrådgiver forholder seg til et stort problemspekter knyttet til innvandrere og integrering. Det kan også reflektere at noen minoritetsrådgivere allerede jobber med dette temaet (jmfør IMDi 2015).

Figur 5. 7 Skolelederes rangering av minoritetsrådgivers hoved- og biansvarsområder. (N = 55).

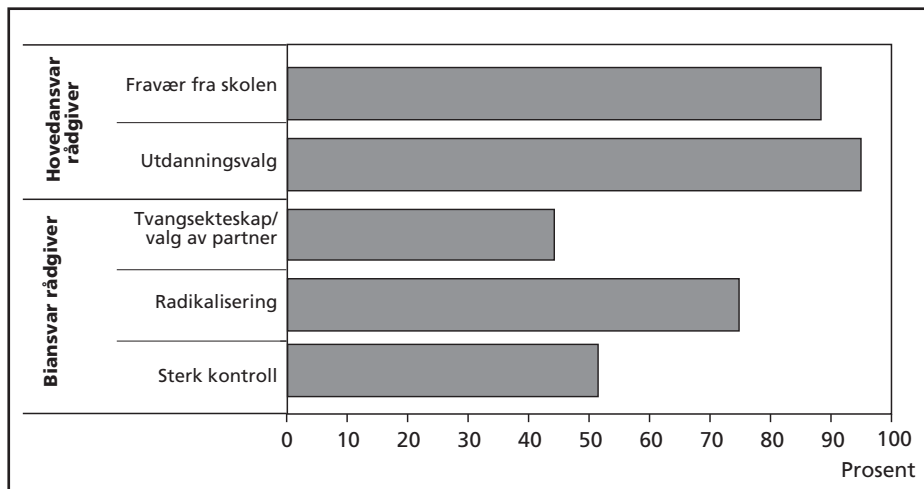


Videre mente et flertall av kollegaer og skoleledere at minoritetsrådgiver har et biansvar for å følge opp minoritets elever som har behov for hjelp i forbindelse med utdanningsvalg (om lag 80 prosent) og fravær fra skolen (over 50 prosent). Ingen mente at minoritetsrådgiver har hovedansvar for disse oppgavene. Utdanningsvalg er heller ikke en del av mandatet til minoritetsrådgiver, men tilhører arbeidsoppgavene til de ordinære rådgiverne. At så pass mange mener minoritetsrådgiver har et biansvar for utdanningsvalg på deres skole, underbygger igjen at ordningen flere steder anses og anvendes som en bredt anlagt rådgiverordning – for minoritets elever. Det er også over halvparten som svarer at minoritetsrådgiver har et biansvar for fravær fra skolen.

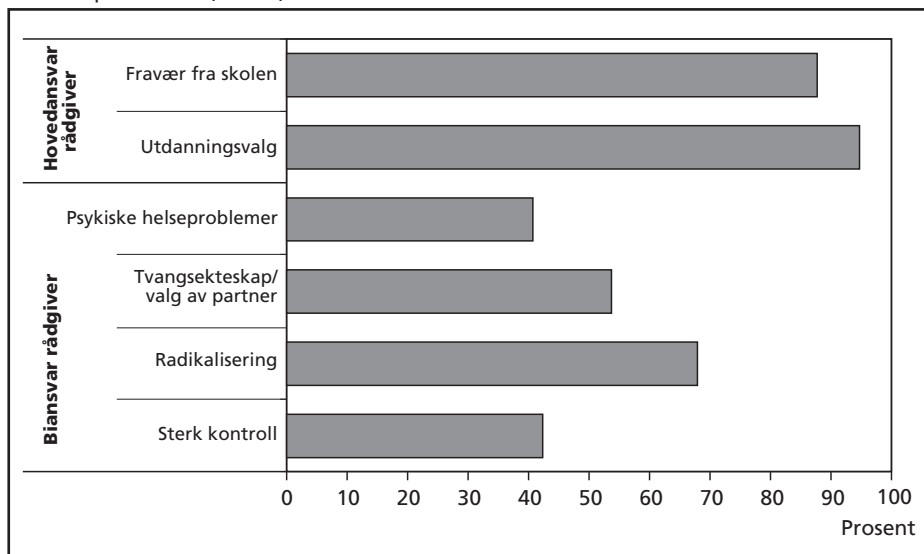
Tilsvarende skal vi se på hvordan respondentene plasserer hoved- og biansvar for rådgiver og helsesøstre i møte med en minoritets elev med problemer på sin skole. Vi skal først se på rådgivernes ansvar (figur 5. 8 for kollegaer og figur 5. 9 for skoleledere).

Både kollegaer og skoleledere mente at rådgivere hadde hovedansvaret for å følge opp minoritets elever som opplevde utfordringer med utdanningsvalg og fravær fra skolen. Det vil si at de oppgavene som regnes som rådgivers hovedansvar (figur 5. 8 og 5. 9), regnes som minoritetsrådgivers biansvar (figur 5. 6 og 5. 7).

Figur 5. 8 Kollegaers rangering av rådgivers hoved- og biansvarsområder for minoritets elever som har problemer. (N = 220).

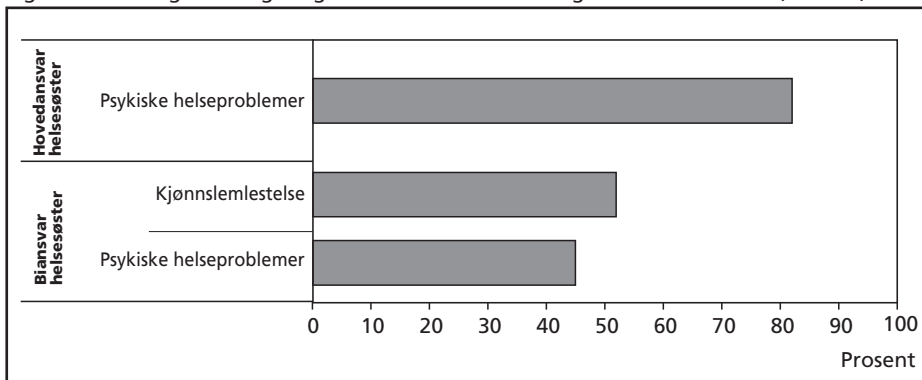


Figur 5. 9 Skolelederes rangering av rådgivers hoved- og biansvarsområder for minoritets elever som har problemer. (N = 55).

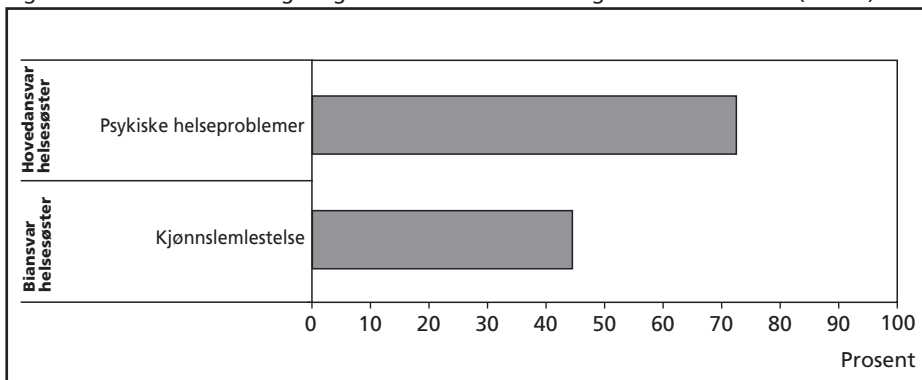


Videre var det også slik at de oppgavene som regnes som biansvaret til rådgiver, regnes som hovedansvaret til minoritetsrådgiver. Unntaket her er ansvaret for kjønnslemlestelse, som de fleste kollegaer og skoleledere mente var hovedansvaret til minoritetsrådgiver og biansvaret til helsesøster (figur 5. 10 og 5. 11). I tillegg mente, som nevnt, både kollegaer og skoleledere at helsesøster hadde hovedansvaret for å følge opp en minoritetslev med psykiske helseproblemer.

Figur 5. 10 Kollegaers rangering av helsesøsters hoved- og biansvarsområder. (N = 220).



Figur 5. 11 Skolelederens rangering av helsesøsters hoved- og biansvarsområder. (N = 55).



I undersøkelsen finner vi med andre ord en felles forståelse blant både kollegaer og skoleledere av hvilke av minoritetslevers problemer som minoritetsrådgiver har ansvaret for ved skolen, og hvilke problemer rådgiver og helsesøster har ansvar for. De områdene som pekes på som minoritetsrådgivers hovedansvar, er særlig oppgaver som de mener ellers ville ha tilfalt rådgiver. Helsesøsters ansvarsområde synes imidlertid å oppfattes som mer avgrenset, i respondentenes øyne. Her er det verdt å huske på at helsesøstre ikke har svart på undersøkelsen. Kollegaenes vurdering av helsesøsters ansvarsområde er med andre ord i all hovedsak foretatt av rådgivere og kontaktlærere, mens vurderinger

av rådgivers ansvarsoppgaver i stor grad er gjort av rådgiverne selv. Det er grunn til å tro at helsesøstre ville ha vurdert overlappen i oppgaver å være større. Vi bygger da blant annet på de få kvalitative intervjuer med helsesøstre som er gjennomført i denne studien. Her kom det fram at helsesøstre ser på minoritetsrådgiver som en viktig samarbeidspartner. En informant illustrerte kompleksiteten og problemet med å avgrense hva og «hvem sin» en sak er, på denne måten:

Vi har jo ofte et tett samarbeid om saker, og hun jobber like mye med helse som meg på mange måter. Det er jo ofte veldig sammensatt. Og så har vi de sakene der det er fullt kaos. Det kan være masse ubetalte regninger, kaos hjemme, en elev som ikke kommer på skolen, har snudd døgnnet. Da er det ikke noen vits i å henvise til skolepsykolog. Da må han først til [minoritetsrådgiver] som kan hjelpe til med å rydde opp.

Hva hvis dette var en elev med etnisk norsk bakgrunn?

Da ville jeg sende ham til den vanlige rådgiveren.

Kunne minoritetsleven egentlig fått like god hjelp hos rådgiveren med disse tingene, egentlig?

Jeg tror ikke hun kunne sjekket ut det med kontroll hjemme så lett. Minoritetsrådgiver får det fortere fram og holder tak i de temaene. Vi andre blir dratt i alle retninger, mens hun er *på* de temaene som er lett for et «etnisk norsk» hode å miste av syne.²⁰ For meg er det blitt enklere å ha det framme, og det er helt nødvendig med den elevgruppa vi har på skolen. Men det er så uendelig mye å gjøre at jeg er redd for at minoritetene blir litt glemt. At de må være dårligere for å bli henvist. Ikke at vi ikke gjerne vil, men vi er jo alle i tidsnød. Da fungerer [minoritetsrådgiver] som en vakthund, for at de skal få like fort hjelp og like god hjelp som de norske. Og de trenger ofte mer, for det er så sammensatt. Ikke minst de som er her alene, de enslige mindreårige.

En av helsesøstrene fortalte for øvrig at lærerne tidligere ville ha sendt alle elever med psykiske helseutfordringer til henne. De siste årene hadde dette endret seg ved at minoritetslever i større grad ble henvist til minoritetsrådgiver.

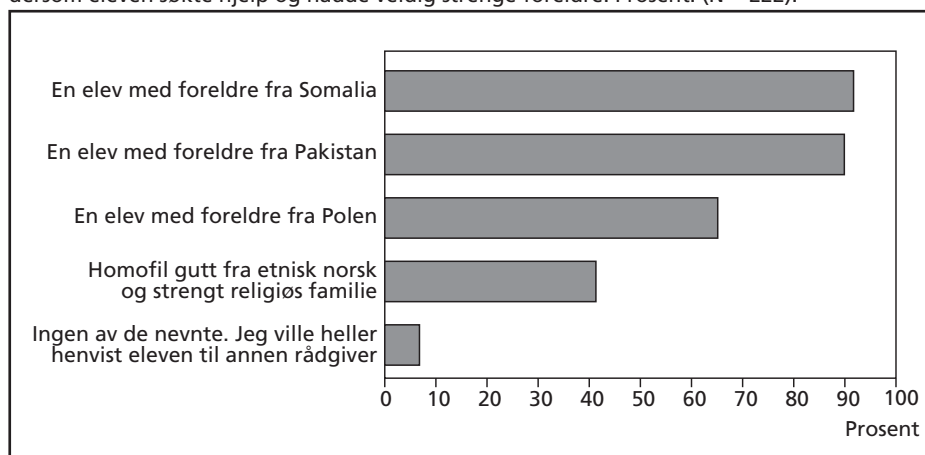
I lys av det vi har sagt over om bortfall av arbeidsoppgaver og mulig konkurranse mellom yrkesgruppene, er det særlig interessant hvordan kollegaer og skoleledere vurderer ansvaret for kjønnslemlestelse ved sin skole. Før siste handlingsplan var dette et tema som særlig var forankret i helsefeltet. Ved flere skoler hadde helsesøster mye erfaring og kompetanse fra arbeid mot kjønnslemlestelse idet minoritetsrådgiver fikk utvidet sitt mandat, slik at det også inkluderer dette temaet. I vår undersøkelse var

²⁰ Minoritetsrådgiver på denne skolen er etnisk norsk.

det ingen som mente at helsesøster har hovedansvaret for kjønnslemlestelse, mens 70 prosent mente det var minoritetsrådgivers hovedansvar. Dette kan ses som uttrykk for at kollegaene er innforstått med minoritetsrådgivers formelle kjernemandat, men kan også – og som en konsekvens – bety at man i mindre grad oppfatter kjønnslemlestelse som helseproblematikk som helsesøster har ansvaret for, men heller ser på dette som en «minoritetsproblematikk», som dermed tilhører ansvarsområdet til minoritetsrådgiver.

En ytterligere måte å nærme seg spørsmålet om hvordan minoritetsrådgivers ansvarsområde oppfattes på, er å be respondentene identifisere eller avgrense *målgruppen* for ordningen. Vi stilte et mer hypotetisk spørsmål til kollegaene om hvilke elever man ville ha henvist, avhengig av landbakgrunn og andre spesifikke forhold ved eleven og familien. Vi valgte ut noen typiske landbakgrunner for å undersøke hvor informantene oppfatter at grensene for minoritetsrådgivers målgruppe og arbeidsområde går.²¹

Figur 5.12 Andel av kollegaer som ville ha henvist ulike elevgrupper til minoritetsrådgiver dersom eleven søkte hjelp og hadde veldig strenge foreldre. Prosent. (N = 222).



Vi fant at et stort flertall (over 90 prosent) av kollegaene ville henvist en elev med strenge foreldre til minoritetsrådgiver dersom foreldrene kom fra Somalia eller Pakistan (figur 5.12). Det var noen færre, men likevel enn stor andel, som oppga at de ville henvist en elev med foreldre fra Polen (65 prosent). Noe overraskende var det kanskje at så mye som 40 prosent oppga at de ville ha henvist en etnisk norsk homofil gutt fra en strengt religiøs familie til minoritetsrådgiver. Vår undersøkelse sier ikke noe om hvor-

²¹ Spørsmålet som ble stilt, var som følger: «Det er ulike oppfatninger av hvem som er målgruppen for minoritetsrådgiverordningen. Se for deg en elev med veldig strenge foreldre som søker hjelp hos deg. Hvem ville du ha henvist til minoritetsrådgiver? Du kan krysse av for flere svaralternativer. En elev med foreldre fra Somalia. En elev med foreldre fra Polen. En elev med foreldre fra Pakistan. Homofil gutt fra etnisk norsk og strengt religiøs familie. Ingen av de overnevnte. Jeg ville heller henvist eleven til en annen rådgiver.

for informantene resonnerer på denne måten. Når såpass mange mener at elever med bakgrunn fra Polen faller inn under minoritetsrådgivers arbeidsområde, kan det tyde på at minoritet tolkes vidt, og ikke er begrenset til ikke-vestlige land. Eventuelt er det strenge foreldre som er utslagsgivende. Vi er kjent med at en del minoritetsrådgivere erfarer at polske elever kan oppleve lignende kontroll og begrensninger som elever med bakgrunn fra grupper som tradisjonelt assosieres med tvangsekteskap og æresrelatert vold. Tilsvarende kan være tilfelle når det gjelder informantenes resonnering om homofil gutt fra etnisk norsk og strengt religiøs familie. Muligens mener de at minoritetsrådgiver også har særlig kompetanse på (strengt) religiøse miljøer, generelt sett. Kanskje vurderer noen det slik at LHBT-personer har minoritetsstatus og dermed sorterer under minoritetsrådgiver ansvars- og kompetanseområde. Det var få av kollegaene som ikke ville ha henvist noen av disse elevene til minoritetsrådgiver (under 7 prosent) (figur 5.12).

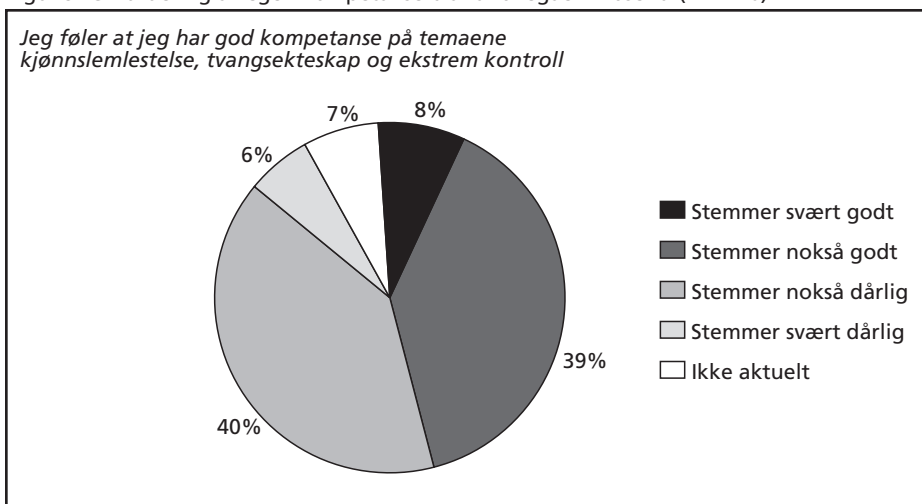
Igjen understreker dette funnet at kollegaer ikke bare forbinder ordningen med et stort antall problemområder, men også et bredt spekter av elever.

5.7 Kompetanseoverføring

Ifølge mandatet skal minoritetsrådgiver bidra til kompetanseutvikling blant elever og ansatte ved skolen og blant samarbeidspartnere. Dette kan forstås som kompetanseutvikling på felter knyttet til mandatet, nemlig tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet.

Først skal vi se på hvordan *kollegaene* vurderte sin egen kompetanse på temaene kjønnslemlestelse, tvangsekteskap og ekstrem kontroll. Her delte respondentene seg omtrent på midten. Mens 47 prosent svarte at det stemte nokså eller svært godt at de hadde god kompetanse på disse temaene, så svarte en tilsvarende andel (46 prosent) at det stemte nokså eller svært dårlig at de selv hadde god kompetanse på disse områdene (figur 5.13). Det er vanskelig å vite hvordan de som svarer vurderer hva som er god kompetanse. Uansett er det påfallende at nesten halvparten sier det stemmer dårlig eller svært dårlig at de har god kompetanse om disse temaene, gitt at dette er skoler som har hatt minoritetsrådgiver over noe tid (minus ungdomsskolene). Vi spør oss om dette er uttrykk for en holdning ved visse skoler eller blant noen kollegaer om at dette kompetansfeltet er ansvarsområdet til minoritetsrådgiver, og som de derfor selv ikke føler det samme ansvaret for å tilegne seg kunnskap om.

Figur 5.13 Vurdering av egen kompetanse blant kollegaer. Prosent. (N = 226).



Mens kollegaene vurderte sin egen kompetanse ulikt, var de enige om at minoritetsrådgiver er flink til å dele sin kompetanse. Over 70 prosent av kollegaene svarte dette, og over halvparten oppga at de hadde fått ny kunnskap fra minoritetsrådgiver om temaene tvangsekteskap og alvorlige frihetsbegrensninger. I tillegg svarte litt over 40 prosent at de hadde fått kunnskap om kjønnslemlestelse. Samtidig var det så mye som 35 prosent av kollegaene som svarte at de ikke hadde fått ny kunnskap fra minoritetsrådgiver om disse tre områdene. Dette kan tolkes som at de mener de allerede hadde den kunnskapen, at de ikke har benyttet seg av muligheten, eller at de mener minoritetsrådgiver ikke har innfridd når det gjelder kunnskapsoverføring.

Kollegaene ble også gitt anledning til å fylle inn åpne svar på om minoritetsrådgiver hadde gitt dem ny kunnskap om *andre* temaer. Et fåtall av kollegaene svarte på dette spørsmålet, men blant svarene oppgis temaer som psykisk helse, traumer, kulturforskjeller og -sensitivitet, sosial kontroll, radikaliserings, samarbeid mellom skole og hjem, kastesystemet, integrering og lovverk.

Videre undersøkte vi ulike kanaler for kunnskapsformidling, altså på hvilken måte kollegaer hadde fått kunnskap fra minoritetsrådgiver. Den hyppigst oppgitte formidlingskanalen var samtaler mellom kollega og minoritetsrådgiver, 67 prosent av kollegaene svarte dette. Deretter fulgte samarbeid (54 prosent), mens litt under halvparten av kollegaene svarte at de hadde fått ny kunnskap gjennom veiledning i konkrete saker og gjennom foredrag. En mindre andel oppga at de hadde vært på kurs med minoritetsrådgiver (12 prosent).

En viktig del av kompetansen som overføres fra minoritetsrådgiver til andre ansatte ved skolen, skjer altså gjennom samtaler og samarbeid om konkrete saker, og i mindre grad gjennom aktiviteter hvor hovedhensikten er kunnskapsoverføring, som foredrag

og kurs. Det ser ut til at kunnskapsoverføring og kompetanseheving inngår i minoritetsrådgivers daglige virke ved skolen og ikke nødvendigvis er en egen og adskilt aktivitet, og at minoritetsrådgiver flere steder er integrert i skolekollegiet gjennom praktisk samarbeid.

Kunnskapsoverføring står sentralt i de åpne svarene som gjaldt positive sider ved minoritetsrådgiverordningen:

1) Skulen fekk tilført mykje verdifull kompetanse, noko som gav tryggleik til andre tilsette. 2) Ein følte at elevvar vart følgde opp av ein ressurs med kompetanse. 3) Den aktuelle elevgruppa fekk ein viktig talsperson som såg deira behov og situasjon, og som var flink til å formidle denne.

Vi ser de ulike problemstillinger som elevene står overfor, i en videre kontekst der også kultur og familietradisjoner trekkes inn. Vi får mer kunnskaper om kulturer vi ikke vet så mye om, og hvordan logisk tenkning er innenfor grupper i andre samfunn.

Videre framgår det av kommentarene at flere kollegaer opplever minoritetsrådgivers kompetansebidrag som langt mer generelt enn kjernemandatet, som i denne kommentaren:

Økt kunnskap/kompetanse på spørsmål knyttet til integrering. Økt fokus på integrering (gir dette arbeidet et ansikt) og økte midler til dette arbeidet.

Også skolelederne fikk spørsmål om minoritetsrådgivers bidrag til kompetansebygging. Et flertall (i overkant av 70 prosent) svarte at det stemmer svært godt eller nokså godt at minoritetsrådgiver bidrar til å heve kompetansen på sine temaer blant både ansatte og elever ved skolen. Et mindretall (40 prosent) var også svært enige eller nokså enige i at minoritetsrådgiver har bidratt til å heve kompetansen blant foreldre.

Lederne fikk dessuten et åpent spørsmål om hva slags kompetanse og erfaring de mener det kreves for å jobbe som minoritetsrådgiver i skolen. Blant de 17 svarene vi fikk fra skoleledere på dette spørsmålet, var det lagt stor vekt på behovet for kunnskap om kultur og integrering, men i tillegg mente lederne at minoritetsrådgiveren burde ha kunnskap om system og skole. En skoleleder skrev:

Tverrkulturell forståelse, godt kjennskap til integrasjonsproblematikk, godt kjennskap til norsk offentlig forvaltning og norsk skolevesen, erfaring fra arbeidsfeltet.

Noen skoleledere mente også at for å fungere best mulig i stillingen som minoritetsrådgiver, er det nyttig med disiplintilhørighet, som sosialfaglig eller sosialpedagogisk utdanning, men gjennomgående ønsket den enkelte leder seg en bredt sammensatt bakgrunn:

Relasjonskompetanse, kulturkompetanse/religionskompetanse. Vedkommende må også kjenne til helse- og sosialsektoren, lovverk m.m.

God kunnskap om støttefunksjoner og hvor kunnskap kan hentes inn. Et bredt kontaktnett blant andre rådgivere og mennesker i andre etater og institusjoner som arbeider med barn og ungdom.

Juridisk forståelse for saksgang, God forståelse av skolen som organisasjon og system.

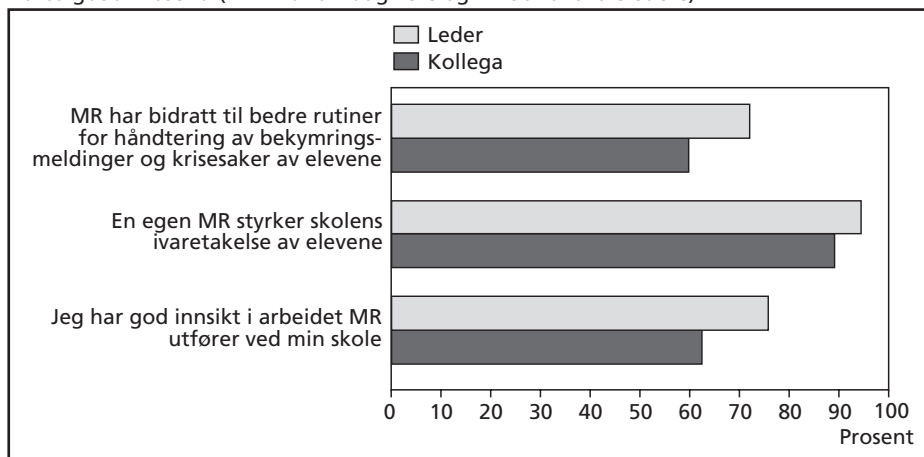
Til sammen får vi et bilde av at skolelederne ønsker en allsidig funksjon som helst skal ivaretas av en multikompetent person. De ideelle fordringene er både hver for seg og til sammen svært ambisiøse. Til dels handler det nok om at ledere tenker ulikt om hva stillingen skal være, og at de savner ulike ting hos sin egen rådgiver. Dessuten er minoritetsrådgiverfunksjonen en stillingskategori som verken er ferdig utformet eller tilknyttet en bestemt profesjon. Dette står i motsetning til de mer etablerte støttefunksjonstillingene ved skolen som helsesøster, skoletannlege eller rådgiver. Samtidig har disse allsidige kompetansekravene en gjenklang i tilbøyeligheten til å ønske seg og bruke ordningen til et svært bredt problemkompleks. Noen av disse ønskene kan bunne i at man ser for seg en ansatt som utfyller og kompenserer for det skolen ikke selv kan. Slik sett kan vi lese disse kompetanseønskene som et speilbilde av skolens kompetanseshull. Flere av de åpne svarene tyder på at minoritetsrådgivers tilførsel av kunnskap om integrering og mangfold har vært kjærkomment. Når vi vet at dette er skoler med høy minoritetsandel, er det litt overraskende at noen ledere på denne måten indirekte innrømmer at skolen mangler generell, flerkulturell kompetanse.

5.8 Overordnede vurderinger av ordningen ved skolen

Ordningen med minoritetsrådgiver ble etablert omkring 2008 og har altså vært praktisert ved skolene i om lag sju år. Når respondentene på ulike måter blir bedt om å gi mer overordnede vurderinger av ordningen, finner vi gjennomgående positive svar. Over 90 prosent av lederne og 87 prosent av kollegaene mener at ordningen har bidratt til å styrke skolens ivaretagelse av elevene. Mange av skolelederne (73 prosent) og litt færre av kollegaene (60 prosent) mener også at minoritetsrådgiver har bidratt til å bedre rutiner for håndtering av bekymringsmeldinger og krisesaker, samt til bedre foreldresamarbeid ved skolen. Et stort flertall av lederne (rundt 80 prosent) svarer at minoritetsrådgiver arbeider godt i enkeltsaker og at de jobber godt forebyggende overfor elevene, mens en noe mindre andel mente at minoritetsrådgiver arbeider godt forebyggende overfor foreldrene.

Et stort flertall av skolelederne (76 prosent) mener å ha god innsikt i arbeidet minoritetsrådgiver utfører ved skolen. Dette kan tolkes som at minoritetsrådgiver i stor grad er synlig ved skolene og har etablert seg som en funksjon ved skolen som de andre ansatte føler at de har innsikt i, og som elevene har nytte av.

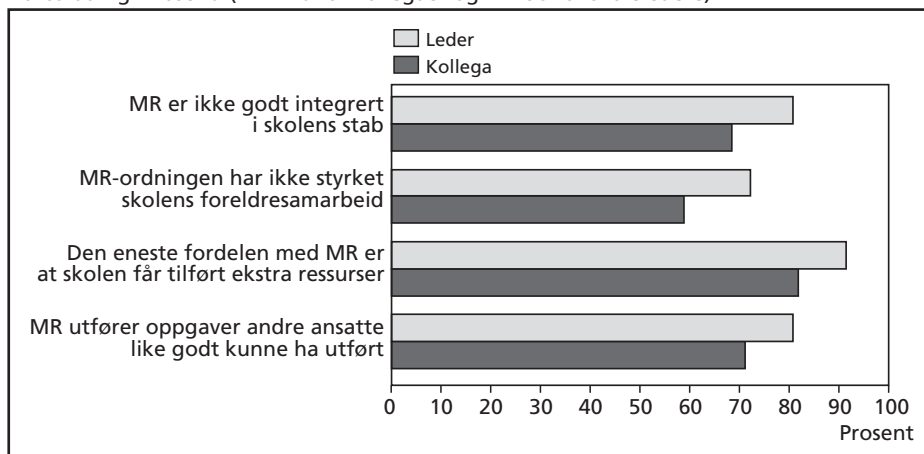
Figur 5.14 Andel av kollegaer og skoleledere som mente utsagnene stemmer svært godt eller nokså godt. Prosent. (N = 226 for rådgivere og N= 58 for skoleledere).



Men skoleledere og kollegaer så også andre fordeler med ordningen. For eksempel mener de at minoritetsrådgiver er godt integrert i skolens stab (figur 5.15), og de mener at ordningen tilfører en egen kompetanse til skolen.

Det er ikke slik at kollegaer og skoleledere tenker på ordningen med minoritetsrådgiver som noe som kun bidrar til å gi skolen ekstra ressurser. Snarere svarer 91 prosent av lederne og 82 prosent av kollegaene at de er uenige i at økte ressurser til skolen er den eneste fordelen med ordningen med minoritetsrådgiver. Alt i alt gir dette et bedre tilbud til elevene enn det de ville kunne ha tilbudt på skolen uten minoritetsrådgiver, mener respondentene. Et stort flertall av lederne (80 prosent) og noen færre kollegaer (71 prosent) sa seg uenig i utsagnet om at «minoritetsrådgiver utfører oppgaver andre ansatte har like gode forutsetninger til å utføre». Vi vil ta forbehold om at utsagnet kan tolkes litt ulikt, for eksempel ved at det ikke er helt klart om spørsmålet gjelder noen av oppgavene eller minoritetsrådgivers arbeid i videre forstand. Det er rimelig at man vurderer at minoritetsrådgiver har særlige forutsetninger med hensyn til kjernemandat. Dersom respondentene tenker mer generelt, slik vi med støtte i det kvalitative materialet kan se tendenser til, er det mer nedslående. Det innebærer at en del av respondentene mener at den ordinære staben på skoler med høy minoritetsandel ikke har like gode forutsetninger som minoritetsrådgiver, i midlertidig prosjektstilling med særmandat, til å hjelpe elever med minoritetsbakgrunn som sliter med problemer i familien og andre sosiale og psykiske påkjenninger. Selv om vi kan tenke oss at noen svarer strategisk for virkelig å vise hvor høyt de ønsker å beholde ordningen, gjennom å understreke det unike og uerstattelige, vekker det spørsmål om skolens evne til å gi minoritetslever et likeverdig tilbud.

Figur 5.15 Andel kollegaer og skoleledere som mente utsagnene stemmer svært dårlig eller nokså dårlig. Prosent. (N = 226 for kollegaer og N = 58 for skoleledere).



5.9 Sterke og svake sider ved ordningen

For å kunne utdype forståelsen av lederne og kollegaenes vurderinger, stilte vi et åpent spørsmål som følger: «Minoritetsrådgiverordningen er midlertidig. Vi ønsker å vite hva du mener om ordningen. Vennligst skriv tre svakheter ved minoritetsrådgiverordningen ved din skole.» Et tilsvarende spørsmål ble stilt for sterke sider. Noen av svarene fra disse åpne spørsmålene har allerede blitt kommentert tidligere i kapitlet. Nedenfor ser vi på noen flere av disse åpne svarene, og vi ser først på hva kollegaene trekker fram som sterke og svake sider ved ordningen, før vi gjør rede for noen av svarene til skolelederne.

Svakheter ved ordningen – svar fra kollegaer

Forholdsvis mange av kollegaene svarte på disse spørsmålene. Vi fikk 130 svar om svakheter og 117 svar om sterke sider av til sammen 252 respondenter, noe som vitner om stort engasjement blant de spurte. Et hovedfunn fra kollegaer er at de ikke ser noen problemer med ordningen. Et eksempel er denne kommentaren:

Jeg kan ikke se noen svakheter. Minoritetsrådgiver er godt likt av elevene og i kollegiet, hun er der alltid for oss, og hun er alltid på tilbudssiden.

Andre oppgir svakheter som indirekte handler om positive sider ved ordningen. For eksempel er det flere som nevner manglende kapasitet hos minoritetsrådgiver og at

denne ikke alltid har nok tid. Disse ønsker seg altså *mer* fra ordningen, som i disse eksemplene:

Mye å gjøre, rekker ikke å gi kollegaveiledning til rådgiver. Skulle gjerne ha mer tid til å styrke kompetanse hos andre i rådgivningstjenesten.

For lite tid, være enda mer i klassen, være enda mer tilgjengelig.

En beslektet svakhet går på at stillingen er en prosjektstilling:

Det kan virke litt hemmende at dette bare er midlertidig. Det setter en demper på innlemmingen av rutiner i arbeid med denne type saker.

Noen kollegaer nevner det som en svakhet at ordningen har en uklar organisatorisk forankring, ved at minoritetsrådgiver er underlagt både IMDi og skoleledelsen:

Står med ett bein i IMDi og ett i fylkeskommunen.

Videre kommenteres det at minoritetsrådgiver ikke er tilstrekkelig integrert i staben, ikke godt nok kjent eller er lokalisert i for stor avstand fra de andre. Flere mener også at de selv og andre ikke er godt nok orientert om hva minoritetsrådgivers arbeidsområde er:

Alle burde vite om hva hun kan tilby. Hun kan be om mer taletid i diverse fora. Hun burde bli enda mer synlig for alle.

For lite kjent. For lite brukt. Minoritetsrådgiveren blir kanskje gitt for lite tid til å informere og kurse lærerne slik at ressursen kan brukes skikkelig?

Denne siste kommentaren reiser spørsmål om ledelsens ansvar. Også andre trekker fram ledelsens manglende forståelse for og anerkjennelse av minoritetsrådgivers funksjon:

Der er ingen svakheter ved hennes innsats her. Svakheten ligger mer i ledelsens manglende forståelse og aksept av hennes viktige funksjon.

Det kunne verke til at den øvste leiinga ved skulen ikkje i monaleg grad sette pris på arbeidet som vart gjort – dette skuldast ikkje ordninga eller minoritetsrådgjevaren, men heller kunnskap og haldningar hjå øvste leiar.

Flere kommentarer handler om mandatet til minoritetsrådgiver, som at det er for diffust eller for smalt, eller at man ikke har nok kjennskap til ordningen:

Det er lite samarbeid og samtaler mellom minoritetsrådgiver og lærerne på trinnet jamført med rådgiveren. Jeg som lærer vet lite om hennes bakgrunn og er usikker på når man skal henvise til rådgiver og når man skal henvise til minoritetsrådgiver, utover de mer selvfølgelig situasjoner.

Relativt få av kollegaene kommenterer egenskaper ved den konkrete minoritetsrådgiveren. Det er likevel noen som mener det er problematisk at minoritetsrådgiver er mann og dermed ikke når ut til jenter på samme måte som de mener en kvinnelig rådgiver ville:

En fordel om det hadde vært en kvinne, da ungdommer i fare for tvangsekteskap og/eller kjønnslemlestelse gir tilbakemelding om dette.

Jeg tror det er vanskelig for en jente med innvandrerbakgrunn som har blitt utsatt for ekstrem kontroll (både psykisk og fysisk), å prate om hva hun har opplevd, til en rådgiver som er av det motsatte kjønn.

Enkelte kollegaer mener at minoritetsrådgiveren ikke har riktig kompetanse, blant annet ikke nok kunnskap om skolen. Det kommer også fram at det enkelte steder har vært hyppig utskifting i stillingen.

Sterke sider ved ordningen – svar fra kollegaer

Responser fra kollegaer på spørsmålet om tre sterke sider ved minoritetsrådgiverordningen var noe mer omfangsrik enn for svakheter. Mange av kommentarene handler om helt sentrale aspekter ved ordningen. Denne kommentaren oppsummerer tre momenter som går igjen:

1) at god kompetanse er tilgjengelig, 2) god kontakt med målgruppen, 3) tett samarbeid med elevtjenesten/kontaktlærer i saker.

Mange understreker at stillingen og personen fyller et stort behov i deres elevgruppe. Noen legger vekt på at minoritetsrådgiver ivaretar elever som øvrige stab ikke har kompetanse eller kapasitet til. Det siste knyttes gjerne til bedre tid:

Hun har bedre tid til å ta seg av elever siden hun ikke er bundet til innsøking til videregående og andre faste oppgaver som de andre rådgiverne har. Hun har kompetanse vi ikke har. Vi har en fantastisk minoritetsrådgiver som hjelper våre elever som har problemer på forskjellige områder.

Det er så mye problemer vi ikke vet vedr. elevene, vet hvordan vi skal håndtere, eller har tid til å ta tak i (dessverre). Derfor er det bra med minoritetsrådgiver.

Samtidig vitner flere kommentarer om at ordningen også har styrket andre kollegaers innsats overfor minoritetselever:

1: Alltid mulig å få hjelp til de sakene man selv er usikker på hvordan man skal håndtere. 2: Får veiledning og kompetanse gjennom samtale og veiledning av minoritetsrådgiver. Tett oppfølging i vanskelige saker. 3: Det er utrolig mange elever som har fått hjelp til å mestre livene sine, og som har fått en ny sjanse. Dette

på grunn av godt samarbeid mellom minoritetsrådgiver, elever og foreldre. Og minoritetsrådgivers nettverk til å følge opp ungdommene videre. Minoritetsrådgivers arbeid er et helt enestående og svært nødvendig gode vi har tilgjengelig ved vår skole.

1. Vi har en god minoritetsrådgiver som ser de faktiske utfordringene for elevene våre. 2. Vi får tilført kunnskap som er verdifull, og en ekstra rådgiver som vi trenger veldig. 3. Vi har etter hvert blitt flinkere til å samarbeide.

I motsetning til når det gjaldt spørsmålet om svakheter, er det flere av kollegaene som trekker fram personlige egenskaper ved den konkrete rådgiveren. Bruk av superlativer vitner om et ønske om å berømme en kollega de setter høyt:

Tilgjengelig. Faglig dyktig person. Imøtekommende.

Lytter alltid. Er alltid SERIØST opptatt av elevene. Blid. :-)

Elevene er trygge med personen. Behagelig vesen. Vil vel.

Engasjert. Pliktoppfyllende. Ansvarsbevisst.

Elevene ønsker minoritetsrådgiveren. Det er grunn god nok til å beholde tjenesten.

Svakheter ved ordningen – svar fra skoleledere

Om lag halvparten av skolelederne svarte på disse åpne spørsmålene. Vi fikk 29 svar om svakheter og 38 svar om sterke sider fra totalt 59 respondenter. Lederne er gjennomgående opptatt av behovet for å utvide mandatet og å knytte funksjonen tettere til skolens ordinære strukturer. Dette har også blitt kommentert tidligere i dette kapitlet. Lederne er dessuten opptatt av styringsutfordringer knyttet til at stillingen ligger til IMDi, samt manglende skolekunnskap hos minoritetsrådgiver:

Det er en utfordring ikke å være ansatt i skolen. Minoritetsrådgiver kjenner ikke skolen som organisasjon. En utfordring for skolen ikke å eie arbeidstiden.

I en lang oppstartsfase: vanskelig å integrere i skolens øvrige drift. Smalt mandat. Avvikende tariffavtale.

Et annet tema skoleledere kommenterer, er uklar arbeidsdeling:

Kan blir noe dobbeltarbeid / utydelige grenseoppganger mellom ulike grupper.

Det er en «ny» stilling. Mangler muligens nok avgrensning. Skaper «konflikt» med noen av de funksjonene som allerede har vært i skolen.

Uklare roller ift tilhørighet – ikke ansatt ved skolen, men fungerer som en del av skolens personal. Minoritetsrådgiver må jobbe bredere enn mandatet kanskje tilsier (ikke bare tvangsekteskap/kjønnslemlestelse etc.). Avklaring for hvem som har hovedansvar for elever som minoritetsrådgiver jobber tett opp mot – kontaktlærer eller minoritetsrådgiver (eller begge?)

Sterke sider ved ordningen – svar fra skoleledere

Svarene som gjelder tre sterke sider, vitner om at lederne oppfatter ordningen som et positivt tilskudd, både for elevene og kollegaene:

Stor hjelp til oppfølging av minoritetsspråklige. Økt forståelse for kulturelle forskjeller og hjelp/bistand til å kunne håndtere situasjoner elevene er oppi. Større tilpasning fra den enkelte lærer til å kunne møte elever med språklige utfordringer i hverdagen.

En del nevner skole-hjem-samarbeidet:

Lærerne oppfatter det som nyttig når de har blitt kjent med ordningen. Veldig bra at han har fokus spesielt på de minoritetsspråklige. Har fått til veldig gode foreldremøter for de minoritetsspråklige foreldrene.

Blant lederne virker det som om noen legger mest vekt på at minoritetsrådgiver er viktig for elevene i form av direkte hjelp, mens andre framhever minoritetsrådgiver som samarbeidspartner og støttespiller for kollegaene som team. Det siste tyder på at ordningen på disse skolene har styrket de øvrige ansattes kompetanse og handlingsevne, slik at flere ser og går inn i sakene.

Noen kommentarer vitner om ledere som ser på stillingen som en generell stilling, med ansvar for minoritetslever i vid forstand:

Enkelt å forholde seg til om hvem visse elever skal kontakte, og hvem jeg skal kontakte når det er snakk om minoritetslever.

Hjelpen som blir gitt elevene, kunne ofte vært mer konkret også på andre utfordringer de har, som ikke dreier seg om kjønnslemlestelse og tvangsekteskap, som f.eks. hjelp til ting NAV ikke hjelper dem med, hjelp til å skjønne samfunnet utover det læreren har mulighet til i klasserommet. Forstå fastlegeordning osv. Vi har mange aleneflyktninger, som har behov for tilrettelagt hjelp som er litt utenfor mandatet.

Veiledning av flerspråklig elever i forhold til valg videregående skole og skolebesøk. Samtalepartner for flerspråklig elever med ulike behov/utfordringer. Positivt bidrag til lærerne i mottaksgruppa.

På den andre side virker det som om flere ledere og skoler har omfavnet ordningen og kompetansen ved å gjøre den til et felles anliggende:

Minoritetsrådgiver gir avdelingen viktig kompetanse. Minoritetsrådgiver er en viktig brikke i elevmiljøet. Minoritetsrådgiver er en god samarbeidspartner/støttespiller for lærere/ledelse.

Kompetanseheving binder sammen helse, rådgiver, kontaktlærer og ledelsens arbeid i disse sakene.

Øker de tilsattes kompetanse. Holder trykket oppe i spørsmål som en lett kan glemme. Har spisskompetanse på noen vanskelige spørsmål.

Har vært til god hjelp i flere saker, siden de sitter på kunnskap/kompetanse skolen ellers savner. Bidrar til økt nettverk mot instanser vi ellers ville hatt lite samarbeid med (spesielt innen islamsk kultur).

Enkelte svar vitner om at leder oppfatter minoritetsrådgivers arbeidsområde som perifert i forhold til skolens mandat:

Kompetansestyrking ift ikke-skolefaglige problemstillinger. Personale som kan avsette svært mye tid til oppfølging av enkeltsaker. Ressurs til oppfølging av enkeltsaker som ligger på siden av skolens ordinære mandat.

Flere av kommentarene kan tolkes som at minoritetsrådgiver har kompetanse og oppgaver som skolen ellers ikke ville ivarettatt. For eksempel:

Vi gir viktige signaler utad i elevmiljøet. Minoritetslever kan ha store utfordringer, de har noen å komme til.

Tiltak som kan bidra til å styrke ordningen

Vi stilte også skolelederene følgende åpne spørsmål: «Nevn tre tiltak som kan bidra til å styrke minoritetsrådgiverordningen ved din skole per i dag.» Her fikk vi 19 svar fra 59 respondenter. Svarene på dette spørsmålet handler om noen av de samme temaene som også ble listet som sterke og svake sider ved ordningen. Noen av disse gikk på at minoritetsrådgiver burde integreres bedre i skolens virksomhet, og at mandatet burde være videre, noe som for eksempel er uttrykt i disse svarene:

Utvide mandatet til minoritetsrådgiver ift områder hvor hun/han kan bidra.

Legges inn i rådgivers stab, med bredere sosialpedagogisk ansvarsområde. Mindre kursing/eksterne møter vil gi økt forutsigbarhet og kontinuitet.

Kommentarens siste del kan tolkes som at denne lederen mener det går for mye tid med til kontakt med IMDi og andre eksterne instanser. Andre løfter nettopp minoritetsrådgivers brede nettverk og kontaktflaten utenfor skolen samt nærheten til IMDis kompetanse fram som noe positivt, som her:

1. Formaliserte regelmessige møter mellom ledelse og minoritetsrådgiver/IMDi. 2. Formaliserte regelmessige møter mellom de ansatte og IMDi (potensielt verdifulle tilbakemeldinger fra «felten» til IMDi). 3. Endret mandat, videre, for å favne de mer hverdagslige utfordringene til minoritetslever (f.eks. forebygge radikalisering).

For øvrig kan det se ut som lederne ønsker seg mer av det minoritetsrådgiverne allerede skal drive med:

Skape rom for at minoritetsrådgiver kan bidra til kompetanseheving i personalet.

Gjentatt informasjon til samlet personale. Brukes noe inn i undervisning. Tilby kurs til kolleger.

At såpass få har kommet opp med forslag til tiltak, må ses i sammenheng med at de også ble bedt om å angi problemer. Vi tar likevel med følgende kommentar, som understreker at noen faktisk ikke ser behov for tiltak:

Ordningen som den er i dag, er god for vår skole. Det er lite jeg ønsker å endre på.

5.10 Videreføring av ordningen med minoritetsrådgiver

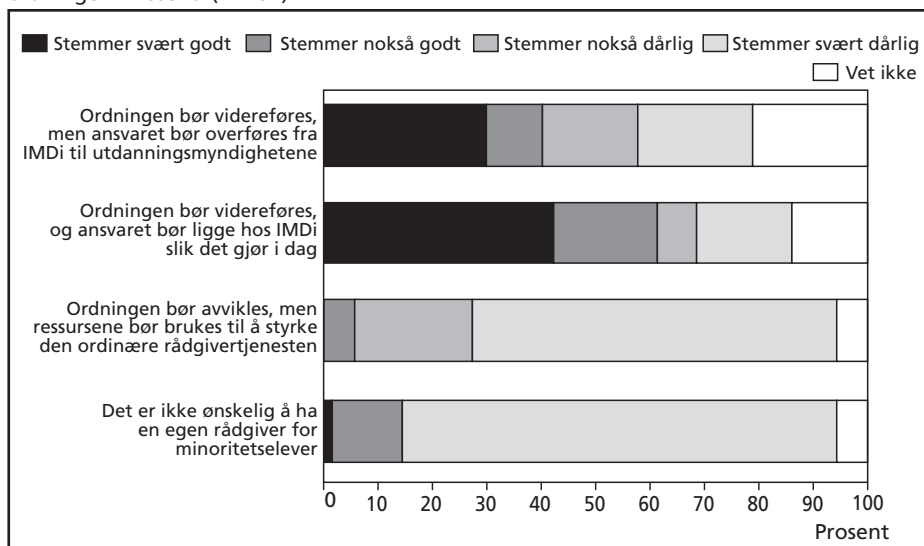
Ordningen med minoritetsrådgiver er midlertidig, og vi spurte skoleledere om hva de mente bør skje videre. De ble bedt om å ta stilling til hvor godt eller dårlig de mente ulike scenarier stemte (se figur 5.16). Et tydelig funn er at skolelederne er enige i at ordningen ikke bør avvikles. Det er likevel noe uenighet om hvordan ordningen best bør videreføres. Størst oppslutning er det for alternativet «Ordningen bør videreføres, og ansvaret bør ligge hos IMDi slik det gjør i dag», et alternativ som litt over 60 prosent av lederne mente stemte svært godt eller nokså godt.

Et betydelig mindretall mente imidlertid at utsagnet «Ordningen bør videreføres, men ansvaret bør overføres fra IMDi til utdanningsmyndighetene» var det beste forslaget, og 40 prosent av skolelederne mente dette utsagnet stemte svært godt eller nokså godt.

Her har vi anledning til å sammenligne med tidligere studier som har undersøkt skolenes syn på videreføring, nærmere bestemt følgeevalueringen av handlingsplanen for 2008–2011 (Steen-Johnsen mfl. 2011:50, tabell 8). Den gang ble det spurt om ulike mulige måter ordningen med minoritetsrådgiver kunne videreføres på. Respondentene var skoleledere, rådgivere og minoritetsrådgivere. Evalueringen fant et tydelig skille mellom rådgiverne, som ga sterk støtte til en videreføring av ordningen i sin daværende form, og minoritetsrådgiverne, der ingen var enige i dette. Sistnevnte delte seg omtrent

på midten, mellom de som mente at skolen burde overta det fulle ansvaret, og de som mente at samarbeidet mellom IMDi og skolen burde videreføres, men i en annen form.

Figur 5.16 Meninger blant skoleledere om hva som bør skje videre med minoritetsrådgiverordningen. Prosent. (N = 57).



Samtidig viste åpne svar at minoritetsrådgiverne mente det var behov for fortsatt spesielle ordninger, men altså bedre forankret i skolen. Skolelederne skilte seg ut den gangen med størst differensiering i svarene. Vi siterer fra rapporten:

«Skolelederne er den gruppen som er mest delt når det gjelder fremtidige modeller, men de færreste foretrekker at det fulle ansvaret overlates til skolene på det nåværende tidspunkt. Begrunnelsene for å beholde minoritetsrådgiverordningen handler både om den særegne kompetansen som minoritetsrådgiverne besitter, og om de nye typene nettverk, på tvers av skoleslag og offentlige instanser, som minoritetsrådgiverne har koblet inn. Det argumenteres for at det kreves en særegen ressurs til arbeidet, både fordi sakene er tidkrevende, og fordi arbeidet mot tvangsekteskap krever fokus for å ikke tape i konkurransen med andre oppgaver. På den andre siden påpeker en del av skolelederne at det er viktig at arbeidet mot tvangsekteskap blir en del av skolens organisasjon, både for å hindre stigmatisering og for å sikre at problemstillingene ikke blir løst fra skolens ordinære sosialpedagogiske tjeneste.» (Steen-Johnsen mfl. 2011:52)

Avsnittet oppsummeres på denne måten:

«Samlet sett indikerer svarene fra skoleledere, rådgivere og minoritetsrådgivere at minoritetsrådgiverordningen har synliggjort et arbeidsfelt som skolesektoren må forholde seg til. [...] Meningene spriker om hva som er de beste modellene for forankring, men det synes klart at de ulike aktørene mener øremerkede ressurser og ordninger vil være nødvendig også i neste fase.» (Steen-Johnsen mfl. 2011:52)

I evalueringen fra 2011 var noen motstandere av ordningen fordi de mente dette bør være hele skolens ansvar, gjennom skolens ordinære stillinger. Andre var tilhengere fordi de mente dagens skole ikke tar, ei heller er rustet til å ta, dette ansvaret. Minoritetsrådgiverordningen blir dermed et tiltak for å gjøre skolens tilbud universelt ved å ruste skolens ordinære medarbeidere til å ta (over) ansvaret. Atter andre mente ordningen er nødvendig fordi skolens ordinære rådgivere ikke har kapasitet eller kompetanse til å ta dette ansvaret, eventuelt at det ikke er skolens ansvar.

I undersøkelsen blant skoleledere som vi har gjennomført her, finner vi altså en todeling i gruppen, der et flertall (60 prosent) ønsker dagens modell, mens et mindretall (40 prosent) ønsker at minoritetsrådgiverordningen overføres til utdanningsmyndighetene. Det kan se ut til at frontene ikke har flyttet seg betydelig siden 2011, og at konklusjonen er den samme nå som da, at ordningen bør videreføres, men ikke overlates til skolemyndighetene.

5.11 Avslutning – skoleledere og kollegaer

I dette kapitlet har vi sett på skolelederes og kollegaers vurdering av og erfaringer med minoritetsrådgiverordningen, hvordan den brukes og hva den bør være. Begge gruppene er gjennomgående fornøyde og positive. De opplever at ordningen avlaster og styrker dem i deres arbeid, og at elevene får god hjelp. Minoritetsrådgiver ses på som en ressurs med spisskompetanse på kjernemandatområdet, men også med bred kompetanse på integrering, migrasjon og mangfold. Det foregår mye uformelt samarbeid mellom kollegaer og minoritetsrådgiver, og kunnskapsoverføring foregår også oftest på denne måten. Ikke alle ønsker et tettere samarbeid, men dette kan for noen skyldes at de allerede samarbeider mye, alternativt skyldes det at man forstår minoritetsrådgiverens arbeid som utenfor eget ansvarsområde. Samtidig er det overraskende at de som selv mener de har minst kompetanse, også er de som ikke ønsker tettere samarbeid med minoritetsrådgiver. Når de blir spurt om ansvarsfordeling, mener både ledere og kollegaer at minoritetsrådgiver har hovedansvaret for oppgaver knyttet spesifikt til kjernemandatet, men med et biansvar for oppgaver som utdanningsvalg og fravær fra

skolen. I praksis henviser kollegaer elever på et svært mye bredere grunnlag enn kjerne-mandatat. Også målgruppen for ordningen synes å bli bredt definert.

Begrensninger i datagrunnlaget på grunn av personvern gjør at vi ikke kan si noe sikkert om mønstre på skolenivå. Ut fra svarene i surveyundersøkelsen aner vi likevel en viss variasjon mellom grupper av skoler, der noen har integrert minoritetsrådgivers kompetanse og perspektiver i større grad enn andre. Det kan se ut som om enkelte ledere ser på minoritetsrådgiver som en ekstern person med arbeidssted på skolen, som ikke angår lederen i samme grad som hans/hennes ordinære stab, mens andre ledere og kollegaer ser på minoritetsrådgiver som godt integrert i rådgiverteamet på skolen. Videre ser det ut som lederne er delt når det gjelder om de ser på stillingen som en rådgiver for minoritets elever i vid forstand, eller mer som en rådgiver med spisskompetanse på et avgrenset felt, som også øvrige rådgivere trekker veksler på i sitt arbeid.

Hensikten med undersøkelsen til kollegaer og skoleledere som vi har gjennomgått her, har vært å se på hva disse brukergruppene mener om ordningen, fra sitt ståsted. Det har ikke vært vårt anliggende å evaluere hvor vellykket ordningen er målt etter formålet med den. Det kan likevel være verdt å nevne at selv om kollegaer og ledelse gir svært positive tilbakemeldinger på minoritetsrådgiverordningen og minoritetsrådgivers arbeid, så er ikke dette jevngodt med at ordningen er uten problemer eller utfordringer. En utfordring, slik vi ser det, er at en egen minoritetsrådgiver som jobber bredt, og som tar på seg et stort ansvar for å følge opp elever med minoritetsbakgrunn, kan bety at resten av skolen ikke utvikler et likeverdig rådgivningstilbud til sin mangfoldige elevgruppe, slik de er forpliktet til. En rektor som opplever at alt som har med flerkultur å gjøre, er minoritetsrådgivers anliggende, kan utmerket godt gi ordningen de beste skussmål. Men på en slik skole må ordningen regnes som mislykket i forhold til vesentlige mål om kompetansespredning og prinsippet om likeverdige offentlige tjenester og universalitet generelt. Våre data viser imidlertid at mange mener de har fått økt kompetanse i kollegiet som helhet.

Vi har sett at mange ser minoritetsrådgiverstillingen som beslektet og overlappende med de ordinære rådgiverne. Da er det viktig å være klar over at de fleste som har svart, er rådgivere selv. Det er positivt at disse anser minoritetsrådgiver som en nær kollega på samme «bane». Samtidig er det flere av lederne som savner det som kan defineres som en sterkere «skolekompetanse» hos minoritetsrådgiverne, noe som kan tolkes som et uttrykk for at ledere i sterkere grad ønsker å integrere og samkjøre minoritetsrådgiveren med resten av rådgiverapparatet ved skolen. Dette må ses i lys av at de kollegaene vi snakker om i dette kapitlet, er lærere og rådgivere som er underlagt skolens mandat, og som holder elevers læring og utdanning som det sentrale. Det er sånn sett ikke overraskende at så mange rapporterer at de mener minoritetsrådgiver bør ha ansvar for skolerelaterte arbeidsoppgaver, som å veilede elever i utdanningsvalg og forebygge fravær. Samtidig ønsker mange av de ansatte ved skolen at minoritetsrådgivere skal gjøre mer med de problemkompleksene som står utenfor skolen, og som oppfattes

som «minoritetsrelaterte», som å forebygge radikalisering. Minoritetsrådgiver står således i en institusjonell «spagat» mellom Integrerings- og mangfoldsdirektoratet og utdanningsmyndighetene, og tilbakemeldingene som gis fra brukerne og kollegaer så vel som skoleledere, er at de ønsker at minoritetsrådgiver skal tilføre mer, jobbe bredt, på begge disse banehalvdelene. Det inntrykket vi får fra brukerne, er at minoritetsrådgivere fram til nå har håndtert dette godt, og at de ved å jobbe vidt har klart «spagaten» bra. Spørsmålet er hvorvidt dette på sikt gir en bærekraftig utforming av minoritetsrådgiverordningen. Dette spørsmålet kommer vi tilbake til i avslutningen.

Vi synes at det også er interessant å merke seg at det flere av skolelederne og kollegaene trekker fram som positive aspekter ved minoritetsrådgiverstillingen, handler nettopp om at minoritetsrådgiver jobber på litt andre måter enn det andre ansatte ved skolen gjør, og har en friere stilling enn en ordinær rådgiver. Når funksjonen skal videreutvikles, kan det være verdt å tenke paralleller til helsesøster. I skolehelsetjenesten ligger det en tradisjon for at en «ekstern» yrkesgruppe kommer inn i skolen for å hjelpe elever på sin arena, både for å nå elevene der de er med en skoleekstern agenda, og for å støtte opp under læring og skolens mandat. Det er en kjent sak at helsesøstre kan ha tilsvarende utfordringer som noen minoritetsrådgivere har hatt og har når det gjelder anerkjennelse, integrasjon og øvrige kollegaers forståelse for sin funksjon.

Denne problemstillingen er aktuell i Helsedirektoratet for tiden, blant annet i forbindelse med utviklingen av den første nasjonale faglige retningslinjen for helsestasjons- og skolehelsetjenesten. I denne sammenheng vektlegges blant annet at skolehelsetjenesten skal gi et likeverdig tilbud uavhengig av bakgrunn, og tverrfaglig samarbeid nevnes eksplisitt.²² Samhandling i skolen er et annet stikkord for pågående dialog mellom Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. Her kan det være nyttige erfaringer å hente når minoritetsrådgiverordningen skal videreutvikles og kobles tettere til skolens mandat. Det samme gjelder arbeidet med å innføre NAV-veiledere i videregående skole. Disse jobber fire ukedager på skolen og én på NAV-kontoret. Tilsvarende er det en viktig oppgave for IMDi å bidra til at mangfolds- og flerkulturell kompetanse sikres når disse og andre nye yrkesgrupper innføres i skolen.

²² <https://helsedirektoratet.no/nasjonal-faglig-retningslinje-for-helsestasjon-og-skolehelsetjenesten>

6 Et blikk inn i norsk skole

Det er tid for å oppsummere, diskutere og konkludere. Vi skal i dette avsluttende kapitlet, basert på våre data og analyser av disse, svare på om og hvordan minoritetsrådgivere bidrar til å dekke behov hos elever, foreldre, kollegaer og skoleledelse, samt om minoritetsrådgivere bidrar til et mer likeverdig tilbud for den enkelte ungdom.

Elever har vært utgangspunktet når minoritetsrådgivere skal ses fra brukeres ståsted. Minoritetsrådgivere virker i universelle skolesettinger på 26 ulike skoler, i Oslo, Akershus, Sør-Trøndelag, Hordaland, Rogaland, Agder, Østfold og Buskerud; hovedsakelig på videregående nivå, men også i noen ungdomsskoler. Det finnes også en minoritetsrådgiver på et veiledningssenter og en som ikke har skoletilknytning. Minoritetsrådgivere er med andre ord 28 i alt. Vår ambisjon med dette forskningsprosjektet var å undersøke betydningen av minoritetsrådgiverordningen universelt – blant alle elever som går på en skole med slik rådgiver, blant minoritetsrådgivers kollegaer og blant skoleledere. Vi ville også snakke med foreldre som hadde vært i kontakt med minoritetsrådgiver.

Når det gjelder elever har vi ikke klart å realisere ambisjonene om en universell undersøkelse fullt ut. Vi vil derfor innledningsvis presisere hva vi i denne rapporten gir svar på og hva vi ikke gir svar på. Deretter presenterer og drøfter vi hovedfunn i prosjektet og noen potensielle implikasjoner av disse for det videre arbeidet med å bistå elever sosialt og helsemessig i skolen. Kapitlet har tittelen «Et blikk inn i norsk skole», dette fordi brukerundersøkelsene har gitt oss et innblikk i skolehverdagen minoritetsrådgivere er en del av. Her ser vi utfordringer knyttet til elevs levekår og livskvalitet kombinert med et stort kunnskapsbehov blant skolens ansatte i møte med elever som har innvandrerbakgrunn. Dette er utfordringer som bør vektlegges når den framtidige organiseringen av minoritetsrådgiverordningen skal avgjøres. Samtidig vil vi understreke at den viktigste lærdommen å ta med seg fra dette forskningsprosjektet, er behovet for at skolens faglige, sosiale og helseforebyggende ressurser ses i sammenheng og kobles til hverandre på måter som samlet kan bidra til større likeverdighet i tilbudet på tvers av elevgrupper.

6.1 Spørsmål som besvares – spørsmål som gjenstår

I dette prosjektet valgte vi et forskningsdesign der en viktig del var en spørreundersøkelse som skulle gå til *alle* elever på skoler med minoritetsrådgiver – nær 19 000 elever fordelt på 26 skoler. Med basis i denne spørreundersøkelsen ønsket vi å finne ut hvordan elever generelt forholder seg til tiltaket minoritetsrådgiver, hvor stor andel som er i kontakt med vedkommende og på hvilken måte. En slik bredt anlagt spørreundersøkelse kunne også gitt oss mulighet til å undersøke hvilke elever med hvilke problemer som bruker minoritetsrådgiver til hva, og til å sammenligne dette med hvilke elever med hvilke problemer som bruker helsesøster og den øvrige rådgivertjenesten på skolene. Dermed ville vi også kunne besvare om minoritetsrådgiver, sett fra elevenes ståsted, i praksis er en særskilt ordning for elever med innvandrerbakgrunn som har problemer, mens andre elever bruker den øvrige helsesøster- og rådgivningstjenesten. Dette er i så fall en praksis som kan virke segregerende og stigmatiserende, og som kan bidra til at elever med innvandrerbakgrunn ikke får nyttiggjort seg den kompetansen helsesøster og ulike andre rådgiverfunksjoner besitter. Alternativt om det er slik at elever, uavhengig av bakgrunn, benytter seg av hele bredden i helse- og rådgivningstjenesten ved skolene. Spørreundersøkelsen ville også kunne gi innsikt i om elever som opplever kontroll og tvang i sin familie går til minoritetsrådgiver med slike problemer, og hvordan de opplever hjelpen de får.

For å kunne besvare disse spørsmålene på en metodisk holdbar måte, var vi avhengig av bred deltakelse i elevspørreundersøkelsen. Problemene minoritetsrådgiver særlig skal beskjefte seg med, må antas å være marginalt representert blant elevene – også på skoler med høy andel elever med innvandrerbakgrunn. Tilsvarende er det blant elever generelt en relativt liten andel som har problemer av en art som gjør at de benytter helsesøster og sosialrådgiver i gjentatte én-til-én-samtaler. Derfor måtte en stor andel svare hvis vi skulle ha et tilstrekkelig utvalg elevsvar til å kunne si noe representativt og substansielt om ulike hjelpebehov og hvordan disse blir møtt.

Resultatet er at vi *ikke* fikk en høy responsrate på elevspørreundersøkelsen. Det er i kapittel 2 redegjort utførlig for årsaker, håndtering og konsekvenser av dette. Her vil vi presisere at dette har betydning for hva dette forskningsprosjektet kan gi svar på – og hva det ikke kan gi svar på. Vi kan ved hjelp av de svarene vi har fått på spørreundersøkelsen kombinert med kvalitative intervjuer med elever, gi et innblikk i hvordan elever generelt forholder seg til minoritetsrådgiver, og hvordan tillit etableres og hjelp gis i én-til-én-relasjoner. Dette er viktig kunnskap, gitt at minoritetsrådgivers kjernemandat nettopp handler om å bistå utsatte ungdommer som det kan være krevende å nå med forebyggende tiltak og hjelp.

Vi kan imidlertid ikke besvare spørsmålene om hvem som bruker hvilke rådgivere/helsesøster til hva. Dermed kan vi heller ikke konkludere når det gjelder spørsmålet om elever som har problemer med tvang og kontroll oppsøker minoritetsrådgiver,

samt hvordan minoritetsrådgiver oppfattes blant elever generelt. Dette er spørsmål det fortsatt gjenstår å undersøke, noe som absolutt bør gjøres. Men for å lykkes med å få tilstrekkelig antall elevsvar og dermed en basis for å vurdere skolens rådgiver- og helse-tilbud, bør spørsmål om elevers potensielle problemer og bruk av rådgivere, helsesøster, minoritetsrådgiver og andre skoleansatte, inngå i allerede etablerte elevundersøkelser. Dette kommer vi tilbake til helt til slutt i dette kapitlet.

Minoritetsrådgivere finnes, som redegjort for innledningsvis, på 26 ulike skoler. Vi vet fra tidligere evalueringer at minoritetsrådgivere fyller rollen på ulike måter. Dette har sammenheng med at skoler har ulik organisasjonsstruktur, ulik størrelse, ulik sammensetning av elever, ulik forståelse av mandatet, ulike lokale forhold, og at personlige forhold kan skape forskjeller (Steen-Johnsen mfl. 2010, s. 29–30). Det ville derfor vært interessant å sammenligne erfaringer fra ulike identifiserte skoler, for slik å kunne si noe om hvilke måter å inkludere minoritetsrådgiver i skolens øvrige tilbud på som fungerer best, sett fra brukerståsteder. For å kunne ivareta anonymitetshensyn særlig når det gjelder kollegaer og skoleledere, har vi likevel ikke gjort dette.

Det er gjennomført dybdeintervjuer med ti elever som alle har inngått i en én-til-én-relasjon til minoritetsrådgiver. Ni av disse er rekruttert gjennom minoritetsrådgivere, mens én er rekruttert gjennom helsesøster. Minoritetsrådgiver arbeider med sensitive problemer, og vi ble av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) anbefalt å rekruttere informanter gjennom minoritetsrådgiver, framfor å rekruttere informanter ved å sende ut/gi informasjon til et stort antall elever, for så å be dem ta kontakt med oss. Vi har gjennom elevene som er intervjuet, forsøkt å komme i kontakt med elever som har vært mer skeptiske til minoritetsrådgiver enn dem vi intervjuet. Vi oppnådde ikke kontakt med noen på den måten. Når vi har konsentrert oppmerksomheten om elever som har vært i kontakt med minoritetsrådgiver, og ikke har rekruttert elever som har fått hjelp og bistand gjennom helsesøster og sosialpedagogisk rådgiver, har det sammenheng med dette forskningsprosjektets innretning. Målet med prosjektet var å undersøke hvordan minoritetsrådgiver ble vurdert av brukerne. Da var det hensiktsmessig å gå bredt ut i spørreundersøkelsen og spørre elever om hvilken rådgiverfunksjon de henvender seg til når det oppstår ulike typer problemer. Dette for å finne ut hvordan elever forholder seg til ulike ansatte i skolen – blant annet minoritetsrådgiver. Det var imidlertid ikke tilsvarende hensiktsmessig å gjøre dybdeintervjuer med elever som hadde fått hjelp av helsesøster framfor minoritetsrådgiver, for så å gjøre sammenligninger av én-til-én-erfaringer på tvers av rådgiver-/helsesøsterrelasjoner. En slik sammenlignende undersøkelse av én-til-én-erfaringer ville kunne gi viktig innsikt i vurderinger av både minoritetsrådgiverordningen og andre stillingsfunksjoner ved skolene, men det var ikke en slik sammenlignende undersøkelse vi skulle gjennomføre.

Vi har som del av prosjektet også intervjuet et utvalg foreldre som har vært i kontakt med minoritetsrådgiver, og vi diskuterer hvordan minoritetsrådgiver og skolen bør fungere i forholdet til foreldre generelt og overfor foreldre med innvandrerbakgrunn

spesielt. Intervjuene vi har gjort med foreldre, har vært konsentrert om erfaringer med minoritetsrådgiver spesielt og til en viss grad om skole-hjem-samarbeid mer generelt. Intervjuene har ikke hatt som mål å kartlegge eller utforske oppdragerstrategier blant foreldre med innvandrerbakgrunn. Dette er en nærliggende problematikk, gitt at minoritetsrådgivere skal jobbe forebyggende og avhjelpende overfor ungdom som opplever ekstrem kontroll og begrensninger i frihet i sine familier. Det er samtidig en problematikk som i liten grad er utforsket med basis i intervjuer eller spørreundersøkelser blant foreldre (se Bråten & Elgvin 2014a, s. 105). Dermed finnes det forholdsvis lite forskningsbasert kunnskap fra norsk kontekst om hvordan foreldre forholder seg til og forstår oppdragerstrategi basert på en kontrollerende praksis. Det mangler altså viktig kunnskap om hva som fremmer og hva som reduserer slik praksis.

En viktig del av prosjektet har vært å undersøke hvordan minoritetsrådgiver oppfattes og samarbeides med i kollegiet de er en del av på den enkelte skole. Dette fordi minoritetsrådgivere i tillegg til å jobbe opp mot elever, skal «bidra til kompetanseutvikling og kompetanseheving i skolesektoren».²³ Vi har undersøkt kollegaers og skolelederes forhold til minoritetsrådgiverordningen gjennom to ulike spørreundersøkelser med gode responsrater. Det er imidlertid få svar fra helsesøstre i spørreundersøkelsen, noe som er beklagelig. Ut over dette gir spørreundersøkelsene til kollegaer og skoleledere et godt grunnlag for å beskrive og diskutere minoritetsrådgiverordningen som del av et ansattekollegium i skolen.

Oppsummert har vi, gjennom spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer, fått synspunkter på minoritetsrådgiverordningen og erfaringer med minoritetsrådgivere fra de aller fleste brukergruppene som forholder seg til denne ordningen i skolen. Dette har gitt et godt grunnlag for å svare på og diskutere hvordan minoritetsrådgivere bidrar til å dekke behov hos elever, foreldre, kollegaer og skoleledelse, samt om minoritetsrådgivere bidrar til et mer likeverdig tilbud for den enkelte ungdom.

6.2 Avlaster eller lagspiller?

Svarene på spørsmålene vi stilte elever, foreldre, kollegaer og skoleledelse har bidratt til innsikt ikke bare i hvordan minoritetsrådgivere fungerer, de har også gitt et blikk inn i norske ungdoms- og videregående skoler. Der finner vi mange og sammensatte brukerbehov. Minoritetsrådgivers *kjernemandat* er konsentrert om «å arbeide forebyggende mot ekstrem kontroll som fører til alvorlige begrensninger av unges frihet, tvangsekteskap og kjønnglemløstelse»²⁴, samt bidra til «kompetanseutvikling og

²³ Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013, s.15

²⁴ Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013, s. 15.

kompetanseheving» i skolen. Samtidig skal minoritetsrådgiver mer generelt «fremme gode oppvekstmuligheter for barn og unge». Det vil si et i utgangspunktet smalt og konkret, men også fleksibelt og tøyelig mandat. Henvisningen til «gode oppvekstmuligheter» gir rom for at minoritetsrådgiver potensielt kan arbeide både forebyggende og avhjelpende med en hel rekke spørsmål som ikke direkte berører kjerneoppgavene knyttet til tvang, kontroll og såkalt æresrelatert vold i familien. Minoritetsrådgiver har heller ikke, slik for eksempel helsesøster og utdannings- og yrkesrådgiver har, en profesjonstilhørighet som kan bidra til å avgrense arbeidsoppgaver. Minoritetsrådgiveres egne innrapporteringer (til IMDi) viser da også at en stor andel av elevsakene de jobber med, handler om annet enn æresrelaterte utfordringer. Dette er saker som inngår i den interne rapporteringen til IMDi, men som ikke systematiseres i form av oversikter over antall og art på samme måte som saker som angår tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og ekstrem kontroll (IMDi 2015).

Vår elevspørreundersøkelse bekrefter inntrykket av at minoritetsrådgivere har en stor og variert saksportefølje. Vi finner at elever som har kontakt med minoritetsrådgiver i et én-til-én-forhold, snakker med denne rådgiveren om et bredt spekter av saker, varierende fra hjelp med søknader til Lånkassen, via generelle helse- og levekårsproblemer til spørsmål som angår tvang og kontroll i familien. Inntrykket forsterkes av de kvalitative intervjuene med foreldre som har fått hjelp av minoritetsrådgiver, der flere fortalte om omfattende og sammensatte problemer uten relasjon til minoritetsrådgivers kjernemandat.

Samtidig finner vi at skoleledelse og kollegaer mener minoritetsrådgiver bidrar med kompetanse de selv ikke har når det gjelder tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og ekstrem kontroll spesielt, men også integrering og flerkultur mer generelt. Kollegaer oppgir dessuten at de henviser elever til minoritetsrådgiver med utgangspunkt i en lang liste av saker. Dette er sakstyper som ligger både innenfor og utenfor kjernemandatet, der «sosiale problemer» toppe listen, fulgt av «sterkt kontrollert av familien» og «mye fravær fra skolen». Og skoleledere/kollegaer er på den ene siden godt fornøyd med minoritetsrådgivers oppfølging av kjernemandatet, mens de på den andre siden gjerne hadde sett at arbeidsoppgavene omfattet et enda større område. To tredjedeler av skolelederne mener minoritetsrådgivere bør jobbe opp mot en for tiden høyprofilert samfunnsutfordring – radikaliserings. Og litt over halvparten av lederne mener at minoritetsrådgiver burde kunne veilede elever om utdanningsvalg og bidra i norskopplæringen.

Til sammen gir dette et innblikk i en skolehverdag der elever med innvandrerbakgrunn – som elever generelt – har sammensatte behov for veiledning og bistand. I tillegg er det en tendens til at en betydelig andel ansatte mener de mangler kunnskap i møte med gruppen elever med innvandrerbakgrunn – en elevgruppe som skal ses, bistås og hjelpes på lik linje med elever for øvrig. Minoritetsrådgivere finnes på skoler der andelen elever med innvandrerbakgrunn er høy. Likevel finner vi altså, blant kollegaer

og skoleledelse, at det er et stort behov for kunnskap og ønsker om at minoritetsrådgivers oppgaver skal utvides. Dette tydeliggjør behovet for minoritetsrådgivere og deres innsats. Men det synliggjør samtidig en utfordring som er mer grunnleggende enn at 28 minoritetsrådgivere på noen måte kan løse den.

Når kollegaer gir uttrykk for de ikke har tilstrekkelig kunnskap om integrering og om det flerkulturelle, er det ikke uten videre gitt hva de mener. Det er – på tvers av profesjoner – langt fra opplest og vedtatt hva det teoretisk og praktisk vil si å ha flerkulturell kompetanse (Eide mfl. 2009). Vi vil også advare mot å mystifisere enn si overdrive hva og hvor mye det er nødvendig å vite for å kunne møte og bistå ungdom og foreldre med ulike typer innvandrerbakgrunn med respekt (jf. Aamodt 2013). Samtidig er det viktig å merke seg at elever som har fått bistand fra minoritetsrådgiver, framhever hvordan vedkommende ved å ha kunnskap om også andre familiesettinger enn et utvalg helnorske, makter å stille de riktige spørsmålene, noe som gjør det mulig for eleven å åpne seg og få hjelp til å håndtere sine problemer. Kompetanse betyr ikke bare at rådgiver forstår og ser mer, men at eleven opplever å få et relevant tilbud basert på respekt og tillit. Vårt poeng er at kompetanse om «flerkulturelle elever» er noe alle ansatte i dagens skole behøver. Norske skoleelever er en mangfoldig gruppe barn og unge – og slik er det i kommuner og på skoler over hele landet. Det som kan kalles flerkulturell eller mangfoldskompetanse er slik sett et allment, og ikke et spesielt, kunnskapsbehov. Vi har vanskelig for å se hvordan mål om tilpasset opplæring og et likeverdig skoletilbud kan oppfylles uten at slik kompetanse inngår som en viktig del av grunnopplæringen til både lærere, rådgivere og helsesøstre.

Dette handler i realiteten om norsk skoles evne til å gi en mangfoldig elevgruppe et likeverdig tilbud. Våre undersøkelser aktualiserer en diskusjon om hva et mangfoldstilpasset og likeverdig skoletilbud er; at det ikke kun er et spørsmål om språk og tilrettelagt opplæring i fagene, men om elevers hele livssituasjon. Da er forhold som det psykososiale arbeidsmiljøet på skolen sentralt, men også hvordan skolen ser og møter utfordringer elevene har med seg inn i skolehverdagen, utfordringer som er knyttet til levekår og familiesituasjon.

Prosjektet «Et lag rundt læreren», i regi av Utdanningsdirektoratet, har som siktemål å utvikle samarbeidsmodeller som kan ivareta et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere og andre yrkesprofesjoner og sektorer. Utgangspunktet er å ta vare på en sentral velferdsstatlig tradisjon med et universelt skoletilbud – der de aller fleste barn går sammen i én skole, men uten at en slik strategi bidrar til økt segregering (Borg mfl. 2014). Tanken om et lag rundt lærer, er dels en forventning om at man ved å trekke inn andre yrkesprofesjoner kan frigjøre noe av lærernes tid, slik at han eller hun kan konsentrere seg om arbeid med undervisning og klassemiljø, dels en forventning om at man gjennom tverrfaglig samarbeid kan øke kompetansen og styrke innsatsen overfor sosialt og psykisk utsatte barn og unge. Borg mfl. (2010) peker på at det kan stilles spørsmål ved hva et lag rundt lærer primært handler om; handler det om å avlaste

lærer når det gjelder psykososiale oppgaver, eller handler det om å gjøre lærer bedre i stand til å gi faglig og didaktisk hjelp (Borg mfl. 2010, s. 1)? Spørsmålet kan spisses ytterligere ved å si det slik: Er målet at læreren – gjennom kunnskapsoverføring fra andre yrkesprofesjoner – skal bli dyktigere i møte med bredden av elever, eller er målet at andre yrkesprofesjoner skal avlaste lærer i møte med bredden av elever? Det spissede spørsmålet kan overføres til diskusjoner om minoritetsrådgiverordningen. Er målet at minoritetsrådgiver skal avlaste lærere, rådgivere, helsesøstre og andre i møte med elever med innvandrerbakgrunn, eller skal minoritetsrådgiver bidra til å gjøre sine kollegaer dyktigere i møte med elever med slik bakgrunn? Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom disse to oppgavene. Samtidig understreker diskusjonene om hvorvidt minoritetsrådgivere skal konsentrere seg om oppgaver knyttet til tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og tvang/kontroll, eller om de skal ha en bredere oppgaveportefølje, en slik motsetning. Dersom det er slik at minoritetsrådgiver skal jobbe bredt overfor elever med innvandrerbakgrunn, vil det, innad i et kollegium på en skole, lett gi vedkommende en mer avlastende enn kunnskapsoverførende rolle.

Våre undersøkelser indikerer at minoritetsrådgivere i hverdagen styres mer av behovene de som bruker dem har, enn av mandatets bokstav. Eleven som forteller hvordan han sovner i timen og blir henvist til minoritetsrådgiver – som tar imot han, er bare ett eksempel. Nå viser det seg, har vi sett, at det å sovne i timen kan være et symptom på sammensatte problemer i elevens familie. Det kan også være æresrelaterte spørsmål, det vil si forhold som omfattes av minoritetsrådgivers kjernemandat. Men eleven fortalte minoritetsrådgiver om dette først etter hvert, og hadde kanskje avstått fra å gjøre det hvis ikke minoritetsrådgiver ved å håndtere trettheten, bygget tillit på en måte som gjorde det mulig å ta opp også andre ting. En åpen tilnærming til elevene kan fungere som en måte å bli kjent og bygge tillit på.

Men er elevers mange og sammensatte problemer, kollegaers kunnskapsbehov, henvisningspraksis og omfattende forståelse av hva minoritetsrådgivere burde arbeide med, argumenter for at minoritetsrådgiveres mandat bør endres fra smalt men tøyelig – til skikkelig bredt? Bør minoritetsrådgivere arbeide som en type sosialrådgivere, men med en annen brukergruppe enn de generelle sosialrådgiverne – nemlig elever med innvandrerbakgrunn? Vi vil tilrå, basert på det som framkommer i våre undersøkelser, at det bør minoritetsrådgivere *ikke*. Minoritetsrådgiver er en spesialfunksjon i skolen, men det er snakk om en spesialfunksjon som er satt inn med et mål om å bidra til et mer likeverdig tilbud. Det poenget bør understrekes fra nasjonale myndigheters side. Man kan tenke seg at et slikt likeverdig tilbud kan oppnås ved at minoritetsrådgiver avlastet sine kolleger når det gjelder særskilte problemer og elevgrupper. Men en slik minoritetssosialrådgiverfunksjon vil, som tidligere nevnt, lett gå på bekostning av tid og mulighet til å overføre kompetanse til, gi råd til og bistå kollegaene i deres møte med og håndtering av særskilte problemer og elevgrupper. Noe som er nødvendig for at elever med innvandrerbakgrunn, på lik linje med øvrige elever, skal få nytte godt av

den kompetansen *ulike* rådgiverfunksjoner og helsesøster besitter. Minoritetsrådgiver kan vanskelig alene ivareta både utdannings- og yrkesrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning, psykisk og fysisk helsebistand på en like god måte som disse ulike spesialfunksjonene kan gjøre til sammen. Dessuten vil det at minoritetsrådgiver tar seg av elever med innvandrerbakgrunn med denne typen problemer, kunne gjøre at kollegaer føler et mindre behov for å kunne håndtere dette selv. Da blir konsekvensen lett mindre integrerings- og mangfoldskompetanse blant kollegaene, ikke mer. Men kanskje viktigst, det å etablere en minoritetssosialrådgiverfunksjon bryter grunnleggende med prinsippet om et universelt skoletilbud, som skal nå bredden av elever, uten å segregere. Dette stiller, slik Borg mfl. (2014) diskuterer knyttet til prosjektet «Et lag rundt læreren», store krav både til flerfaglig og tverrfaglig samarbeid.

Minoritetsrådgiver er en av flere rådgiver- og veilederfunksjoner som er etablert i enkelte skolemiljøer de siste årene. To andre eksempler er NAV-veiledere som skal bidra til å øke gjennomføringsgraden i videregående skole,²⁵ og det såkalte Los-prosjektet, der ungdom som har høyt fravær og problemer med skolen skal løses gjennom skolen og inn i arbeid.²⁶ Det opprettes altså egne stillingsfunksjoner for å løse utfordringer som beskrives som særskilte, men som i realiteten er både vedvarende og generelle. Disse nye stillingskategoriene, men også enkelte mer etablerte, tilhører ulike sektormyndigheters fag- og ansvarsområder. I skolene som inngår i våre undersøkelser, finnes blant annet skolehelsetjeneste med helsesøstre som er helsemyndighetenes ansvar, utdannings-, yrkes- og sosialpedagogiske rådgivere som er utdanningsmyndighetenes ansvar, minoritetsrådgiver som er integreringsmyndighetenes ansvar, og enkelte steder NAV-veiledere som er arbeids- og sosialmyndighetenes ansvar. Det vil si at et eventuelt lag rundt lærer har ulik institusjonell sammensetning, og ulike arbeidsgivere. Det ligger utenfor rammene av våre undersøkelser å si noe om hvordan dette samarbeidet fungerer på institusjonelt nivå. Dette må den pågående følgeevalueringen av handlingsplanen mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet, gi svar på. Vi kan likevel, basert på spørreundersøkelsen blant kollegaer og skoleledere, si noe om hvordan lærere, utdannings- og yrkesrådgivere, sosialpedagogiske rådgivere og til en viss grad helsesøstre, fungerer sammen i praksis – i skolehverdagen. Tilbakemeldinger fra kollegaer og ledelse viser at det er forholdsvis utstrakt samarbeid, at samarbeidet er konsentrert om enkeltelever, og at råd og kompetanse utveksles gjennom samtaler og uformelle møter i hverdagen. Åtte av ti kollegaer er fornøyd med samarbeidet. Dette kan vanskelig tolkes som annet enn gode resultater, gitt at kollegaer som har svart på vår undersøkelse antakelig er kollegaer som samarbeider mye med minoritetsrådgiver.

²⁵ <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Samarbeid/For+kommunen/Relatert+informasjon/NAV-veiledere+i+videreg%C3%A5ende+skole.357507.cms> Lesedato 26.08.15

²⁶ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/unge-loses-gjennom-skolen-og-inn-i-arbei/id630585/> Lesedato 26.08.15

Samtidig registrerer vi at flere kollegaer er opptatt av at ledelsen bør organisere arbeidet slik at minoritetsrådgiver integreres enda bedre i arbeid og samarbeid.

Undersøkelsen blant kollegaer og skoleledere viser både en tendens til at det drives kunnskapsoverføring mellom kollegaer og at det samarbeides om elever. Dette er et samarbeid både skoleledere og kollegaer er godt fornøyd med. Samtidig finner vi altså at kollegaer mener de mangler kunnskap, og at skoleledere mener minoritetsrådgiver bør ta seg av enda flere oppgaver enn de gjør i dag. Dette er tendenser som meget vel kan eksistere side om side i enkeltskoler som har minoritetsrådgiver. Samtidig er det grunn til å minne om at minoritetsrådgivere finnes i 26 ulike skoler, og vi vet fra evalueringen av den forrige handlingsplanen mot tvangsekteskap og kjønnslemlestelse, at skolene har ulike måter å organisere minoritetsrådgiver inn i det sosialfaglige arbeidet ved skolen på. Ulike måter å forstå minoritetsrådgiverordningen på, gir ulike valg hva gjelder organisering og samarbeidsrelasjoner, noe som igjen kan påvirke hvordan minoritetsrådgiver oppfattes blant kollegaer.

Det var svært få helsesøstre som svarte på spørreundersøkelsen til kollegaer. Dette gjør at vi mangler en viktig brikke for å kunne svare på spørsmålene om kollegaers forhold til minoritetsrådgiver. Dette er beklagelig, særlig tatt i betraktning at helsesøster har overlappende ansvarsfelt, både i vid forstand, for eksempel psykisk helse, og mer spesifikt, kjønnslemlestelse, som er en av minoritetsrådgivers kjerneoppgaver. Det er, som påpekt i kapittel 3, slik at skolehelsetjenesten i løpet av ungdomsskolen skal invitere jenter fra land der kjønnslemlestelse er en utbredt praksis, til en samtale. Tilbud om en frivillig underlivsundersøkelse kan så gis jenta muntlig i løpet av samtalen.²⁷ Kjønnslemlestelse er et eksempel på et forholdsvis nytt felt helsesøstre skal forstå og arbeide med (Rydland 2012). Samtidig vet vi at det er stor mangel på helsesøstre i norsk skole. Norsk Sykepleierforbund anslår for eksempel at det mangler 1000 helsesøstre ved helsestasjoner og i skolehelsetjenesten for å kunne gi det tilbudet man bør og skal gi.²⁸ Vi vet fra vår spørreundersøkelse til elever at helsesøster oppfattes som en like relevant person som minoritetsrådgiver i saker som angår kjønnslemlestelse. Kollegaer og ledere derimot, rangerer minoritetsrådgiver foran helsesøster – og oppfatter det altså slik at kjønnslemlestelse er mer minoritetsrådgivers enn helsesøsters oppgaver. Utover dette vet vi ikke hvordan det arbeides med denne problematikken i skolen, eller hva som kjennetegner samarbeidet mellom minoritetsrådgiver og helsesøster i slike saker.

²⁷ «Forebygging av kjønnslemlestelse: Tilbud om samtale og frivillig underlivsundersøkelse. Veileder for helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Revidert mars 2014». Helsedirektoratet.

²⁸ «- Det knytter seg i magen når jeg ikke har tid til å høre på det ungdommen egentlig vil fortelle meg». *Aftenposten* 14. august 2015 (papirutgaven).

6.3 «Den ene» kan ikke være den eneste

Spørreundersøkelsen blant elever synliggjør at de som har hatt kontakt med minoritetsrådgiver i et én-til-én-forhold har opplevd å få hjelp. Og vi har – i intervjuer med elever og foreldre – sett at det er en tendens til å forstå minoritetsrådgiver som «den ene» som har sett og bistått dem. Dette kan fortolkes med basis i det vi vet fra andre undersøkelser om unge mennesker som har fått hjelp fra profesjonelle hjelpere. Den unge fant en profesjonell som så han eller henne som en *hel* person (jf. Langaard 2012). Og problemenes personlige og eksistensielle karakter bidrar til at den som bisto, forstås som helt spesiell – nesten som en i familien. Relasjonen som opprettes bidrar til støtte, hjelp og til å finne løsninger. Samtidig kan en slik forståelse av en profesjonell hjelper som «den ene», slik vi har påpekt i kapitlene basert på elevers og foreldres erfaringer, bidra til at andre potensielle hjelpere som kunne hatt mye å bidra med, enten aldri blir involvert eller ikke melder seg på. Tendensen til å forstå minoritetsrådgiver som «den ene» kan imidlertid også fortolkes med basis i erfaringer med at denne profesjonelle hjelperen har vært den eneste som ungdom og foreldre fikk kontakt med. Andre potensielle hjelpere har enten tydelig demonstrert avstand til dem, de har ikke sett dem eller tatt initiativer til kontakt. Flere elever framhever hvordan minoritetsrådgiver er en proaktiv hjelper. De behøver ikke å bestemme seg for at de har behov for en prat, minoritetsrådgiver tar selv kontakt og spør om de trenger dette. I en situasjon hvor elevers og foreldres usikkerhet kan være stor og systemkompetansen tilsvarende lav, og der de også kan ha opplevd avvising eller diskriminering i andre relasjoner til aktører i skolen, er slike oppsøkende strategier avgjørende for å sikre tilgang til og likeverdighet i tilbudet. Dette har vi også sett i andre undersøkelser, enten det gjelder oppsøkende ungdomsteams arbeidsformer (se for eksempel Bråten & Elgvin 2014b) eller barnehagemyndigheters/helsestasjoners oppsøkende strategier overfor minoritetspråklige familier med førskolebarn, der det ikke er søkt om barnehageplass (jf. Bråten & Sandbæk 2015; Bråten & Bogen 2015).

Et mål om likeverdige tjenester kan forstås som et spørsmål om like tjenester, like rettigheter for alle og fravær av forskjellsbehandling. En slik individuell integrering er basert på at alle, uavhengig av bakgrunn, har de samme rettighetene og de samme pliktene (jf. Modood 2011). Men et mål om likeverdige velferdstjenester kan alternativt forstås som at enkelte individer trenger særlige regler eller særlig oppfølging for at tilbudet i praksis skal være likeverdig for dem – for at den bistanden de faktisk behøver skal bli tilgjengelig i praksis. Djuve mfl. (2011) identifiserer det de kaller flere mangfoldsdimensjoner, det vil si hvilke faktorer som må ivaretas dersom likeverdighet skal realiseres i møte med mangfoldige brukere. Mangfoldsdimensjonene er språk, byråkratisk kompetanse, sosioøkonomisk bakgrunn og brukerpreferanser (Djuve 2011, s. 76). Det kan, med basis i våre undersøkelser, være grunn til å legge til tilgjengelighet og tillit. Tilgjengelighet da forstått ikke kun som å ha en åpen dør til eller en lav terskel

inn i tilbudet, men som en aktivt oppsøkende strategi der initiativet til kontakt kommer fra den profesjonelle – ikke motsatt. Men kan dette virkelig være nødvendig? Oppsøker ikke de fleste en tjeneste dersom de behøver den? Jo, de aller fleste, men ikke alle. For at man selv skal oppsøke, forutsetter det kunnskap om tilbudet, og det forutsetter tillit. Tillit omtales gjerne som et kjennetegn på de nordiske velferdsstatene. Her er den generelle tilliten blant de høyeste i verden – vi har høy tillit både til hverandre og til institusjonene. Dette er det flere grunner til, men velferdsstatens universelle innretning trekkes fram som en viktig faktor (jf. Skirbekk 2012). Det diskuteres jevnlig hva som skal til for å opprettholde denne tilliten i en situasjon hvor mangfoldet i befolkningen øker. I slike diskusjoner er det gjerne holdningene og situasjonen til majoritetsbefolkningen som fokuseres. Det spørres ikke så ofte etter hvordan det står til med tilliten blant de som har innvandrerbakgrunn; hva som bidrar til å bygge den og hva som bidrar til å bryte den ned.

Vi har sett at det er små ting som bidrar til å bryte ned; det å ikke bli sett, ikke bli snakket til, eller å bli møtt med en kommentar som sitter i lenge etter. Men vi har også sett at det er relativt små ting som skal til for å bygge tillit. En slik ting er å oppsøke – å gjøre seg selv tilgjengelig – framfor å vente på å bli oppsøkt. En annen er å demonstrere at man er til å stole på, at man ikke bringer videre noe av det som blir fortalt til noen andre uten først å sjekke om det er greit for den som fortalte det. En tredje er å sette seg inn i logikk og normer som finnes i mangfoldet av familier, framfor å legge en type generell normalitet til grunn. Mens en fjerde er, som profesjonell, å se hele mennesket som skal bistås på en måte som skaper nærhet. Vi har oppsummert det å bygge tillit som å være kontaktsøkende, konfidensiell, kunnskapsrik og kameratslig. Tillit er et abstrakt begrep, og elever vi har intervjuet, har bidratt til å gjøre det praktisk og håndgripelig gjennom å beskrive sitt forhold til minoritetsrådgiver. Det som beskrives kan kalles godt sosialt arbeid, og det kan gjenfinnes tverrfaglig på tvers av profesjoner – det være seg blant miljøarbeidere, sosialrådgivere eller helsesøstre (se f.eks. Hægland 2012). Det særskilte her er at det utføres – og fås til – i møte med ungdommer der tilliten i utgangspunktet ikke er på topp. Vi ser det samme i intervjuene med foreldre.

Foreldre er også brukere av minoritetsrådgiverordningen, primært som foreldre til enkeltelever som har problemer, men også som delaktige i og målgruppe for skole-hjem-prosjekter som minoritetsrådgiver driver ved enkelte skoler. Våre intervjuer viser at minoritetsrådgiver har en viktig funksjon ved å møte foreldre med minoritetsbakgrunn med forståelse og støtte. Særlig tydelig blir minoritetsrådgivers funksjon som brobygger til skolen og andre tjenester.

Videre støtter våre data opp om erfaringen fra IMDi's skole-hjem-prosjekter om at mange foreldre med innvandrerbakgrunn kan oppleve avmakt i møte med skolen, og at det er stort behov for å styrke mangfoldsperspektivet på hjem-skole-samarbeidet. Her har IMDi og minoritetsrådgiverne åpenbart viktig kompetanse å bidra med. Når det gjelder de prosjektene som minoritetsrådgiver driver ved enkelte skoler, har vi likevel

reist noen innvendinger, basert på våre intervjuer og IMDi's dokumentasjon. For det første spør vi om skole-hjem-samarbeid kan stå i konflikt med minoritetsrådgivers kjernemandat. Vi peker på risikoen for at minoritetsrådgivers tette samarbeid med foreldre kan skape forventninger og lojalitet som svekker tillitsrelasjonen til ungdom som er utsatt for kontroll eller vold fra familien. Dette til forskjell fra den foreldre-kontakten som skjer i samarbeid med ungdommen om den enkelte sak. Dette er noe også elevene forteller om.

For det andre er skole-hjem-samarbeid som både involverer foreldre med majoritets- og minoritetsbakgrunn, en oppgave for hele skolen (primært ledere og kontaktlærere), som ikke kan delegeres til minoritetsrådgiver. utfordringer knyttet til å involvere foreldre med ulik minoritetsbakgrunn i skolens virksomhet er et tilbakevendende tema, som flere kompetansemiljøer og myndigheter er opptatt av. IMDi og minoritetsrådgiverne har opplagt en rolle å spille som rådgivere og samarbeidspartnere på dette feltet, men de bør ikke påta seg ansvar for å drive et eget foreldrearbeid på siden av det ordinære. Derimot bør IMDi aktivt etterlyse et likeverdig skole-hjem-arbeid, og koble sine erfaringer fra skole-hjem-prosjektene tettere på allerede eksisterende prosesser i skolene, foreldreorganisasjoner og utdanningsmyndigheter. På den enkelte skole bør minoritetsrådgiver være rådgiver, og ikke utfører.

For elever og foreldre som er blitt oppsøkt og møtt med respekt og kunnskap fra en minoritetsrådgiver, kan vedkommende bli «den ene». Den ene som inviterer til og investerer i å bygge tillit. Men «den ene» bør ikke bli den eneste. Dersom skolen – som en felles arena for mangfoldet av barn, unge og deres foreldre – skal fungere tillitsbyggende, må tilbudet være likeverdig. En slik likeverdighet krever at det settes inn særskilt innsats overfor særskilte målgrupper. Men vi vil advare mot at det er særskilte stillinger, særskilte profesjonelle, som ivaretar den særskilte innsatsen på siden av det generelle tilbudet. Da kan resultatet lett bli segregering, ikke inkludering.

6.4 Oppsummert

Vi har gjennom dette avsluttende og oppsummerende kapitlet kommet med en rekke anbefalinger – basert på det vi har funnet. Avslutningsvis vil vi understreke et hovedpoeng og gi råd om forskningsbehov basert på prosjektet vi har gjennomført.

Denne undersøkelsen har tydeliggjort behovet for å se minoritetsrådgiverordningen i en større sammenheng. Det er av helt avgjørende betydning å knytte erfaringene med og videreutviklingen av denne ordningen til videre diskusjoner om skolens arbeid med psykisk helse og frafall m.m. Dette er ikke bare et spørsmål om å forhindre en særordning som segregerer, men om å sikre at de universelle ordningene og institusjonene blir reelt inkluderende – mangfoldstilpasset og likeverdige.

Hovedpoenget kan understrekes ved å ta utgangspunkt i de åpenbart klare parallellene som finnes mellom minoritetsrådgivers oppgaver og funksjon, og de ordinære rådgivernes. Samtidig er det interessant å merke seg at det flere av skolelederne og kollegaene trekker fram som positive aspekter ved minoritetsrådgiverstillingen, er at minoritetsrådgiver jobber på litt andre måter enn det andre ansatte ved skolen gjør, og har en friere stilling enn en ordinær rådgiver. Når funksjonen skal videreutvikles, kan det være verdt å tenke paralleller til helsesøster. I skolehelsetjenesten ligger det en tradisjon for at en «ekstern» yrkesgruppe kommer inn i skolen for å hjelpe elever på deres arena, både for å nå elevene der de er med en «utenomfaglig» agenda, og for å støtte opp under læring og skolens mandat. Dette er aktuelt i Helsedirektoratet for tiden, blant annet i forbindelse med at den første nasjonale faglige retningslinjen for helsestasjons- og skolehelsetjenesten er under utvikling. I dette arbeidet vektlegges at skolehelsetjenesten skal gi et likeverdig tilbud uavhengig av bakgrunn, og tverrfaglig samarbeid nevnes eksplisitt.²⁹ Samhandling i skolen er et annet stikkord for en pågående dialog mellom Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet som kan være nyttig å knytte an til når minoritetsrådgiverordningen skal videreutvikles og kobles tettere til skolens mandat. Det samme gjelder arbeidet med å innføre NAV-veiledere i videregående skole. Disse jobber fire ukedager på skolen og én på NAV-kontoret. Det er grunn til å spørre om mangfolds- og flerkulturell kompetanse sikres når disse og andre nye yrkesgrupper innføres i skolen. En generell anbefaling og et hovedpoeng er å styrke koblingene og samordningen mellom de ulike prosessene som skal til for å etablere et bedre «lag rundt læreren».

Vi lykkes ikke i dette prosjektet med å gjennomføre en bred elevspørreundersøkelse som gir svar på om og hvordan elevene bruker skolens samlede ansattekollegium for hjelp og bistand til sine sosiale, helsebaserte og familiære utfordringer. Undersøkelser som er foretatt blant elever i ungdomsskolen og i videregående skole – som Ungdata (Bakken 2015), avdekker at en forholdsvis stor andel elever har en livssituasjon som potensielt gir behov for bistand og støtte av sosial- og/eller helsefaglig karakter. Og spørsmålet er altså fortsatt hva slags forhold elever har og ikke har til kontaktlærer/rådgiverstab/helsesøster og andre spesialfunksjoner i skolen. Vår anbefaling er at slike spørsmål må inn i landsomfattende undersøkelser som Ung i Norge eller Elevundersøkelsen. Eller, alternativt, at det lages en bred og skoleforankret undersøkelse som gjennomføres nasjonalt, både på skoler med og på skoler uten spesialfunksjoner.

Vårt forskningsprosjekt har vært avgrenset til skoler med minoritetsrådgiver. Vi vil anbefale at spørsmål om hjelpebehov og bruk av rådgiver- og helsetjeneste stilles til elever i ungdoms- og videregående skoler generelt. Basert på et slikt bredere forskningsdesign vil det også være mulig å identifisere forskjeller og likheter i opplevd bistand mellom skoler med og skoler uten minoritetsrådgiver. En mulighet er som nevnt å

²⁹ <https://helsedirektoratet.no/nasjonal-faglig-retningslinje-for-helsestasjon-og-skolehelsetjenesten>

legge inn slike spørsmål i Elevundersøkelsen, som det er obligatorisk for elever på 7. trinn, 10. trinn og videregående trinn 1 å delta i.³⁰ En annen mulighet er å benytte Ungdata-undersøkelsene³¹, som omfatter elever på ungdomsskoler og i videregående i et stort antall kommuner og fylkeskommuner. Ved å legge inn spørsmål i undersøkelser som er obligatoriske eller veletablerte i skolen, er man sikret en svarprosent som gir representative svar også i spørsmål som berører en liten andel elever. Men dette kan altså også oppnås ved å gjennomføre en særskilt nasjonal undersøkelse.

Vi anbefaler videre at det i en slik sammenheng også gjennomføres en undersøkelse blant skoleledelse og kollegaer. Det er som del av dette prosjektet gjennomført spørreundersøkelser til skoleledere og kollegaer. Disse har, i motsetning til elevspørreundersøkelsen, hatt god svarprosent, og de bidrar til å gi svar på hvordan minoritetsrådgiver oppfattes, erfares og virker i skolekollegiene. Erfaringer fra ledelse og kollegaer ved skoler uten minoritetsrådgiver vil etablere et grunnlag som skoler med minoritetsrådgiver kan sammenlignes med. Da vil også gevinster ved å ha minoritetsrådgiver kunne framgå enda tydeligere.

Samtidig bør det, som et supplement til spørreundersøkelsene, lages en kvalitativ undersøkelse om elever med behov for hjelp på flere områder – som får slik hjelp fra ulikt hold (sosialrådgiver, minoritetsrådgiver, faglig rådgiver, helsesøster). Dette for å kunne sammenligne eleverfaringer med bruk av ulike rådgiver- og støttefunksjoner. Er det for eksempel slik at ungdom, uavhengig av bakgrunn, vektlegger de samme kjennetegnene ved en tillitsrelasjon, eller er det forskjeller her? I en slik undersøkelse burde det også rekrutteres elever som ikke har fått den hjelpen de behøvde.

Til slutt: Vi trenger definitivt å vite mer om foreldre til barn i norsk skole, både foreldre med innvandrerbakgrunn og foreldre med majoritetsbakgrunn. Etableringen av ordningen med minoritetsrådgivere skjedde basert på kunnskap om at enkelte elever kommer fra familier som har strategier for oppdragelse og ekteskap som kan innebære ekstrem kontroll, vold og tvang. Vi vet fortsatt for lite om hvordan såkalt æresrelatert oppdragerpraksis fortolkes og begrunnes av foreldre som har en slik praksis. Vi vet lite om hva som fremmer æresrelatert oppdragerpraksis og hva som begrenser dette. Vi vet også lite om hva som skiller og hva som ligner i oppdrager- og omsorgspraksis blant foreldre med ulik sosial, kulturell og religiøs bakgrunn (se Bråten & Elgvin 2014a).

³⁰ Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for gjennomføringen av Elevundersøkelsen. NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analyser og rapportering fra Elevundersøkelsen for 2014. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2014--mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-/Lesedato 26.08.15>

³¹ Ungdata er et samarbeid mellom de syv regionale kompetansesentrene innen rusfeltet (KoRus) og NOVA ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Helsedirektoratet, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Kunnskapsdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet finansierte i 2014 en stor del av kostnadene ved Ungdata. <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2014> Lesedato 26.08.15

Litteratur

- Ahnfelt, E. (1987). *Kvinnemishandling – fra privat problem til offentlig ansvar. En dagordenbyggingsprosess*. Hovedoppgave i statsvitenskap. Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo 2015*. Oslo: NOVA-rapport 8/15.
- Askland, L. & Sataøen, S. (2000). *Å høyre til. Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (red.) (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. Oslo: NOVA-rapport 7/15.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Handlingsplan mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet (2013-2016)*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/handlingsplaner/handlingsplan_2013_web_enkeltsider.pdf
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *Handlingsplaner mot tvangsekteskap og kjønnslemlestelse (2012)*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Handlingsplaner/hp2012.pdf>
- Barne- og likestillingsdepartementet (2008). *Handlingsplaner mot kjønnslemlestelse 2008-2011*.
- Bergheim, B. (2013). Den tause kunnskapens ubehag. I A. Ohnstad, M. Rugkåsa, S. Ylvisaker (red.), *Ubehaget i sosialt arbeid* (s. 36–53). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Oslo: AFI-rapport 8/2014.
- Bredal, A. (2013). Vold i nære relasjoner. Minoritetskvinner mellom hypersynlighet og usynlighet. I B. Bråten & C. Thun (red.), *Krysningspunkter. Likestillingspolitikk i et flerkulturelt Norge* (s. 117–143). Oslo: Akademika.
- Bredal, A. (2006). «Vi er jo en familie». *Arrangerte ekteskap, autonomi og fellesskap blant unge norsk-asiater*. Oslo: Unipax.

- Bredal, A. (1998). *Arrangerte ekteskap og tvangsekteskap blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. Oslo: Kompetansesenter for likestilling.
- Bredal, A. & Lidén, H. (2015). *Hva med 2017? Første delrapport i følgeevalueringen av Handlingsplan mot tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet 2013-2016*. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning, 2015:003.
- Brochmann, G. & Hagelund, A. (2010). *Velferdens grenser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, B. & Bogen, H. (2015). *Målbretting av gratis kjernetid. Erfaringer fra bydel Gamle Oslo, Drammen og Bergen*. Oslo: Fafo-rapport 2015:39.
- Bråten, B. & Elgvin, O. (2014a). *Forskningsbasert politikk? En gjennomgang av forskningen på tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet, og av de politiske tiltakene på feltet*. Oslo: Fafo-rapport 2014:16.
- Bråten, B. & Elgvin, O. (2014b). *Mangfoldskommunen Drammen: Likeverdige tjenester til en mangfoldig befolkning*. Oslo: Fafo-rapport 2014:32.
- Bråten, B. & Sandbæk, M. L. (2014). *Å være seg sitt ansvar bevisst. Språktilbud til 3-5-åringer med minoritetsspråklig bakgrunn som ikke går i barnehage*. Oslo: Fafo-rapport 2014:23.
- Danielsen, H. (2013). *Da det personlige ble politisk. Den nye kvinne- og mannsbevegelsen på 1970-tallet*. Scandinavian Academic Press.
- Djuve, A. B., Sandbæk, M. L., & Lunde, H. (2011). *Likeverdige tjenester? Storbyenes tjenestetilbud til en etnisk mangfoldig befolkning*. Oslo: Fafo-rapport 2011:35.
- Eide, K., Qureshi, N. A., Rugkåsa, M. (red.) (2009). *Over profesjonelle barrierer. Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2002). *Tvangsekteskap. En evaluering av mottiltakene*. Oslo: Fafo-rapport 373.
- Gjerberg, K. K. (2010). *Fremmed fugl eller utrydningstruet art? En studie av minoritetsrådgivernes arbeidsform*. Masteroppgave i sosialt arbeid Høgskolen i Oslo, Avdeling for Samfunnsfag.
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI) (2014). Hentet fra: <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Helgerud, M. (2015). *Løvetannbarn*. Forglemmei Forlag/Forlagshuset i Vestfold as.

- Helsedirektoratet (2014). *Forebygging av kjønnslemlestelse: Tilbud om samtale og frivillig underlivsundersøkelse*. Veileder for helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Revidert mars 2014.
- Hægland, G. (2012). Utviklingsfremmende samtaler med skolehelsetjenesten som arena. I K. Olaisen (red.), *Utviklingsfremmende samtaler med ungdom. Samhandling på tvers*. Oslo: Kommuneforlaget.
- IMDi (2015). *Erfaringer og anbefalinger fra minoritetsrådgivernes arbeid i 2014. En oppsummering basert på minoritetsrådgivernes narrative årsrapporter*. (Ikke-språkvasket versjon per juni 2015).IMDi (2014) Skole-hjemsamarbeid. Rapport fra pilotprosjekter 2013-2014.
- IMDi (2014). *Skole-hjemsamarbeid*. Rapport fra pilotprosjekter 2013-2014
- IMDi (2013). *Erfaringer og anbefalinger fra minoritetsrådgivernes arbeid i 2013*.
- IMDi (2013). *Skole-hjemsamarbeid*. Rapport fra pilotprosjekter 2012-2013.
- IMDi (2011). «Foreldrerettet arbeid gjennom skolene» i *Ikke bare tvangsekteskap*. En artikkelsamling. Sluttrapport fra IMDi's arbeid med Handlingsplan mot tvangsekteskap.
- IMDi (2011). *Minoritetsrådgivernes erfaringer 2008-2011: En bred tilnærming til arbeidet med ekstrem kontroll, æresrelatert vold og tvangsekteskap*.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Claredon Press.
- Langaard, K. (2012). Utvikling og profesjonell samhandling. I K. Olaisen (red.), *Utviklingsfremmende samtaler med ungdom. Samhandling på tvers*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism*. 2nd edition. Polity Press.
- Olaisen, K. (2007). *Ungdom & utviklingsfremmende samtaler*. Oslo: Nic Waals institutt.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me. The Risk's and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Rydland, B. (2012). *Kvinnelig kjønnslemlestelse i den norske helsestasjonen. Hvilke utfordringer står helsesøster overfor?* Masteroppgave. Senter for praktisk kunnskap. Profesjonshøgskolen. Universitetet i Nordland.
- Skirbekk, H. (2012). Tillitens betydning i Norge og Norden. I H. Skirbekk & H. Grimen, *Tillit i Norge*. Oslo: Res Publica.

- Skjeie, H. & Teigen, M. (2003). *Menn imellom*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå (2014). Kostra-databasen. Hentet fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken>
- Steen-Johnsen, K. & Lidén, H. (2009). *Evaluering av handlingsplan mot tvangsekteskap. Første delrapport*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning, 2009:9.
- Steen-Johnsen, K., Lidén, H. & Aarset, M. F. (2011). *Offentlig innsats mot tvangsekteskap. Sluttrapport – evaluering av handlingsplan mot tvangsekteskap*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning, 2011:7.
- Steen-Johnsen, K., Lidén, H. & Aarset, M. F. (2010). *Handlingsplan mot tvangsekteskap. Evaluering av utvalgte tiltak*. 2. delrapport. Oslo: Institutt for samfunnsforskning, 2010:7.
- Storhaug, H. (1996). *Mashallah. En reise blant kvinner i Pakistan*. Oslo: Aschehoug.
- Stortingsmelding nr. 39 (1987-88). *Om innvandringspolitikken*.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Tjelmeland, H. (2003). Del 1. 1940-1975. I K. Kjeldstadli (red.), *Norsk innvandringshistorie. I globaliseringens tid*. Oslo: Pax.
- Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15*. Trondheim: NTNU-samfunnsforskning.
- Aamodt, S. & Hauge, A-M. (red.) (2013). *Snakk med oss! Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, S. (2013). Likeverdig dialog og medbestemmelse – en forutsetning for samarbeid. I S. Aamodt & A-M. Hauge (red.) (2013). *Snakk med oss! Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (s. 56–70). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aarset, M. F. (2010). Minoritetsrådgivere ved videregående skoler – et møte med ulike sektorområder. *Bedre skole*, nr. 4. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_10/4482-bedreSkole-0410-web_Aarset.pdf
- Aarset, M. F. & Sandbæk, M. L. (2009). *Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst*. Institutt for samfunnsforskning. Rapport 2009:7.

Et blikk inn i skolen

Stillingen minoritetsrådgiver har eksistert som en forsøksordning i et utvalg skoler siden 2008. Mandat og omfang av ordningen har variert over tid. I dag er det minoritetsrådgiver i 26 videregående skoler og ungdomsskoler i åtte fylker. Disse skal på den ene siden arbeide spisset mot ekstrem kontroll som fører til alvorlige begrensninger av unges frihet, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. På den andre siden skal de arbeide bredt med å fremme gode oppvekstmuligheter for barn og unge. I denne rapporten undersøker vi brukeres erfaringer med minoritetsrådgiverordningen. Brukere er både elever, foreldre, kollegaer på skolene og skoleledelsen. Hvordan erfarer brukere ordningen? Bidrar den til å dekke deres behov og til et mer likeverdig tilbud i skolen?

**INSTITUTT
FOR SAMFUNNS-
FORSKNING**



Fafo
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2015:40
ISBN 978-82-324-0237-3
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20445